

ČESKÁ

2015, vol. 19, no. 4

KINANTROPOLOGIE

Časopis České kinantropologické společnosti vychází s finanční podporou
AV ČR, ČOV, FTVS UK Praha, FTK UP Olomouc a FSpS Brno.

Journal of the Czech kinanthropological society is published with financial support
of AV ČR, COV, FTVS UK Prague, FTK UP Olomouc a FSpS Brno.

Česká kinantropologie

(ISSN 1211-9261)

vydává Česká kinantropologická společnost.

Vychází 4x ročně.

Časopis Česká kinantropologie je recenzovaný vědecký časopis zaměřený na kinantropologii. Publikuje příspěvky o výsledcích výzkumu z oblasti teorie, empirického výzkumu a metodologie. Cílem je podporovat rozvoj vědeckého poznání záměrně pohybové činnosti, její struktury a funkcí a jejich vztahů k rozvoji člověka jako biopsychosociálního individua.

Nabídka rukopisů

Redakce přijímá původní výzkumné práce, teoretické studie, přehledové studie, stručné zprávy z odborných akcí (konference, semináře apod.), recenze nových knih a informace o akcích České kinantropologické společnosti v českém (popř. slovenském) jazyce, od zahraničních autorů v anglickém jazyce.

Rukopis dodejte elektronicky do systému na adrese **www.ceskakinantropologie.cz**. Na závěr textu uveďte úplnou kontaktní adresu včetně e-mailové adresy.

Rukopis musí obsahovat název, jména autorů, souhrn s klíčovými slovy v češtině (15–20 řádků), název stati, souhrn a klíčová slova v angličtině, vlastní text, abecední seznam literatury, kontaktní údaje. Bibliografické odkazy musí být úplné a odpovídat požadavkům našeho časopisu. Rukopisy musí používat velikost písma 12 a řádkování 1,5. Stati by neměly přesahovat 12 – 15 normostran (tj. 5000 slov, recenze 3 normostrany, zprávy a informace 2 normostrany). Pro grafy a obrázky vyžadujeme zdrojové soubory (soubor, v němž byly vytvořeny, grafy nejlépe v programu Excel, obrázky ve formátu TIF, JPG nebo EPS). Redakce provádí jazykovou úpravu textu.

Recenzní řízení je oboustranně anonymní dvěma nezávislými recenzenty. Redakce si vyhrazuje právo anonymizace textu, tj. odstranění údajů usnadňujících identifikaci autorů předtím, než text postoupí do recenzního řízení. Nabídnout rukopis jinému časopisu, zatímco je posuzován našim časopisem, je považováno za neetické. Autoři budou vyrozuměni o výsledku recenzního řízení a instruováni o případných změnách.

Podrobné pokyny pro autora jsou uveřejněny na internetu: www.ceskakinantropologie.cz

Adresa redakce: Česká kinantropologie,

José Martího 31, 162 52 Praha

Telefon: (+420) 220 172 062

E-mail: ceskakinantropologie@seznam.cz

Česká kinantropologie

(ISSN 1211-9261)

published 4x annually

by Czech Kinanthropology Association.

Journal Česká kinantropologie is reviewed scholarly journal that focuses on kinanthropology. It publishes papers about results of theoretical, empirical and methodological research. The objective is to endorse scientific development of the intentional physical movement, its structure and functions as well as its connections to development of men as bio-psycho-sociological entity.

Manuscript submission

The editors accept original empirical research papers, theoretical studies, short news about conferences and workshops, reviews of new books and information about proceedings of Czech Kinanthropology Association in Czech (eventually in Slovak) language or in English language from foreign authors. Add the manuscript to the system in the electronic form at the address: **www.ceskakinantropologie.cz**. The end should contain complete information, including contact address and e-mail address.

Manuscript must contain title, name of authors, abstract with key words in Czech language (15–20 lines), title, abstract and keywords in English language, text of the article, alphabetical list of references for literature cited in the text, contact data. Bibliographic references must be fully defined and correspond to Journal standards. Manuscripts must use font size 12 and 1,5 space. The maximum length of original research papers is 12–15 pages (about 5000 words), review 3 pages and information 2 pages. Please submit all tables, graphs and illustrations as separate files in the format, in which they were created, with graphs preferably in Excel and illustrations preferably in TIF, JPG or EPS. The editors review and edit the text.

The editorial review process is anonymous on both sides. The editors reserve the right to ensure the anonymity of the text's content, i.e. to eliminate any information or data that could facilitate identification of the author, before submitting the text to the review process. Submission of a manuscript to another journal while it is under review by the Journal Česká kinantropologie is considered unethical. Review guideline and full guidelines for authors are on the Internet: www.ceskakinantropologie.cz

Address: Česká kinantropologie,

José Martího 31, 162 52 Praha, Czech Republic

Phones: (+420) 220 172 062

E-mail: ceskakinantropologie@seznam.cz

OBSAH

Úvodem.....	5
KŘIČEK, J. Trénink mládeže a výchova.....	7
KOMARC, M., HARBICHOVÁ, I. Analýza meziskupinových rozdílů pomocí strukturálního modelování: možnosti využití v pedagogickém a psychologickém výzkumu.....	15
GRAMESPACHER, E., GYGER, M., SUPINO, F., BECKERT, CH., KOCH, P., WEIGEL, P. Kick&write® 2014 – an interdisciplinary project in Swiss primary school	23
HABRDLOVÁ, M., VLČEK, P. Srovnání kurikula tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku a České Republice	34
SAWICKI, Z. Význam sportovních her ve školní tělesné výchově a volnočasové sportovní aktivity žáků v Bavorsku	49
FLEMR, L. Výuka tělesné výchovy na základních školách v České Republice.....	56
JANSA, P., KOTLÍK, K., NĚMEC, J. Interakční styly budoucích učitelů tělesné výchovy.....	64
VELENSKÝ, M. Náměty pro vyučování a učení sportovním hram ve školní tělesné výchově	77
ZAPLETALOVÁ, L., ŘEZNÍČKOVÁ, L. Efektivita herne orientovaného a tradičního modelu výuky bedmintonu v školskej telesnej výchove	85
OLOSOVÁ, G., ŽUFFOVÁ, Z. Efektivita tradičního a herne orientovaného modelu vyučovania športových hier z hľadiska veku.....	94
TILINGER, P., SUCHÝ, J. Hodnocení vzdělání poskytovaného UK FTVS studenty závěrečného ročníku	105
TILINGER, P. Profesní zaměření studentů závěrečného ročníku UK FTVS.....	115
Zprávy z konferencí	
Konference plná barev 2015	124
Výsledky voleb do Výkonného výboru České kinantropologické společnosti.....	126

CONTENT

Foreword.....	5
KŘÍČEK, J. Training of youth and education.....	7
KOMARC, M., HARBICHOVÁ, I. Analysis of between-group differences using structural equation modeling: potential use in pedagogical and psychological research.....	15
GRAMESPACHER, E., GYGER, M., SUPINO, F., BECKERT, CH., KOCH, P., WEIGEL, P. Kick&write® 2014 – an interdisciplinary project in Swiss primary school	23
HABRDLOVÁ, M., VLČEK, P. Comparison of physical education primary curriculum in Ireland and the Czech Republic.....	34
SAWICKI, Z. The importance of sports games in school physical education and leisure sports activity of Bavarian pupils.	49
FLEMR, L. Teaching of physical education lessons in primary schools in the Czech Republic.	56
JANSA, P., KOTLÍK, K., NĚMEC, J. Interaction styles of to-be physical ducation teachers.	64
VELENSKÝ, M. Suggestions for teaching and learning sport games in physical education.	77
ZAPLETALOVÁ, L., ŘEZNÍČKOVÁ, L. Efficiency of game based and traditional approach to teaching badminton in physical education.....	85
OLOSOVÁ, G., ŽUFFOVÁ, Z. Efficiency of traditional approach and teaching games for understanding to teaching sport games with respect to age.	94
TILINGER, P., SUCHÝ, J. Evaluation of education provided by The Faculty of P.E. and Sport, Charles university in Prague final year students.....	105
TILINGER, P. Professional orientation of final term students at the Faculty of P. E. & Sport, Charles University in Prague.	115
Congress news and reports	
Conference Full of Colours 2015.....	124
Results of elections to the executive committee of Czech kinanthropology association	126

ÚVODEM

FOREWORD

Vážení čtenáři,

nové číslo časopisu je tematicky kompaktní, věnované původním studiím s pedagogickou a didaktickou tematikou. Příspěvky jsme shromažďovali a následně podrobovali kritickému recenznímu řízení delší dobu a právě z tohoto důvodu vycházejí až v samém závěru roku 2015. Jsme rádi, že v časopise můžeme publikovat stále více zahraničních příspěvků a věříme, že se časopis stane nejen mezioborovým, ale i mezinárodním. Do budoucna bychom rádi uvítali více komparativních studií zejména z nejbližšího okolí České republiky s podobnými problémy vývoje tělovýchovy a sportovních věd.

V současné době probíhá politická i odborná diskuse o počtu hodin pohybových aktivit v rámci školní docházky. MŠMT spustilo pilotní ověřovací studii „Hodina pohybu navíc“ a bylo zveřejněno doporučení mezinárodní skupiny HEPA k navýšení počtu hodin pohybu na školách. Nová původní studie popisuje stav prostorových podmínek, skutečné počty hodin tělesné výchovy na školách v jednotlivých ročnících a zajištění mimoškolní činnosti, připravenost (vzdělanost) učitelů tělesné výchovy a ukazuje na velké difference a obtížnost najít unifikovaná řešení.

Pozornost několika studií je věnována i zavádění nových didaktických postupů a herních prvků v tělesné výchově.

Jsme potěšeni, že Česká kinantropologie přináší první příspěvky ze Švýcarska a Bavorska prezentující pohled na zavádění nových prvků do primárního vzdělávání. Autoři z brněnské fakulty doplňují zahraniční přehled o poznatky z výuky tělesné výchovy v Irsku. Dva didaktické příspěvky jsou rovněž od slovenských kolegů.

Hodnocení studia na UK FTVS jeho absolventy dosáhlo již plnoletosti, tedy 18 let pravidelného monitoringu. Nejnovější údaje o vývoji názorů a hodnocení studia přinášíme právě v tomto čísle. Hodnocení vysokoškolského studia a mechanismy vnitřní kontroly kvality se jeví jako základní podmínka pro budoucí akreditační proces řešený v aktuálně schvalovaném vysokoškolském zákonu, kdy právě způsob akreditace je jednou ze zásadních změn.

Závažným tématem současného sportovního hnutí je porušování fair play, dopinkové skandály, manipulace s pořadatelstvím, korupce a podobně. V posledních letech také výrazně postupuje komercializace sportu a dále se rozvíjí sportovní marketink. Z těchto důvodů bychom rádi původní studie k problematice etiky a marketinku ve sportu zařadili do monotematického čísla. V tomto plánovaném čísle, přesunutém z letošního roku, bychom rádi publikovali nejen filozofická, ale také historická sportovní témata. Vaše příspěvky k těmto tématům zasílejte nejpozději do konce března 2016.

Z pohledu sportovních událostí bude rok 2016 jednoznačně rokem olympiády a fotbalového ME. Obě události bychom rádi zaznamenali i v České kinantropologii, příspěvky směřujte do třetího čísla (předpoklad IX/2016).

K poslednímu vydání časopisu v příslušném roce vždy neodmyslitelně patří velké poděkování všem oponentům, protože bez jejich pečlivé práce by nebylo možné dosáhnout odpovídající kvality předkládaných článků. Jménem všech členů redakční rady touto cestou velmi děkujeme všem oponentům za čas a přízeň, kterou v letošním roce recenzovanému vědeckému časopisu Česká kinantropologie věnovali.

Přejeme Vám v roce 2016 mnoho úspěchů na poli vědeckém i osobním.

PhDr. Karel Kovář, Ph.D.

zástupce šéfredaktora

doc. PhDr. Jiří Suchý, Ph.D.

šéfredaktor

TRÉNINK MLÁDEŽE A VÝCHOVA

TRAINING OF YOUTH AND EDUCATION

JAN KŘÍČEK

Katedra sportovních her

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze

SOUHRN

Veřejností je současný sport vnímán v trendu pragmatických tendencí a praktikovaného životního stylu. Pod jejich vlivem tak došlo v oblasti sportu k značným změnám a k přesunu jeho priorit s výrazným dopadem i na přípravu mládeže. Před trenéry se objevily nové standardy oslabující zejména výchovu a kultivaci osobnosti mladého sportovce. Výchovná složka současného tréninku mládeže je sdílena pouze jako povinná samozřejmost, ale které není věnována dostatečná pozornost.

Klíčová slova: hodnoty, výkon, edukace, trenér.

ABSTRACT

Current sport is perceived by public in content of nowadays pragmatic inclination and lifestyle. Their impact dramatically changed the sports priority, which influence also athletic preparation of youth. The trainers were faced to new standards, which are declining education and character cultivation of young athlete. Education part of youth training is shared only as its matter of course without appropriate attention

Key words: value, performance, education, coach.

ÚVOD

Moderní sport, výrazný fenomén současného světa, se stal se v uplynulém půlstoletí společenským jevem globálního rozsahu. Řadí se mezi nejprogresivnější odvětví národního hospodářství celé řady zemí, je výrazem dynamického vzestupu a nepřehlédnutelných proměn. Z původního zdroje zábavy a prožitku se proměnil v stimulátora a měřítko úspěšnosti jedince i společnosti, vizitkou národní identity a kultury, v některých momentech i politicko ekonomické síly. V průběhu doby se na mezinárodním poli stal i silným komunikačním médiem. Viditelné změny poznamenaly sport také v našich podmínkách, zejména pak v posledním dvacetiletí. Radikálně ovlivnily snad všechny články jeho systému. Sportu se celkově otevřel větší prostor a existují snahy, především komerčního charakteru, o jeho další rozšiřování. Pozitivní změny jsou zjevné prakticky v celé oblasti, zejména pak v oblasti tvorby a zabezpečení tréninkového procesu i soutěžního prostředí. Negací této extenzity jsou však změny ve vnímání podstaty sportu, jeho společenské úlohy, samotných výsledků i způsobu jejich dosahování. Tyto proměny se rozdílnou měrou dotkly nejen samotných sportovců včetně mládeže, ale též nesportujících.

SPORTOVNÍ TRÉNINK MLÁDEŽE

Aktivně sportující mládež představuje důležitou a relativně samostatnou věkovou skupinu produktivní populace a zabezpečení její přípravy, z hlediska prosperity sportu i společnosti, představuje jednu z veřejných priorit. Společenskou odpovědnost zainteresovaných osob navyšují na jedné straně odlišnosti a specifika vývoje mladého sportovce, na druhé straně potřebnost jeho osobní, sportovní a společenské kultivace. Přehlížení propojenosti obou stránek, příkladem podceňování vývojových charakteristik, tréninkových principů, jednostrannosti sportovní aktivity a pohybové kompenzace, výchovného působení včetně působnosti nežádoucích vnějších vlivů oslabuje výkonnostní progres mladého sportovce, ohrožuje jeho zdravotní status i celkově jeho osobnost.

Sportovní trénink ve své komplexnosti vymezuje Dovalil (2002) jako jistý druh biologicko sociální adaptace na zvýšenou tělesnou námahu. V didaktické rovině tak vystupuje jako plánovitě řízený pedagogický proces, cíleně orientovaný k zvyšování sportovní výkonnosti a kultivaci osobnosti. Sportovní trénink mládeže (dále TM) je ovlivňován multifaktorálně. Jeho úroveň je ovlivňována jak jeho vnitřními podmínkami (obsah, prostředky, užití metody), tak rejstříkem podmínek vnějších, např. zázemí sportovce, technicko-ekonomické zajištění, organizace přípravy. Z širší v prevenci souběžně působících vlivů je tak zjevné, že TM je zevrubně složitým pedagogickým procesem, jehož náročnost navyšují s ním spojená aktuální očekávání (sportovec, trenér, okolí).

Sportovní trénink mládeže, determinovaný vztahem subjektů trenér (učitel) – sportovec (žák), je vyučovacím procesem kontinuálně binárního charakteru (učení a výchova). Zohledněním zájmu a zaujetí jedince o danou sportovní činnost je cílený k jeho výkonnostnímu růstu. Prioritou přípravy mládeže, na rozdíl od tréninku dospělých, je vždy osobnost sportovce uvádí Bouche (1999), přičemž výkon, vítězství stojí až na druhém místě. K cíli TM, v přiměřenosti potřeb a schopností sportovce, se nedílně přimyká i uspokojování jeho prožitkové sféry a zpevňování vztahu ke sportovní aktivitě (Dobrá, 2003).

Řízení a organizace TM evidentně podléhá, podle téhož autora (1988), obecným didaktickým kritériím, kladeným na každý výchovně-vzdělávací proces. Oproti tréninku dospělých je však poznamenán řadou didaktických diferencí, dotýkajících se jeho obsahu a uspořádání, užitých forem a metod, v tréninku sportovních her (dále SH), např. úpravy pravidel ad.

Koncepční a zároveň náročný TM pozitivně ovlivňuje nejen výkonnost a formování sportovce, ale zpětně i jeho oblibu. Ze strany trenérů činných v této sféře je spojen s hledáním nových podnětů, cest a postupů jak tento proces efektivně a zároveň přitažlivě obohatit. Bohužel současné výstupy z tréninkové i soutěžní praxe však tomu vždy nenásvědčují. V TM se setkáváme s mnoha problémy v rovině didaktiky, v rovině zdravotní a zejména výchovné. Problémy evidentně determinují výše uvedené trendy i současné společenské klima. Přispívá k nim také rozsah mediálních informací, zpřístupňujících z mnoha úhlů nejen samotný sport, ale i od sportu relativně vzdálené oblasti.

Současná preference výkonu a jeho jedinečnosti, medializace individualit s označením hvězd ošetřených blahobytem, přeceňování výsledků dosahovaných někdy

až za hranicí fair play ovlivňuje naše sportovní dění již více než dvacet let. Během tohoto poměrně krátkého období došlo ve sportu k přesunu a značným změnám jeho priorit. Postupným oslabováním jeho etických hodnot se tento výjimečný lidský produkt proměnil ze zdroje přirozené pohybové zábavy a stimulace ve výhodnou komoditu a mediálně komparativní jev.

Sport má v naprosté většině společenský charakter a umožňuje srovnání, bez kterého se ve svém základu ani neobejde. Dosahované výsledky a jejich následná srovnávání jsou ale dnes prezentovány formou nadvýkonů „planety“, nadčasovosti, excelentnosti jedinců, dokonalosti týmů a lesku soutěží ilustrovaných hodnoceními, klasifikacemi, nelogickými komparacemi, bezduchými statistikami či žebříčky. To vše tučně orámované finanční kulisou, movitým majetkem, sázkami a absurditami. Naopak žádoucí transparentnost systematické sportovní přípravy se veřejnosti sděluje omezeně a často i nevhodně, např. od sportu odrazujícími termíny, jako jsou dřina, bolest, útrapy, př. „pekelná dřina k nebesům“ (výběh na Empire State Building v New Yorku, sebeobětování apod., nebo v kontextu zranění, kolizí či kontroverzí (trenér – hráč). V úměrnosti dnešní exponovanosti elitního sportu se navýšila medializace zejména soutěživosti, pohybliví se dnes za hranici únosnosti, medializace fyzických i verbálních bitek, vulgárností, brutality a situací, kde dosahování úspěchu stojí mnohdy v rozporu se etikou, morálkou a ochranou zdraví.

Zpětné reakce potvrzují, že inkluze těchto jevů do sportu ovlivnila také postoje a přístupy k TM. Nepřiměřenost zejména tréninkových postupů v kontextu zvyšování sportovní výkonnosti, nekoncepčnost a tlaky okolí obklopující sportovce se projevily negativně. Důsledky sledujeme v oblasti sportovního výkonu (stagnace) a tréninkové morálky (pokles), v oblasti psychické (ztráta zájmu) a v oblasti hodnotové orientace. Žádoucí linie TM, komplexní všestrannost mládeže (mravní, tělesná, rozumová), je dnes, a to v lepším případě, zamešňována na všestrannost pohybovou. V preferenci „honba za výsledkem“ ale ani tato redukce všestrannosti si nenašla pozitivní odezvu. Národním příkladem může být v tisku dokumentovaný přístup českého výběru na letošním hokejovém MS do 20 let. V obsahu tréninku začátečníků převládá drilové zvyšování kondice či věku nevhodný nácvik taktiky. Dovednostem je z většiny vyčleňován neefektivní prostor bez návaznosti k cílovému motorickému celku či utkání a s absencí zdůvodnění jejich aplikace. Touha po úspěchu, honba za výsledkem, zviditelnění trenéra, někdy i „nerozum“ mladého sportovce, vyjádřené přepínáním mladého organismu, se projevuje také zdravotními obtížemi, které u vybraných sportů dnes nejsou překvapivým jevem. Nezdůvodnitelné nadměrné zatěžování, resp. přetěžování morfofunkční kapacity organismu je příčinou četných zdravotních problémů. Nepřiměřenost u dospívajících, při současném nárůstu svalové hmoty, způsobuje vyšší zranitelnost, snižuje celkovou resistenci, negativně ovlivňuje posturu těla a morfolonii páteře (Mellerowicz a Wilke, 2008). Nepoměr mezi tréninkem a schopnostmi jediné vede kromě poškození hybného systému (svaly, šlachy, vazy), dle Věleho (2006) i k traumatům psychického rázu. Zvláště rizikovou oblastí jsou dominantně zatěžované hybné segmenty. K jejich poškození může přispívat, vedle skrytých činitelů (př. genetické), řada iniciačních nebo přímých faktorů. Příkladem může být přehlížení signálů únavy, pohybová jednostrannost, nedůsledná nebo zcela chybějící kompenzace pohybové zátěže. Také předčasná sportovní specializace je mnohdy vážným zdravotním rizikem. Absence všestrannosti zapříčiňuje vadné držení těla, vznik deformací, výskyt

tělesné a psychické únavy až chronického rázu (Kolisko, 2003). Obdobné důsledky způsobuje nekompenzovaná asymetrická laterální zátěž sportů s náčiním, např. florbal, tenis ad. Podle Korčákové (2009) vyvolává svalové dysbalance a ohrožuje spinální systém. Svůj negativní podíl v tomto směru sehrává také míra kompetence a erudice trenéra, jeho ambicióznost, samolibost a snaha se zviditelnit.

SPOLEČNOST A VÝCHOVA

Výchova je svou podstatou proces socializace a zespolečenštění jedince (Průcha, 2000). V současnosti však většina veřejnosti přijímá výchovu, oproti minulosti, rozporuplně. Ekonomickými stimuly je proklamována faktická nepotřeba výchovy, kulturní působení je celkově oslabeno. Odůvodnění lze hledat v působnosti aktuálních tendencí uvedených shora, v přístupu k výchově a v jejím postavení napříč současnou společností. Přímá, ale i nepřímá realizace výchovy se tak v našich podmínkách projevuje pasivitou, disimulací a přehlížením. Doménu těchto problémů představuje současné pojmání a krize etických hodnot. Výchova sice nepostrádá publicitu, ale celkově je obcházena a stojí v ústraní. Z jedné strany jako důsledek předchozího dogmatického chápání, lpění na jednostranném pojetí jejího filosofického základu, z druhé strany jako důsledek filosofického trendu vulgárního pragmatismu ve společnosti (zisk, peníze). Z krize výchovných hodnot vyvěrá celkově převládající skepticismus, uvádí Svoboda (2007). Určujícím ve společnosti je konzument vedoucí až k hédonismu, zbožnění peněz a zisku za každou cenu. Výchovu navíc, odstraňováním hranic a bariér, oslabují dle Thinbauta (2009) vlivy globalizace a její nositelé, nadnárodní korporace. Vzniká globální člověk, všichni jsou stejní, regionální specifika a identita jsou smazávány. Kulturní zvyky, typické pro danou společnost a vytvářené po staletí, se podle přizpůsobují západní kultuře s výsledkem ztráty identity (Slepičková, 2006). Jistoty jedince již nejsou budovány na mnohaleté tradici, ale na konzumu a obklopování materiálně dosažitelnými věcmi, př. automobil, nemovitosti. Vlivy rodiny, rodného místa, komunity, úcta k tradičním hodnotám a občanská odpovědnost ztrácejí na síle. Ustálený systém pravidel a norem je dle Špačka (2010), pod dogmatem rovnoprávnosti, vymazáván a zpochybňován. Výchova se tak dostává do rozporu. Společenské chování je dnes rozvolněné, na jedné straně zvýšená asertivita, suverenita až agresivita, na straně druhé dobrovolné zřikání osobní identity (stejná strava, oblečení, čepice, obuv ad.). K ztrátě identity přispívá také existence a celosvětová propulze značek a firem typu Mc Donald's, KFC, Nike ad. Výchova, jejímž rysem v současnosti je změna, přebírá angloamerické trendy. Oceňován je evidentně výkon, úspěch, resp. úspěšnost jedince. V duchu liberálního myšlení směřuje až přehnanému sebevědomí, samolibosti a sebeproszazování jedince, nezřídka v rozporu s etikou. Jednota výchovných článků rodiče, škola, média, společnost je tak narušena, některé z nich působí až protichůdně. V rodině převažují pedocentrické tendence, dítě není prakticky regulováno. Potomek manipuluje více s rodiči než naopak, prakticky „vše dovoleno“. Dítě je vnímáno a hodnoceno v rovině podivně pojímané zodpovědnosti a kázně, v úhlu a intenzitě jeho aktivity a funkční zkušenosti v dané situaci. Mnozí z dnešních rodičů přenášejí na potomky své neuskutečněné sny, bohužel vyjadřované často v trendu egoismu, arogance, agresivity a sebeuplatnění za každou cenu. Eticky nepřijatelné projevy mládeže posilují svými tématy také mediální vlny, film a televize (živého, války, zabíjení, vraždy), internet (hry s metou likvidace) a vtíravá reklama. Toto na sobě nezávislé mediální trojspřeží buduje v očích mnoha mladistvých virtuální

až ideální světy, zpětně ovlivňující jejich potřeby. A nejen psychologie potvrzuje, že od neuspokojené potřeby je pouze krůček k frustraci, od nenaplněné potřeby jen krok k agresi... Nezřídka se tak stáváme svědky šikany, násilí, represe, vražd a lidských tragedií, dokonce i ve školním prostředí. Český filosof E. Kohák, na základě svých dlouholetých zkušeností s americkou reklamou a médií po svém návratu vyzývá: „Hlavním účelem veřejného sdělování by měla být výchova, nikoli manipulace.“

SPORT A VÝCHOVA

V oblasti sportu je výchova, vystavěná dle Lickony (1991) na principech respektování a odpovědnosti, chápána jako intencionální sociální adaptace na biologické a sociální nároky života sportovce, zahrnující i celkový rozvoj jeho osobnosti. Sport tak svým posláním a hodnotami zaujímá výsostné postavení ve výchovně-vzdělávacím systému mládeže. Učí jedince dívat se na sebe jako na objekt odlišný od ostatních, ale též v určitém vztahu k druhým (Svoboda, 2007). Učí také sociálním dovednostem, toleranci, respektu, střetu s emocemi, ve SH týmovému úsilí, součinnosti, synergitě ad. Sport jako sociální jev je také reflexí společnosti a tak průběžně čelí, případně podléhá působícím trendům. Tuto reflexi transparentně potvrzuje klima českého sportu. Komerzialismus a pragmatismus byly velmi rychle absorbovány sportovcem (profesionalismus, dočasnost sportovní kariéry) a jeho sportovním zázemím (kluby – komerční společnosti), ale též většinou trenérů (úspěch – peníze – renomé). Sportovec se stal, a to nejen na elitní úrovni, zajímavým cílem a výhodným obchodním artiklem. Výkon, úspěch či prostor výkonové realizace (týmové SH) dnes představují, často za cenu zdravotního či osobního rizika, jedinou cílovou metu vynakládaného úsilí a energie sportovce i jeho okolí. Sportovec oproti dřívějšku již nepohlíží na své tělo jako zdroj zábavy a prožitku, ale spíše instrumentálně, jako nástroj, zdroj výdělku a zajištění. Zprvu nevědomky se tak ocitá v prohlubující nejistotě (vydrží tělo?) a pod stále silnějším psychickým tlakem (co okolí?).

Charakteristickým rysem komerčního sportu je změna. Přibývá nových sportů a disciplín, mění se pravidla, narůstá exponovanost soutěží, stoupá kvalita jejich dostupnosti (divácké zázemí). Zesilujícím pragmatismem nabyl sport charakteru placené služby, stal se víceúrovňovým obchodem s managementem s výzvou „nic není zadarmo“! Došlo k odklonu od řeckých antických ideálů a hodnot sportu, k výrazné převaze tělesného nad duchovním. Rozvoj osobnosti tak není vyvážen (Hodaň, 2006). Ideály a hodnoty sportu jsou prodávány a jejich podíl na cílené kultivaci jedince slábne. Výchovné působení sportem zohledující rytířskost, morálku, ochranu zdraví včetně respektu a osobní odpovědnosti je rozmělněno. Dosahování výkonu z pozice hráče se projevuje zesíleným individualismem, bezohledností a enormní snahou po zviditelnění (Jansa, 2008). Sportovec již není osobností čistoty v duchu fair play a symbolem zdraví, konstatuje Dovalil (2004), ale symbolem bohatství, úspěšnosti, obletovanou celebritou, často však nekompromisní a egoistickou. Soutěžení a výkonnost sice přetrvávají, ale dominantním měřítkem sportovního výkonu jsou peníze nebo materiální odměna. Sportující již v mladém věku považují sport, byť i v malém rozsahu, za obchod ve smyslu „co mi to přinese“. Vnímání sportu v tomto duchu celkově ohrožuje mládež a jejich hodnotovou orientaci. I dnes hovoříme o etice sportu, ale etické chování, resp. výchova k němu je na ústupu. Setkáváme se s projevy podvádění, nečestnosti, svalování viny a odpovědnosti na druhé, ve SH s úmyslnými až záludnými fauly,

unfair jednáním ad. Coubertinova heslo „není důležité zvítězit ale zúčastnit se“, preferující účast před výkonem v duchu fair play, téměř již neplatí. Odklon od ideálů a hodnot sportu sledujeme i v TM, neboť růst výkonnosti s podílem pohybové zábavy, všestrannosti a kultivace osobnosti zůstává jen proklamací na papíru. Výchova v užším smyslu (výchova k etickému chování) není realizována, je, trpěným appendixem a je zaměňována psychohygienou (Jansa, 2009). Plánuje a preferuje se pouze růst výkonnosti, bez zbytečnosti. Zpětné informace z praxe potvrzují, že trend sportovního pragmatismu oslabuje nejen koncepční trenérskou práci, ale nastavuje i výchovně nežádoucí prvky.

Role vychovatele ve sportovní přípravě mládeže, vtahující trenéra k úloze vychovávat, je dnes nezáviděníhodná. Již pouhý termín je pro mnoho trenérů a učitelů neventilovaným problémem a obavou zároveň, pro některé z nich zcela tabu. Přes její nezbytnost, zdůrazněnou již v 17. stol. Komenským „základem dobrých mravů je vláda nad sebou samým a snášení cizího vedení“, není výchova v TM podporována. Trenéři učení etickým normám odmítají zcela, s odkazem mládež je taková, někteří rezignují v časovém odstupu. Celá řada trenérů, z obavy neúspěšnosti ale i „neviditelnosti“ výchovné práce, zaměřuje svou činnost pouze na výkonnostní stránku, výchovnou odpovědnost zamlžuje proklamacemi, nebo ji přesouvá na jiné edukační články (Jansa, 2009). V oblasti výchovy tak převládá skepticismus. Výchovy se straní nejen učitelé, trenéři a sportovní kluby, některé školy a bohužel i nejdůležitější výchovný článek, rodiče.

Absence role vychovatele mezi sportovní mládeží, včetně přebírání komerčních trendů, je evidentní. Potvrzuje ji vhléd do současného prostředí ve SH. Soupeř je stavěn do role nikoliv protivníka ale nepřítele, kterého je třeba porazit, resp. zničit, někdy za cenu unfair jednání (fingované pády, úmyslné fauly), v horším případě až s likvidačním úmyslem. Herní agresivita, ordinovaná trenérem ve snaze zvítězit, je stupňována často až k agresii, to vše jako součást taktiky mládežnického utkání. Velmi časté je kopírování výchovně nevhodných excesů a projevů emocí ze sportu dospělých. Jako příklad uvádíme hromadné bitky mladých hokejistů, „herecké“ projevy po souboji s protihráčem (grimasy, křik, válení se po zemi), emoční výlevy po úspěšné či neúspěšné akci nebo utkání (navršená těla hráčů, oslavné sprinty po hřišti, pláč), absurdní kontaktní povzbuzování (dlaněmi, pěstmi, hlavami), nepřiměřená konzumace tekutin v průběhu utkání působící často až groteskně a z hlediska sportovní etiky kontraproduktivně. Stranou v tomto směru často nezůstávají ani samotní trenéři, kteří nepůsobí jako očekávaný výchovný vzor. Ať se již jedná o verbální projev v průběhu tréninku nebo utkání (křik, nadávky, osočování, nekontrolované emoce), zevnějšek či oblečení. Za skutečnou výchovu také nelze považovat nárazové represe fanoušků ze strany policie, peněžitě tresty. Za příklad tzv. výchovy může posloužit rozhodnutí vedení SK Slávie Praha s označením „Drsná výchova“ (15. 10. 2014). Za vzhazování dýmovic do hřiště měli převážně držitelé klubových permanentek vstup na další utkání zakázán. Pokud střetnutí chtěli shlédnout, museli si jako „výchovný trest“ zakoupit regulérní vstupenku. Není tajemstvím, že názory veřejnosti ohledně jednání a výchovy mladých se značně liší, každopádně dnes stojí výchova ve sportu na rozcestí. Její po léta udržovaná standardní pozice je zpochybněna. Není tak divu, že rodičové na úkor sportu upřednostňují pro své potomky jiné pohybové aktivity (rytmika, tanec, fitcentra). Evidentně dochází k odlivu mládeže, především u tradičních sportů. K sportu lákající

a dnes technologicky ošetřená školní hřiště zejí prázdnotou, jelikož dnešní mládež žije, s neuvědomovanou ztrátou své identity, více na sociálních sítích typu Facebook než kdekoli jinde. Masové sportovní akce a běhy pro veřejnost typu Pražský maratón jsou v převaze výsledkem mediální manipulace, nikoliv vizitkou aktivního pohybu.

Nelze očekávat souhlas všech zainteresovaných v oblasti TM, možná se zdůvodněním – je jiná doba, odlišné zájmy, jiný životní styl, za vše se platí. Nezůstávají-li však tito hostejnými v kontextu výchovy, kladou si zajisté otázku „kdo za to může?“ a především, „jak dál?“ Pokusy řešit úkoly výchovy jsou nejnázve pochopitelné, pokud vnímáme současnou realitu. Proto jak postupovat není jen otázkou sportovní výchovy, s odvoláním opět na Coubertina „cvičit“ pro výchovu nestačí, je zapotřebí celkové výchovy“, ale jednoty všech výchovných článků. Ve sportu pak takové výchovy, která neoslabuje zájem a sportovnímu výkonu napomáhá! Absence trenér-vychovatel je dnes evidentním úskalím. Zaujmout tuto náročnou roli a ještě v ní současně obstát připomíná roli odvážlivce, balancujícího na hraně osobní odvahy a jistoty svého postavení. Samotné rozhodnutí však zůstává v rukou učitele či trenéra ve směru – vzorem pro ostatní a s nároky na druhé. Podobně jak svým kolegům a svým hráčům ordinuje trenérský odborník Martens (2008), „staň se lepším na hřišti i mimo něj!“

ZÁVĚR

Sportovní trénink mládeže je zjevně náročným pedagogickým procesem, kde výchova a kultivace osobnosti jsou jeho primárním cílem. Jeho náročnost navyšuje dnešní pozice sportu jako tribut současného životního stylu. Také nově nastavené cílové standardy oslabují koncepční strategie sportovního výkonu i formování mladých a sportovní výchova tak ztrácí svou dřívější pozici.

Výhra je sice základem každé soutěže, ale představuje jen krátkodobou metu. Naopak radost ze hry či soutěže přináší touha a snaha po vítězství, nikoliv vítězství samotné... Ale pokud chceme udržet hodnoty sportu a národní tradice, vstřebat etické normy, naslouchat názorům druhých a zachovat si úctu, představuje sportovní příprava mládeže luxusní jeviště, kde k tomu můžeme významně přispět.

LITERATURA

- BOUCHE, J. (1999). Football coaching. A matter of trust. *Coach and Athletic Direktor*; 69(1) : 26.
- DOBŘÝ, L. (1988). *Didaktika sportovních her*. Praha: SNP.
- DOBŘÝ, L. (2003). Přehledná studie o vývoji a současném stavu zkoumání herního výkonu a jeho osvojování. In: *Sborník sekce pedagogické kinantropologie 2003*, Praha: Karolinum.
- DOVALIL, J. (2002). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7033-760-5.
- DOVALIL, J. et al. (2004). *Olympismus*. Praha: Olympia.
- HODAN, B. (2005). Globalizace a tělesná kultura. In: Sborník. „*Tělesná kultura, sport a rekreace v procesu současné globalizace*“. Olomouc: UP. s. 14.
- JANSA, P. a KOVÁŘ, K. (2008). Náhledy a postoje trenérů v týmových sportech. In: *Hry 2008: Výzkum a aplikace*. Sborník mezinárodní vědecké konference. Plzeň: ZČU, 2008, s. 135-139. ISBN 978-80-7043-671-4.
- JANSA, P. et al. (2009). *Sportovní příprava*. Praha: Q-art. ISBN 978-80-903280-9-9.
- JANSA, P. et al. (2012) *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum. ISBN 78-80-246-2026-8.
- KOLISKO, P. (2003). *Integrační přístupy v prevenci vadného držení těla a poruch páteře u dětí staršího školního věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0750-7.
- KORČÁKOVÁ, P. (2009). *Jednostranné sportovní aktivity a jejich vliv na posturu sportovce*. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií.

- LICKONA, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam Book.
- MARTENS, R. (2006). *Úspěšný trenér*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1011-0.
- MELLEROWITZ, H., WILKE, S. (2008). Orthopädische Aspekte beim Sport von Kindern. *Sport im Kindes- und Jugendalter. Monatsschrift Kinderheilkunde* [online]. 156:23-32,[cit.2011-10-20]. <http://www.springerlink.com/content/gv787qv35g46377k/fulltext.pdf>
- PRŮCHA, J. (2000). *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- SLEPIČKOVÁ, I., SLEPIČKA, P. (2006). Globalizovaný svět a národní identita. *Telesná výchova a šport*, s. 15-18.
- THINBAUT, L. (2009). Globalisation of Sport. An Inconvenient Truth. *Journal of Sport Management*, vol. 23, no. 1, p. 1-20.
- SVOBODA, B. (2007). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0156-7.
- SVOBODA, B. (2012). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0156-7.
- ŠPAČEK, L. (2010). *Malá kniha etikety pro firmu a úřad*. Praha: Mladá Fronta.
- VÉLE, F. (2006). *Kineziologie. Přehled klinické kineziologie a patokineziologie pro diagnostiku a terapii poruch pohybové soustavy*. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-837-9.

PhDr. Jan Kříček, CSc.

UK FTVS, J. Martího 31, 162 52 Praha 6-Veleslavín

e-mail: kricek@ftvs.cuni.cz

ANALÝZA MEZISKUPINOVÝCH ROZDÍLŮ POMOCÍ STRUKTURÁLNÍHO MODELOVÁNÍ: MOŽNOSTI VYUŽITÍ V PEDAGOGICKÉM A PSYCHOLOGICKÉM VÝZKUMU*

ANALYSIS OF BETWEEN-GROUP DIFFERENCES USING STRUCTURAL EQUATION MODELING: POTENTIAL USE IN PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

MARTIN KOMARC¹, IVANA HARBICHOVÁ²

¹ Katedra základů kinantropologie a humanitních věd

² Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze

SOUHRN

Diagnostika v pedagogice a psychologii velmi často vyžaduje měření vlastností (teoretických konstruktů), které nejsou přímo pozorovatelné, a proto jsou reprezentovány pomocí empirických indikátorů. Prostý součet výsledků v jednotlivých indikátorech slouží v mnoha případech jako odhad úrovně měřeného konstruktu. Strukturální modelování (Structural equation modeling – SEM) na druhou stranu nabízí možnost kontroly relativního významu indikátorů, což vede k vytváření metodologicky přijatelnějšího kompozitního skóru.

V tomto metodickém příspěvku jsme se zaměřili na prezentaci užitečných vlastností strukturálního modelování při srovnávání skupin. Genderové rozdíly ve vnitřní motivaci ve sportu byly zkoumány pomocí české verze Sport motivation scale na vzorku 457 studentů vysokých škol. Za použití t-testu pro nezávislé skupiny jsme srovnali dva typy součtového skóru (jednoduchou sumu indikátorů a váženou sumu indikátorů na základě výsledků SEM).

Výsledky odhalily, že neopodstatněné použití shodných vah indikátorů u srovnávaných skupin může vést k nesprávné interpretaci výsledků. V našem případě testový skór vytvořený na základě prosté sumy indikátorů nepoukázal na významné rozdíly mezi muži a ženami ve vnitřní motivaci vědět ($p = 0,90$). Na druhé straně použití vážené sumy indikátorů na základě výsledků strukturálního modelování odhalilo mezi muži a ženami ve vnitřní motivaci vědět signifikantní rozdíl ($p = 0,02$).

Vzhledem k užitečným vlastnostem, které mohou mít zásadní vliv na interpretaci výsledků meziskupinové analýzy, můžeme tedy strukturální modelování doporučit jako užitečný nástroj pro výzkumníky ve společenských vědách.

Klíčová slova: faktorová analýza, invariance, odlišné fungování položky, víceskupinová analýza, teoretický konstrukt, latentní proměnná.

* Tento příspěvek vznikl v rámci projektu PRVOUK 39, grantu GAUK 962214 a SVV 2015.

ABSTRACT

Diagnostics in pedagogy and psychology very often requires a measurement of properties (theoretical constructs) that are not directly observable and are therefore represented by manifest empirical indicators. The simple sum of the results in individual indicators serves in many cases as an estimate of the latent construct. Structural equation modeling (SEM) on the other hand offers a possibility to control the relative importance of the indicators, what leads to methodologically more acceptable composite score.

In this paper, we aimed to present some of the useful properties of the structural equation modeling in the assessment of between-group differences. Gender differences in intrinsic motivation in sports were investigated by Czech version of the Sport motivation scale in a sample of 457 university students. Using an independent-group t-test we compared two types of composite scores (simple sum and a weighted sum of indicators based on the results of SEM).

We have shown that the unjustified use of identical weights for empirical indicators in the compared groups may lead to misinterpretation of the results. Test score based on the simple sum of the indicators did not indicated significant differences in intrinsic motivation to know between men and women ($p = 0.90$). On the other hand, using a weighted sum of indicators based on the results of structural equation modeling revealed a significant difference ($p = 0.02$) between men and women in the intrinsic motivation to know.

We presented some important features of SEM that might have substantial impact on interpretation of our results and therefore we may recommend SEM as a very useful tool in analysis of between-group differences especially in situations when measuring latent theoretical constructs.

Key words: factor analysis, invariance, differential item functioning, multigroup analysis, theoretical construct, latent variable.

ÚVOD

Analýza a hodnocení meziskupinových rozdílů je běžnou a nedílnou součástí vědeckého bádání. V procesu pedagogicko-psychologické diagnostiky (Hrabal & Hrabal, 2004) dochází velice často k situacím, kdy měřená vlastnost (teoretický konstrukt) není přímo měřitelná (Blahuš, 1996a, 1996b) a je tím pádem reprezentována manifestními indikátory. Příkladem takových vlastností/teoretických konstruktů z oblasti sportu jsou např.: motorická kompetence, postoje ke sportu a TV, týmová koheze, tělesné sebezpojetí, motivace k pohybovým aktivitám a mnoho dalších.

Prostá suma výsledků v jednotlivých indikátorech:

$$X_T = \sum_{i=1}^n x_i \quad (1)$$
 (kde X_T je testový skóre a x_i ($i = 1, \dots, n$) jsou jednotlivé položky v testové baterii) je většinou považována za odhad úrovně měřeného konstruktů a tvoří základ pro analýzu skupinových rozdílů pomocí dobře známých parametrických či neparametrických statistických testů (t-test, ANOVA, Mann-Whitney test, Kruskal-Wallis test, ...). Tento přístup však zahrnuje několik metodologických problémů a to zejména: předpoklad, že všechny manifestní indikátory jsou měřeny bez chyby (tedy, že jejich validita vzhledem k měřenému konceptu je nejvyšší možná a tudíž, že všechny přispívají k odhadu měřené vlastnosti stejně dobře) a předpoklad o nepřítomnosti odlišného fungování položek (DIF – differential item functioning) v uvažovaných subpopulacích (skupinách).

Strukturální modelování (SEM – structural equation modeling), na druhé straně, umožňuje vytváření kompozitního testového skóru:

kde β_i ($i = 1, \dots, n$) je váha pro danou položku x_i ($i = 1, \dots, n$), odhadnutá v rámci faktorového modelu. Tento přístup tedy umožňuje kontrolu rozdílného příspěvku manifestních indikátorů k měření daného teoretického konstruktů. V případě analýzy meziskupinových rozdílů však předpokládá, že:

(kde horní index označuje danou skupinu) může i ne- $\beta_i^A = \beta_i^B = \dots = \beta_i^N$ (3) musí platit. SEM umožňuje efektivní empirické testování tohoto předpokladu a zohlednění jeho případného porušení (DIF).

V našem metodickém příspěvku se zaměříme na možnosti využití strukturálního modelování při analýze rozdílů mezi skupinami. Na příkladu z výzkumu motivace ve sportu ukážeme, že kromě odhadu parametrů β_i pro jednotlivé manifestní indikátory nabízí SEM unikátní možnost kontroly a zohlednění DIF při interpretaci našich výsledků.

METODIKA

V našem metodickém příkladu se zaměříme na rozdíly ve vnitřní motivaci mezi muži a ženami. Výzkumný soubor tvořilo 457 studentů UK FTVS v Praze, kteří vyplnili českou verzi Sport motivation scale (SMS; Pelletier, Fortier, Vallerand, Brière, Tuson & Blais, 1995). Průměrný věk mužů ($N = 290$) byl 21,65 let ($SD = 1,95$), průměrný věk žen ($N = 167$) byl 21,42 let ($SD = 2,36$). Výzkumný soubor byl pořízen na základě dostupnosti (viz. Hendl, 2012, s. 59) a všechny testované osoby se dotazníkového šetření účastnily dobrovolně a souhlasily se zpracováním dat pro výzkumné účely.

Jednotlivé subkonstrukty motivace – tři druhy vnitřní motivace (vědět, prožít, něčeho dosáhnout), tři druhy vnější motivace (externí regulace, introjekce, identifikace) a amotivaci jsme nepřímo asociativně (viz např. Blahuš, 1996a) měřili pomocí české verze dotazníku SMS. Pro názornou a jednoduchou prezentaci možností SEM při analýze meziskupinových rozdílů jsme v tomto příspěvku využili pouze odpovědi ze subškály vnitřní motivace vědět. Tato subškála obsahuje čtyři položky, v rámci kterých má respondent vyjádřit proč provozuje sport:

1. Pro potěšení z toho, že vím víc o sportu, který provozuji.
2. Pro potěšení z objevování nových tréninkových technik.
3. Protože mám radost z toho, když se učím nové techniky či pohyby, které jsem nikdy předtím nezkoušel.
4. Pro potěšení z objevování nových soutěžních strategií a taktiky.*

Jednotlivé položky jsou v dotazníku kvantifikovány pomocí Likertovy 7 stupňové škály, na které respondenti vyznačují míru, s jakou jsou pro ně jednotlivé důvody pravdivé či charakteristické.

Jako základ pro analýzu meziskupinových rozdílů ve vnitřní motivaci vědět jsme využili dva druhy součtového skóru v jednotlivých indikátorech:

- a) jednoduchou sumu – SUMA1 (1),
- b) váženou sumu na základě výsledků SEM – SUMA2 (2).

Pomocí SEM jsme rovněž ověřili, zda platí předpoklad (3), tj. zda váhy pro jednotlivé položky jsou u obou skupin shodné. Rozdíly u těchto druhů součtového skóru

* Jednotlivé položky odpovídají následujícím položkám v originálním dotazníku: 1 – SMS 2; 2 – SMS 4; 3 – SMS 23; 4 – SMS 27.

mezi muži a ženami jsme analyzovali pomocí dvouvýběrového t-testu. Testy statistické významnosti jsme prováděli na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Pro analýzu struktury vnitřní motivace vědět u obou skupin (odhad vah jednotlivých položek a ověření předpokladu shodnosti těchto vah u srovnávaných skupin) byl využit model LISREL (viz Hendl, 2012) a statistický software LISREL 8.8 (Jöreskog & Sörbom, 2005). Pro výpočet parametrů modelů byla využita metoda robustního maximálně věrohodného odhadu. Hodnocení shody (vhodnosti, fitu) modelů bylo prováděno na základě chi-kvadrát statistiky ($S-B\chi^2$, viz Jöreskog, 2005) a hodnot reziduální matice. K hodnocení shody jsme dále vybrali nepoužívanější indexy v oblasti SEM: root mean square error of approximation (RMSEA), u kterého hodnoty 0,06 naznačují přijatelnost modelu; comparative fit index (CFI) a non-normed fit index (NNFI), u kterých jsou žádoucí hodnoty blížíci se 1 (např. Urbánek, 2000). Pro vzájemné srovnání jednotlivých (zahnížděných – nested) modelů jsme využili také test rozdílu chi-kvadrát statistiky (Kline, 1998).

Hodnocení normality (Kolmogorov-Smirnov test) součtových skóre získaných na základě (1) a (2), stejně jako hodnocení významnosti rozdílů mezi skupinami (t-test), bylo prováděno pomocí SPSS 17.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Nejdříve jsme tedy přistoupili k hodnocení rozdílů mezi muži a ženami ve vnitřní motivaci vědět ve sportu na základě konvenčně používaného přístupu, kdy je kompozitní skóre reprezentující úroveň uvažovaného teoretického konceptu vytvořen na základě prosté sumy empirických indikátorů – viz (1). Takto vytvořený testový skóre vnitřní motivace vědět (SUMA1 – viz Tabulka 1), byl u obou námi srovnávaných skupin normálně rozdělen ($Z = 1,297$; $p = 0,18$, resp. $Z = 1,297$; $p = 0,07$), přičemž průměr byl u mužů $M = 17,50$ a u žen $M = 17,56$. Rozdíl mezi muži a ženami ve vnitřní motivaci vědět nebyl statisticky významný ($t_{(454)} = 0,13$; $p = 0,90$) – viz Tabulka 1.

K obdobným výsledkům dospěli například Fernández, Marbán & Rodríguez (2014), kteří se zabývali se sportovní motivací u vrcholových triatlonistů, dále de Pedro, Amici, Benvenuti, Minganti, Capranica & Pesce (2009) při hodnocení vztahu pohlaví a sportovní motivace u starších italských sportovců, ale i Burtscher, Furtner, Sachse & Burtscher (2011), kteří ověřovali validitu německé verze SMS u závodních běžců do vrchu (mountain running). Ani v jedné ze zmiňovaných studií nebyl nalezen signifikantní rozdíl mezi muži a ženami ve vnitřní motivaci vědět. Je však nutné zmínit, že ve všech studiích byl k hodnocení meziskupinových rozdílů použit právě výše popsany konvenční přístup (1) – byly tedy sečteny pozorované hodnoty ve všech čtyřech položkách měřících vnitřní motivaci vědět ve sportu a tento součet představoval individuální úroveň měřeného konstruktů. To však mimo jiné znamená, že autoři uvedených studií (a zatím i) společně s námi předpokládali, že všechny položky v dotazníku měří vnitřní motivaci vědět ve sportu stejně dobře – jinými slovy, že mají stejnou faktorovou validitu. Nebezpečnější z pohledu průkaznosti výsledků zkoumání mezi-skupinových rozdílů v behaviorálních vědách však je, že autoři (a zatím i my) předpokládali nepřítomnost odlišného fungování všech čtyř položek měřících vnitřní motivaci vědět ve skupině mužů a žen – jinými slovy, autoři považovali předpoklad (3) za platný. Bez předchozího empirického ověření je však tento předpoklad v praxi často nerealistický a validita inferencí z takto získaného procesu měření (a srovnávání skupin) může být znehodnocena (Steinberg, Thissen & Wainer, 2000).

Tabulka 1

Analýza rozdílů ve vnitřní motivaci vědět u mužů a žen na základě dvou typů součtového skóru

	SUMA1			SUMA2		
	M (SD)	normalita	t-test	M (SD)	normalita	t-test
Muži (n = 290)	17,50 (4,78)	p = 0,18	p = 0,90	11,77 (3,21)	p = 0,55	p = 0,02
Ženy (n = 167)	17,56 (5,08)	p = 0,07		12,53 (3,70)	p = 0,89	

Poznámka: SUMA1 – jednoduchá suma indikátorů, SUMA2 – vážená suma indikátorů na základě výsledků SEM, M – průměr, SD – směrodatná odchylka, normalita – p-hodnota Kolmogorovova-Smirnova testu

Jelikož strukturální modelování nabízí právě možnost empirického ověření důležitých předpokladů (viz výše) pro validní srovnání skupin (viz McDonald, 1999), rozhodli jsme se posléze tento přístup uplatnit pro srovnání vnitřní motivace vědět ve sportu u mužů a žen.

Sekvence testování dvou zahnížděných (nested) modelů v rámci SEM nám pomohla odpovědět na otázku, jakou váhu máme přiřadit jednotlivým položkám při vytváření váženého kompozitního skóru (jakou mají položky faktorovou validitu) a zdali jsou tyto váhy shodné u obou srovnávaných skupin (test odlišného fungování položek u srovnávaných skupin). Výsledky jsou uvedeny v Tabulce 2. Model s invariantními faktorovými zátěžemi u srovnávaných skupin vykázal v našem vzorku velice dobrou shodu s daty ($S-B\chi^2_{(679)} = 1215,9$; RMSEA = 0,059; NNFI = 0,95; CFI = 0,96). Modifikační indexy modelu, stejně jako pohled na reziduální matici však poukázaly na možnou přítomnost DIF v případě jedné z položek měřících vnitřní motivaci vědět (modifikační index položky č. 4 > 10, reziduální korelace této položky byly nejčastěji ze všech položek > 0,1). Otestovali jsme tedy model, ve kterém byl parametr pro tuto položku uvolněn a odhadován samostatně pro obě skupiny. Tento model (Uvolněný model – viz Tabulka 2) dosáhl rovněž velice uspokojivé shody s daty ($S-B\chi^2_{(678)} = 1210,8$; RMSEA = 0,059; NNFI = 0,95; CFI = 0,96), přičemž shoda byla signifikantně lepší než v případě předchozího modelu ($\Delta\chi^2_{(1)} = 5,1$; p = 0,02).

Tabulka 2

Indexy shody víceskupinové faktorové analýzy

Model	$S-B\chi^2$	s.v.	RMSEA	CFI	NNFI	$\Delta\chi^2(s.v.)$
Invariantní faktorové zátěže	1215,9	679	0,059	0,96	0,95	–
Uvolněný model	1210,8	678	0,059	0,96	0,95	5,1 (1)°

Legenda: $S-B\chi^2$ – Satorra-Bentler scaled chi-square, RMSEA – root mean square error of approximation, * – 90% konfidenční interval, CFI – comparative fit index, NNFI – non-normed fit index, s.v. – stupně volnosti, $\Delta\chi^2$ – změna χ^2 mezi jednotlivými modely, ° – změna χ^2 mezi jednotlivými modely je statisticky významná (p < 0,05)

Tento výsledek poukazuje na odlišné fungování jedné z položek měřících vnitřní motivaci vědět ve skupině mužů a žen. Konkrétně položka č. 4: „Pro potěšení z objevování nových soutěžních strategií a taktiky.“ měla vyšší faktorovou validitu u žen než u mužů. Vidíme tedy, že předpoklad (3) (tj. váhy pro jednotlivé položky jsou u obou skupin shodné) nebyl naplněn a použití shodných vah tím pádem nemá metodologické opodstatnění a může vést k nesprávné interpretaci výsledků. Odhad vah jednotlivých položek (standardizované faktorové zátěže) pro skupinu mužů i žen v námi

sledovaném vzorku uvádíme v Tabulce 3. Průměr skóru váženého na základě těchto vah (SUMA2) byl $M = 11,77$ pro muže a $M = 12,53$ pro ženy. Tento rozdíl byl statisticky významný ($t_{(454)} = 2,38$; $p = 0,02$) – viz Tabulka 1.

Tabulka 3
Standardizované faktorové zátěže jednotlivých položek pro skupinu mužů a žen

	Muži	Ženy
Položka 1 (SMS 2)	0,56	0,56
Položka 2 (SMS 4)	0,75	0,75
Položka 3 (SMS 23)	0,74	0,74
Položka 4 (SMS 27)	0,63	0,81

Navzdory výše prezentovaným užitečným vlastnostem nepatří zatím SEM mezi běžně využívané pomůcky při analýze a hodnocení meziskupinových rozdílů v behaviorálních vědách. Jinak tomu není ani u studií zabývajících se motivací ve sportu, ve kterých autoři využili diagnostického prostředku Sport motivation scale. V řadě takových případů (např. Filho, Andrade, Miranda, Núñez, Martín-Albo & Ribas, 2011; Burtcher, Furtner, Sachse & Burtcher (2011); Núñez, Martín-Albo, Navarro & González, 2006; Pelletier et al, 1995, ...), i když autoři využili SEM (případně faktorovou analýzu) a měli tedy k dispozici empirický důkaz o odlišné faktorové validitě jednotlivých položek, byl kompozitní skór vytvořen na základě (1) – prosté sumy pozorovaných hodnot v jednotlivých položkách. Navíc ani v jedné ze zmiňovaných studií autoři neověřili mnohem podstatnější předpoklad pro potřeby meziskupinového srovnání – předpoklad (3) o nepřítomnosti odlišného fungování položek v uvažovaných skupinách. Takže i když např. Fernández, Marbán & Rodríguez (2014); Kingston, Horrocks & Hanton (2006) i Burtcher, Furtner, Sachse & Burtcher (2011) nenalezli významné rozdíly mezi muži a ženami ve vnitřní motivaci vědět ve sportu a naopak Pelletier et al (1995); Filho et al (2011) i Cremades, Flournoy a Gomez (2012) reportovali signifikantní rozdíly mezi muži a ženami ve vnitřní motivaci vědět ve sportu, je otázkou, nakolik jsou tyto závěry vědecky průkazné. Vzhledem k metodologickým problémům, které obsahují všechny zmiňované studie*, jsou pokusy o generalizaci vztahu vnitřní motivace vědět ve sportu a pohlaví přinejmenším problematické (ne-li nemožné). Jak jsme totiž měli možnost vidět, pomocí SEM, resp. vytvořením kompozitního testového skóru, kdy je možné kontrolovat rozdílný příspěvek manifestních indikátorů k měření daného teoretického konstruktů u srovnávaných skupin, jsme dospěli ke zcela odlišné interpretaci výsledků, než při využití prosté sumy daných indikátorů.

ZÁVĚR

V tomto metodickém příspěvku jsme se zaměřili na možnosti využití strukturálního modelování (SEM – structural equation modeling) při analýze rozdílů mezi skupinami. Zejména v případech, kdy v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky

* Autoři tohoto příspěvku nenašli žádnou studii, ve které by se při hodnocení rozdílů ve vnitřní motivaci mezi muži a ženami za využití SMS explicitně testoval předpoklad shodných vah položek u obou skupin. Jediná výjimka je studie Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci & Ryan (2013), kde autoři dospěli k závěru, že jejich škála je invariantní vzhledem k pohlaví v populaci kanadských dospělých sportovců. Nicméně v této studii byla testovaná již modifikovaná verze SMS, tzv. SMS-II, obsahující jiné položky a navíc se autoři dané studie nezabývali testováním genderových rozdílů.

dochází k měření vlastností latentní povahy, se SEM jeví jako velice užitečný nástroj. Kromě toho, že v těchto případech nabízí odhad relativní důležitosti manifestních indikátorů pro vytváření metodologicky přijatelnějšího kompozitního skóru než je prostá suma indikátorů, umožňuje SEM rovněž kontrolu odlišného fungování položek (DIF – differential item functioning). Díky těmto vlastnostem, které mohou mít zásadní vliv na interpretaci výsledků meziskupinové analýzy, můžeme tedy strukturální modelování doporučit jako užitečný nástroj pro výzkumníky ve společenskovědní oblasti.

LITERATURA

- BLAHUŠ, P. (1996a). Concept formation via latent variables modeling of motor abilities. *Kynesiology*, 28(2), 12-21.
- BLAHUŠ, P. (1996b). *K systémovému pojetí statistických metod v metodologii empirického výzkumu chování*. Praha: Karolinum.
- BURTSCHER, J., FURTNER, M., SACHSE, P., & BURTSCHER, M. (2011). Validation of a German version of the Sport motivation scale (SMS-28) and motivational analysis in competitive mountain runners. *Perceptual and motor skills*, 112(3), 807-820.
- CREMADES, J. G., FLOURNOY, B., & GOMEZ, C. B. (2012). Scholarship status and gender differences in motivation among U.S. collegiate track and field athletes. *International journal of sport science and coaching*, 7(2), 333-344.
- DE PERO, R., AMICI, S., BENVENUTI, C., MINGANTI, C., CAPRANICA, L., & PESCE, C. (2009). Motivation for sport participation in older Italian athletes: the role of age, gender and competition level. *Sport sciences for health*, 5(2), 61-69.
- FERNÁNDEZ, I. L., MARBÁN, R. M., RODRÍGUEZ, E. F. (2014). Examining the relationship between sex and motivation in triathletes. *Perceptual and motor skills: Exercise and sport*, 119(1), 42-49.
- FILHO, M., B., ANDRARE, D., MIRANDA, R., NÚNEZ, J. L., MARTÍN-ALBO, J., & RIBAS, P. R. (2011). Preliminary validation of a brazilian version of the Sport motivation scale. *Universitas psychologica*, 10(2), 557-566.
- HENDL, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4. rozšířené vydání, Praha: Portál.
- HRABAL, V., & HRABAL, V. (2004). *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.
- JÖRESKOG, K. G. (2005). *Structural equation modeling with ordinal variables using LISREL*. Retrieved 23.10., 2010, from <http://www.ssicentral.com/lisrel/techdocs/ordinal.pdf>
- JÖRESKOG, K. G., & SÖRBOM, D. (2005). *Lisrel (Version 8,71)*. Lincolnwood, Illinois: Scientific Software International, Inc.
- KINGSTON, K. M., HORRORROCKS, C. S., & Hanton, S. (2006). Do multidimensional intrinsic and extrinsic motivational profiles discriminate between athlete scholarship status and gender. *European journal of sport psychology*, 6, 53-63.
- KLINE, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- McDONALD, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. New Jersey: LEA.
- NÚNEZ, J. L., MARTÍN-ALBO, J., NAVARRO, J. G., GONZÁLEZ, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport motivation scale. *Perceptual and motor skills*, 102 (3), 919-930.
- PELLETIER, L. G., FORTIER, M., VALLERAND, R. J., TUSON, K. M., BRIÈRE, N. M., & BLAIS M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of sport and exercise psychology*, 17, 35-53.
- PELLETIER, L. G., ROCCHI, M. A., VALLERAND, R. J., DECI, E. L., RYAN, R. M. (2013). Validation of the revised Sport motivation scale (SMS-II). *Psychology of sport and exercise*, 14, 329-341.
- SPSS Inc. (2008). *SPSS Statistics for Windows, Version 17.0*. Chicago: SPSS Inc.

STEINBERG, L., THISSEN, D., & WAINER, H. (2000). Validity. In H. WAINER (Ed.) *Computerized adaptive testing: A primer*. New Jersey: LEA.

URBÁNEK, T. (2000). *Strukturální modelování v psychologii*. Brno: Edice.

Mgr. Martin Komarc
UK FTVS, J. Martího 31, 162 52, Praha 6-Veleslavín
e-mail: komarc@volny.cz

KICK&WRITE® 2014 – AN INTERDISCIPLINARY PROJECT IN SWISS PRIMARY SCHOOLS

ELKE GRAMESPACHER, MATHILDE GYGER,
FRANCO SUPINO, CHRISTINE BECKERT, PETER KOCH
& PETER WEIGEL

School of Teacher Education, University of Applied Science and Arts Northwestern Switzerland, Institute of Pre-Primary and Early-Primary Education

ABSTRACT

The article presents the interdisciplinary project Kick&write®, which is designed for school students aged 10 to 12 and was implemented for the first time in 2014 in German-speaking Switzerland (Northwestern Switzerland). The project combines the school subjects physical education and German and explores the topic of soccer. Therefore, Kick&write® is a school project for education in exercise and sports culture based on perspectives from sports science, sports didactics, language teaching, and social learning.

The project kick & write® 2014 was marked by the inclusion of external experts: Soccer coaches and authors with an interest in soccer worked with children from four different fifth grade school classes for 15 weeks to prepare a common final event. The entire process was scientifically supervised and evaluated, allowing a critical assessment of the project Kick&write® 2014.

Key words: German, interdisciplinary, language teaching, physical education, primary school, project, school teaching.

1. Introduction

Kick&write® 2014 was a project within the context of education in exercise and sports culture at schools.* It took up the wide-ranging topic of soccer and explored it with children aged 10 to 12 years in the fifth and sixth grade.† In standardized school subjects, complex topics tend to be treated within the context of a single discipline – that is, with regard to their relevance for the school subject in question – and, due to the narrow time frame of the school year, often only in cursory fashion (Petersen, 2000). The students are thus frequently not exposed to more advanced and especially interdisciplinary perspectives of the topic. An even more significant disadvantage of disciplinary teaching, however, is that it only seldom links previously available knowledge from associated fields to the topic.

Interdisciplinary teaching addresses extensive topics that link several school subjects and can help to compensate for the limitations associated with disciplinary teaching. In this way, it is possible to motivate students to deal with aspects of complex

* Kick&write® is a registered trademark in Switzerland. If you wish to implement this project in another country – and we would be delighted if you would – we ask you to make the connection to Kick&write® clear. Thank you for your cooperation.

† In Switzerland, primary school consists of grades 1 to 6 and includes six- to twelve-year-old children.

topics that they might not have been exposed to had the topic been dealt with from an exclusively disciplinary perspective (Moegling, 1998; Petersen, 2000). Each school subject has its own specific approach and can illuminate different aspects of one and the same topic, allowing the children to explore the topic in more depth. Educational scientists also speak of interdisciplinary school teaching in this context (Streit, Künzli David & Hildebrand, 2014). Interdisciplinary teaching enables the students to use various kinds of previous knowledge and picks up on concepts from socio-constructivist learning. This learning theory posits that learners structure new information on the basis of previous knowledge the one hand and link it with social and motivational aspects on the other (Seel, 2000). Interdisciplinary teaching is also thought to promote integrated thinking and behavior in adolescents (Maier, 2005). This leads to social bonds within which the students can also learn from each another.

To students with little interest in sports, soccer as typically taught in physical education classes might seem like nothing but *a wild group of players running in a disorderly manner after a single ball*. If points are awarded for a victory and the results of the participating teams are compiled in a table, however, even children with little interest in soccer can gain an appreciation for soccer. This may be the case, for instance, when these children are interested and proficient in mathematics, which may be shown by the topic “home field advantage in soccer”: A research group led by the renowned physics professor Andreas Heuer determined in a series of analyses (conducted outside of his actual discipline) that the home field advantage in soccer has increasingly lost significance worldwide in the past years (Heuer, 2012; Pollard & Gomez, 2014).

Project-based teaching can be an important option for teaching at schools, because it places the learning focus on the action orientation of the learners (Frey, 2007). Siegbert A. Warwitz has demonstrated its great significance for school sports and for physical education systematically since the late 1970s (e.g., Warwitz & Rudolf, 1982; Rudolf & Warwitz, 1995). His studies show that it is possible to formulate and achieve a wide range of pedagogical goals for projects including physical education.

The teaching projects incorporate free work phases in alternation with guided work and reflection phases (Tatz & Lehmann-Wermser, 1997; Frey, 2007). Project-based teaching is therefore demanding with regard to both content and organization. The increase in instructional complexity achieved in this way provides an opportunity to enhance the motivation of the students, also and in particular because it is then possible for the teacher to address heterogeneous interests within the context of a single topic.

This article presents the project Kick&write® 2014 as a concrete example of a complex topic of this kind in the school subject physical education, provides an explanation of its theoretical foundations, and concludes with a critical appraisal of the project. The project Kick&write® 2014 treated the topic of soccer from a cultural perspective in the school subjects physical education and German. Over a period of 15 weeks, 10- to 12-year-old children from four selected school classes in Switzerland worked explicitly toward the final event of this project. The project work took place in soccer training sessions including all of the children (improvement of tactical, technical, and social abilities and skills) and in writing seminars (improvement of story-telling, writing, and reading competencies). The (in this case one-day) final event consisted of a soccer tournament and a presentation of the results of a writing contest.

2. Interdisciplinary work in the school subjects physical education and German

Arguments from the perspectives of sports science, language teaching, and social learning speak in favor of combining the school subjects physical education and German.

2.1 Kick&write® 2014 from a sports science perspective

With its dual function of educating children to engage in sports and educating them through engagement in sports, physical education is only rarely integrated into interdisciplinary projects (Maier, 2005). However, physical education enjoys a key advantage over all other school subjects: It focuses explicitly on promoting children's motor development, and the connection between motor development and cognitive development has been demonstrated by various studies. For example, it has been shown that increased physical activity leads to better reading performance (Taras, 2005; Castelli et al., 2007) as well as to improvements in arithmetic performance (Graf et al., 2003; Taras, 2005; Tomporowski et al., 2008). In addition, it enhances the general memory skills of the brain (Dwyer et al., 2001; Pesce et al., 2009; Stroth et al., 2009). Many of these studies consider the children's grades in addition to specific tasks as criteria. They show that children who take advantage of the option of participating in more sports at school receive better grades than those with less sports (Lindner, 2002; Kim et al., 2003; Trudeau & Shepard, 2008). Furthermore, a meta-analysis by Sibley and Etnier (2003) shows an effect size of $\eta^2 = .32$ for the influence of physical activity on cognitive performances in 4- to 18-year-olds. A further analysis over the entire lifespan reveals a smaller effect size ($\eta^2 = .25$; in 6- to 90-year-olds; Etnier et al., 2006). This indicates that physical activity might be particularly relevant for the development of cognitive abilities during childhood and adolescence.

There is a physiological explanation for this connection: The increased physical strain resulting from physical education lessons leads to an increased blood flow. This results in an increased cerebral blood volume and circulation speed, which for its part promotes synaptic plasticity (Stroth et al., 2009). The brain can work more effectively on this basis (Best, 2010). Aerobic endurance training (Hillman et al., 2009) and coordination training (Budde et al., 2008) have been shown to be particularly effective in contrast to strength training, which is ineffective in this respect (Pontifex et al., 2009). Negative effects of an increased consumption of sports on academic performances may be practically ruled out for children (Rasberry et al., 2011).

Therefore, sport motor activity appears to support cognitive developments. Cognitive abilities include various processes, such as academic performances, perceptive faculties, attention, memory, intelligence, and executive functions (planning, problem solving, control over actions, control over motivation and emotion; Miller & Wallis, 2009). Hence, physical education can contribute to cognitive education and development in addition to motor development.

2.2 Kick&write® 2014 from a language teaching perspective

The subject German is often included in interdisciplinary teaching projects (Maier, 2005). Language and text comprehension form a central foundation for success – in school as well as in later professional and everyday life. Without these two aspects, information processing, exchange on specialized topics, and advanced discourse would

be unthinkable. In addition, the topic of *soccer* has been treated in German lessons in many different forms – especially within the context of the 2006 FIFA World Cup in Germany – and is well documented in the literature (Bütker, 2006; Niklas, 2007; Schmidt, 2007; Mückel, 2012).

At the age of 10 to 12, children often experience a literary reading crisis (Philipp, 2011) in which established methods for encouraging them to read are only partially effective (Rosebrock & Nix, 2012). The reasons or risk factors for this crisis include unfavorable literary socialization in the family (e.g., a lack of appreciation for books), low income, and migration status (Philipp, 2011). Poor grades on assignments and exams lead to a heightened negative attitude toward literature.

In fostering literary motivation and literary competencies, teachers can use the interaction between the development of reading competencies and writing competencies for language teaching purposes by promoting both simultaneously through extended reading and writing practice (Augst et al., 2007). In Switzerland, several school projects designed to promote both reading and writing practice have been highly successful (*Schulhausroman*, *Kultur macht Schule*: Herrmann & Neeser, 2008). When children write stories and are at the same time exposed to the practices of professional writers – or even learn to use these practices themselves – they do not (only) acquire skills in this specific art form. Rather, the broader significance of these literary activities stems from the active, productive engagement with literature: By reading and writing, children experience their own artistic products and those of others, learn to appreciate them, and receive the opportunity to give them personal significance (UNESCO, 2010). The experience of texts with various functions and related events with personal significance contribute to the development of children's personality beyond the mere acquisition of reading and writing skills. This includes, for example, the experience of considering and extending their own living environment, discovering and creating other worlds, and reflecting on themselves and their way of perceiving and thinking in texts.

2.3 Kick&write® 2014 and social learning

Soccer is a team sport – and a team will find it difficult to win a game without meaningful teamwork. In soccer, children are integrated into a group in which their abilities as lone wolves are not called for. This can lead to a strengthening of social bonds – sport makes social learning possible. The team structure in the class gives the children a clear, social, and straightforward framework in which everyone can and should contribute. This fosters various individual and group processes (friendships, team and fair play, motivation). In mixed gender physical education classes, boys and girls receive a chance to learn how to get along and treat each other with respect (Gramespacher, 2011).

In addition to these social learning processes, an interdisciplinary project also gives children an opportunity to learn how to play soccer – dribbling, precision shots, and ball control are learning occasions that even the beginners in the class can profit from and enjoy. Furthermore, an interdisciplinary school project on soccer fosters a basic understanding of soccer and its rules and – particularly during large and (inter)national soccer events – also allows the students to experience the emotional power of the sport.

It is precisely the cultural aspects of soccer that form the learning occasion for combining it with the school subject German (language). They are what connects children and adolescents from all milieus and with or without a migration background to the topic of soccer. In Switzerland, soccer is the most popular team and game sport even for children and adolescents (Lamprecht, Fischer & Stamm, 2008). Among the Swiss population with a migration background, which lives predominantly in the cities, soccer is even more popular than among the native Swiss population (cf. Lamprecht, Fischer & Stamm, 2014: 46). These facts, along with the media presence of soccer, formed the fruitful starting point for the project Kick&write® 2014.

3. The project Kick&write® 2014

The project Kick&write® 2014 was conducted under the general conditions described in section 3.1. The concrete procedure of the project is described in section 3.2.

3.1 General conditions of the project Kick&write® 2014

The run-up to the 2014 FIFA World Cup in Brazil provided the opportunity to take up the attractive topic soccer in an interdisciplinary project at primary schools. Due to the emotional mobilization in connection with the 2014 FIFA World Cup, it seemed advisable to focus on the current emotional, motivational, and social interactional dimensions of the sport. The project Kick&write® 2014 was conducted from February to June 2014. The participants consisted of students from four school classes at primary schools in four cantons: Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, and Solothurn. All of the children were in the fifth grade when the project was conducted and were $M = 11.53$ years old ($SD = .55$). The proportion of girls was 53.8%, and 28.2% of the children were active in a soccer club at the start of the project. The project addressed fifth graders at the end of late childhood as a means of appealing to their interest in children's literature before the onset of a potential reading crisis (Philipp, 2011; Rosebrock & Nix, 2012).

The teachers and principals of the four primary schools, the sports departments of the four cantons, and the sponsors provided favorable general conditions and infrastructure for the project Kick&write® 2014. All persons and institutions involved were included in the planning and evaluation of the project and received comprehensive information on the project.*

Each school class in the project Kick&write® 2014 was supported by two experts whose inclusion in the project met professional standards with regard to the area of physical education as well as that of language. The soccer coaches conducted the training sessions on the soccer field and assembled the teams for the final tournament. They were qualified coaches in the Swiss school sports system Jugend+Sport (J+S).†

* The project as well as the soccer and writing coaches were funded by the Swiss Federal Office for Sport (BASPO, Magglingen, Switzerland), the Stiftung Mercator Switzerland, and the boards of trustees for the promotion of culture in the four Swiss cantons Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, and Solothurn. The Office for Sport of Basel-Stadt provided the infrastructure for the final event, including the soccer field and the use of the Basel House of Literature for the readings. We thank these institutions for supporting the project. Further information on all project partners is available at www.kickandwrite.ch.

† J+S courses are voluntary school sports courses in Switzerland. They can be taken in addition to the required physical education courses. The J+S soccer courses are geared toward content specific to soccer (Truffer, 2012).

The soccer coaches contributed their experience and perspectives in the implementation and evaluation of the project Kick&write® 2014. For instance, the coaches were advised to apply the method of dialogic leadership as the main focus of the soccer courses. This method follows the teaching games for understanding concept (Mitchell, Oslin & Griffin, 2013) and corresponds to the pedagogical foundations of voluntary school sports in Switzerland. Other methods, including child-appropriate training (Wein, 2009), basic training in soccer (Truffer, 2012), the playing and understanding sports games concept by Baumberger and Müller (2011), and the Heidelberg ball school concept (e.g., Roth & Kröger, 2011), were also discussed with the soccer coaches.

The writing coaches had the task of working with a class to produce a publishable story on the main project topic soccer. The writing coaches (two women, two men) were interested in soccer – several of them in a professional capacity. The work of the writing coaches was loosely regulated. As the only requirement, they were asked to ensure that all of the children in the school classes participated actively in writing the soccer stories. However, it was left up to the authors to decide how to do this.

3.2 Concrete procedure of the project Kick&write® 2014

A total of 13 afternoons with three lessons each were available for the training and writing sessions at the participating schools. The children spent most of six of the afternoons playing soccer and most of the other seven writing and reading. Writing dominated the first part of the project, the main focus of which was to develop the story about soccer. In the second part, the children received more opportunities to play soccer.*

The 13 training sessions in soccer were documented by the soccer coaches in learning journals, which were consulted in analyzing the content of the project. The soccer coaches could select and apply various content from the different training methods (Wein, 2009; Baumberger & Müller, 2011; Roth & Kröger, 2011; Truffer, 2012; Mitchell, Oslin & Griffin, 2013). Most of them opted to apply the teaching games for understanding concept (Mitchell, Oslin & Griffin, 2013). According to this concept, the coach allows the children to deal with problem situations in the soccer game on their own and only intervenes and helps the children to find a solution by asking targeted questions if they cannot find an adequate solution themselves. The potential solutions are then put to the test in a practice unit and assessed with regard to the probability that they will lead to success. The coach's supporting questions were oriented toward the content time, space, and risk (Wurzel, 2008; Mitchell, Oslin & Griffin, 2013). The aim of this method is to increase the interest of the children, thus ensuring that they maintain a high level of motivation for various learning processes in soccer (social, tactical, technical, etc.).

The writing coaches were given eight 90-minute time blocks per week to work on the texts in the class. Two further time blocks were set aside for assessing the texts written in the other classes. It was left up to the writing coaches to decide on the basis of their experience developing stories with children how to distribute the work over these eight blocks. The project management drafted the following recommendations on how to distribute the work during the rough planning stage:

* As the final event was divided into two parts, the children participated in a total of 15 sessions for soccer and for the narrative texts.

1st and 2nd session: What is a story?

The aim of the first and second sessions is to activate the children's narrative competence. They focus on the question: What is a (fantastic) story? The students should activate their narrative competence by means of reading samples. The goal is to reveal the structure of stories. The writing coach demonstrates this with the help of his or her own literary production. The coach's texts are part of the class library and are thus always available to consult.

3rd and 4th session: Introduction to the story workshop

In the third and fourth sessions, the writing coaches demonstrate their working method. They introduce the children to their story workshop and show them how they want to develop the story. The roles and working methods of the writing coach and the children are clarified in the process.

5th and 6th session: Work in the story workshop

The children and the writing coach write the text according to the selected procedure. At the end of the sixth session, the story is completed and contains all elements according to the children's wishes (introduction: who, what, where, when?; body: protagonist/hero, antagonist/villain, helper or problem/mission, obstacles, solution). The writing coach then makes corrections to the text.

7th session: First version of the text

The children read the first version of the text. The topics of the discussion include the following: Does the story as a whole correspond to your ideas and wishes? Are the characters well developed? Does the story have the right rhythm and buildup of suspense?

8th session: Final version of the text

The children read the final version and discuss it with the writing coach. The focus is on the resolution (= conclusion of the story) and on stylistic issues.

The writing coach then edits the final version.

In the further course of the project, the completed texts were assessed by the children in the other school classes. The students discussed the quality criteria of narrative prose and rated the texts accordingly. The writing coaches also participated in this discussion. The ratings were used as the basis for a ranking to determine the winning text.

The project Kick&write® 2014 concluded with a final event on 11 June 2014 in Basel. In the morning, the four teams competed against each other in a soccer tournament with separate teams of girls and boys. The two winning teams each won a first prize, the other teams further prizes. Afterwards, all of the participants attended short readings of the four stories by the actress Ute Sengebusch at the Basel House of Literature, and the team with the winning text was awarded a prize. The four stories were published as a children's book entitled *Vier verrückte Fussballgeschichten** (*Four crazy soccer stories*) (Alves et al., 2014).

* The children's book *Vier verrückte Fussballgeschichten* (Alves et al., 2014) includes the four stories written by the children and the authors together in the project Kick&write® 2014, for which there was only one thematic requirement: soccer. The resulting stories are funny and exciting. They are about soccer and at the same time about life. The plot elements include kidnapping, first kisses, a cemetery, the Mafia, and a desert island.

4. Outlook: Project evaluation

The project Kick&write® 2014 was scientifically supervised and evaluated. The goal of the project evaluation was, among other things, to analyze the wide range of developmental processes in the participating children, to describe them with regard to their lasting effects, and to identify potential links to the content and the implementation of the interdisciplinary project. The evaluation provides exemplary indications of the quality and the success of interdisciplinary projects at primary schools.

The project evaluation places special emphasis on the perspectives of various experts. The planning process included all participating physical education and German teachers as well as sport and language pedagogues. They determined the scope and the organizational implementation of the project Kick&write® 2014. The content was implemented with the help of further experts. Experienced Swiss soccer coaches with a wealth of experience – also in soccer training at schools – were engaged for each school class for the area of physical education (kick). Likewise, the area of language (write) was supervised by four experienced and successful writers. This ensured that the children received professional support in the various subject areas of the overall project. Due to the inclusion of experts, the methods used in the exploratory evaluation were primarily qualitative in nature (interviews, journals, etc.).

Another area of the project evaluation of Kick&write® 2014 is an analysis of various developmental processes. On the one hand, this involves analyzing the implementation of an interdisciplinary project at primary schools in Switzerland (process evaluation). On the other hand, it includes an analysis of the developments of soccer-specific motor abilities and skills and, in the case of reading comprehension and reading motivation, literary abilities and attitudes (outcome evaluation).

The soccer-specific abilities tested in the project included the children's dribbling speed, the quality of their decision-making in offensive game situations, and the course of their motivation. Further soccer skills on which data was collected include shooting precision and passing precision while under pressure. The sport motor tests were taken from the test manual of the German Football Association and from Swiss physical education teaching materials (www.qims.ch, 2013) and adapted for use with children where necessary.

On the whole, the aim of the wide-ranging project evaluation is to analyze specific abilities and skills. In addition, the evaluation should reveal connections between soccer-related and language-specific variables. These and other perspectives are being examined in detail in the project Kick&write® 2014. To this end, the children's individual abilities and skills were measured at three time points. In addition to a pre- and post-test (with an interval of ca. 15 weeks between them), there was a third point of measurement focusing especially on motivational aspects after the end of the project. The goal is to make reliable statements concerning the lasting effect of the project. Among other things, this includes data on the children's reading motivation and their interest in playing soccer more often in their free time or in a club.

The data of the evaluation is currently being interpreted and will be considered and discussed from various angles in subsequent publications. Even though the results of the evaluation are not yet available, we can already state that the project was enjoyable for the children as well as for everyone else involved. Although it will not be possible

to conduct the project Kick&write® 2014 again in an identical way, it would definitely be worthwhile to conduct a comparable project. In order to make this possible, the Kick&write working group at the School of Teacher Education at the University of Applied Science and Arts Northwestern Switzerland is currently developing a set of teaching materials.

REFERENCES

- ALVES, K., BLUME, B., BORTLIK, W. & HUGHES, S. (2014). *Vier verrückte Fussballgeschichten*. Solothurn: kwasi.
- AUGST, G., DISSELHOFF, K., HENRICH, A., POHL, Th. & VÖLZING, P.-L. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz: eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- BAUMBERGER, J. & MÜLLER, U. (2011). *Sportspiele spielen und verstehen. Ein Lehrmittel für das 5.–9. Schuljahr*. Horgen: bm-sportverlag.
- BEST, J. R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*, 30(4), 331–351. Doi: 10.1016/j.dr.2010.08.001.
- BUDDE, H., VOELCKER-REHAGE, C., PIETRABYK-KENDZIORRA, S., RIBEIRO, P. & TIDOW, G. (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience Letters*, 441(2), 219–223. Doi: 10.1016/j.neulet.2008.06.024.
- BÜKER, P. (2006). Alles ist gut, solange du wild bist: Fussball, Abenteuer und starke Kids in Joachim Masanneks "Wilden Fussballkerlen". *Praxis Deutsch*, 196, 16–22.
- CASTELLI, D. M., HILLMAN, C. H., BUCK, S. M. & ERWIN, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(2), 239–252.
- DWYER, T., SALLIS, J. F., BLIZZARD, L., LAZARUS, R. & DEAN, K. (2001). Relation of academic performance to physical activity and fitness in children. *Pediatric Exercise Science*, 13, 225–237.
- ETNIER, J. L., NOWELL, P. M., LANDERS, D. M. & SIBLEY, B. A. (2006). A meta-regression to examine the relationship between aerobic fitness and cognitive performance. *Brain Research Reviews*, 52(1), 119–130. Doi: 10.1016/j.brainresrev.2006.01.002.
- FREY, K. (2007). *Die Projektmethode: "Der Weg zum bildenden Tun."* Basel: Beltz.
- GRAF, C., KOCH, B. & DORDEL, S. (2003). Körperliche Aktivität und Konzentration – gibt es Zusammenhänge? *Sportunterricht*, 52(5), 142–146.
- GRAMSPACHER, E. (2011). Schulsport genderkompetent gestalten. In: Krüger, D. (Ed.) *Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (pp. 153–177). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HERRMANN, S. & NEESER, A. (2008). *Sprachküche. Lesen und Schreiben in der Schule. Anregungen für den Unterricht*. Retrieved September 18, 2013, from https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/kultur/kultur_macht_schule_1/veroeffentlichungen_8/BKSAK_kms_sprachkueche.pdf.
- HEUER, A. (2012). *Der perfekte Tipp – Statistik des Fussballspiels*. Weinheim: Wiley-VCH.
- HILLMAN, C. H., PONTIFEX, M. B., RAINE, L. B., CASTELLI, D. M., HALL, E. E. & KRAMER, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3), 1044–1054. Doi: 10.1016/j.neuroscience.2009.01.057.
- KIM, H.-Y. P., FRONGILLO, E. A., HAN, S.-S. O. S.-Y., KIM, W.-K., JANG, Y.-A. J., WON, H.-S., LEE, H.-S. & KIM, S.-H. (2003). Academic performance of Korean children is associated with dietary behaviors and physical status. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 12(2), 186–192.
- LAMPRECHT, M., FISCHER, A. & STAMM, H. P. (2008). *Sport Schweiz 2008: Kinder- und Jugendbericht*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- LAMPRECHT, M., FISCHER, A. & STAMM, H. P. (2014). *Sport Schweiz 2014: Sportaktivität und Sportinteresse der Schweizer Bevölkerung*. Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- LINDNER, K. J. (2002). The physical activity participation-academic performance relationship revisited: Perceived and actual performance and the effect of banding (academic tracking). *Pediatric Exercise Science*, 14(2), 155–169.

- MAIER, U. (2005). Formen und Probleme von fächerübergreifendem Unterricht an baden-württembergischen Hauptschulen [73 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art. 3. Retrieved September 24, 2013, from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060130>.
- MITCHELL, S. A., OSLIN, J. L. & GRIFFIN, L. L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- MOEGLING, K. (1998). *Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MÜCKEL, W. (2012). Sport – ein Thema, seine Texte, seine Sprache. *Deutschunterricht*, 65(3), 4–6.
- NIKLAS, A. (2007). Fussballserien als Jungenlektüre. Männlichkeitskonzepte im geschlechtersensiblen Literaturunterricht. *ide* (4), 48–59.
- PESCE, C., CROVA, C., CERATTI, L., CASELLA, R. & BELLUCCI, M. (2009). Physical activity and mental performance in preadolescents: Effects of acute exercise on free-recall memory. *Mental Health and Physical Activity*, 2(1), 16–22.
- PETERSEN, W. H. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung* (9., aktual. u. überarb. Aufl.). Munich: Oldenbourg.
- PHILIPP, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- POLLARD, R. & GOMEZ, M. A. (2014). Components of home advantage in 157 national soccer leagues worldwide. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12(3), 218–233. Doi: 10.1080/1612197X.2014.888245.
- PONTIFEX, M. B., HILLMAN, C. H., FERNHALL, B., THOMPSON, K. M. & VALENTINI, T. A. (2009). The Effect of acute aerobic and resistance exercise on working memory. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(4), 927–934. Doi: 10.1249/MSS.0b013e3181907d69.
- RASBERRY, C. N., LEE, S. M., ROBIN, L., LARIS, B., RUSSELL, L. A., COYLE, K. K. & NIHISER, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52(Suppl. 1), S10–S20. Doi: 10.1016/j.ypmed.2011.01.027.
- ROSEBROCK, C. & NIX, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- ROTH, K. & KRÖGER, C. (2011). *Ballschule – Ein ABC für Spielanfänger* (4. kompl. überarb. u. erw. Aufl.). Schorndorf: Hofmann.
- RUDOLF, A. & WARWITZ, S. A. (1995). Sport in Projekten erleben – gestalten – begreifen. In: Pawelke, R. (Ed.) *Neue Sportkultur* (pp. 358–369). Lichtenau: AOL.
- SCHMIDT, K.-W. (2007). Fussball als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. *ide* (4), 85–99.
- SEEL, N. M. (2000). *Psychologie des Lernens*. Munich: Reinhardt.
- SIBLEY, B. A. & ETNIER, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243–256.
- STREIT, C., KÜNZLI DAVID, C. & HILDEBRANDT, E. (2014). Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In: Hildebrandt, E., Peschel, M. & Weisshaupt, M. (Eds.) *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (pp. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- STROTH, S., KUBESCH, S., DIETERLE, K., RUCHSOW, M., HEIM, R. & KIEFER, M. (2009). Physical fitness, but not acute exercise modulates event-related potential indices for executive control in healthy adolescents. *Brain Research*, 1269, 114–124. Doi: 10.1016/j.brainres.2009.02.073.
- TARAS, H. (2005). Physical activity and student performance at school. *Journal of School Health*, 75(6), 214–218. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2005.00026.x.
- TATZ, J. & LEHMANN-WERMSE, A. (1997). Rauscht der Regen wie der Bach? Fächerübergreifendes Arbeiten zum Thema Wasser als Beispiel für ökologische und ästhetische Bildung. *Pädagogik*, 49(12), 47–51.
- TOMPOROWSKI, P. D., DAVIS, C. L., MILLER, P. H. & NAGLIERI, J. A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Education Psychology Review*, 20(2), 111–131. Doi: 10.1007/s10648-007-9057-0.

- TRUDEAU, F. & SHEPHARD, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10). Doi: 10.1186/1479-5868-5-10.
- TRUFFER, B. (2012). *Fussball Grundlagentraining* (2., unveränd. Aufl.). Magglingen: Bundesamt für Sport BASPO.
- UNESCO today (2010). "Arts Education For ALL." Road Map for Arts Education (Leitfaden für kulturelle Bildung), UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert, verabschiedet in Lissabon, 6.–9. März 2006. Retrieved September 19, 2013, from http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- WARWITZ, S. A. & RUDOLF, A. (1982) Projekte. *Sportpädagogik*, 6, 16–23.
- WEIN, H. (2009). *Fußball – kindgemäss trainieren*. Aachen: Meyer & Meyer.
- WURZEL, B. (2008). Was heisst hier „spielgemäss“? Ein Plädoyer für das „Taktik-Spielkonzept“ bei der Vermittlung von Sportspielen. *sportunterricht*, 57(11), 340–345.

Websites

www.kickandwrite.ch. Retrieved July 20, 2015.

www.qims.ch. Retrieved September 24, 2013.

Prof. Dr. Elke Gramespacher
 Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule,
 Campus Brugg-Windisch, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
 e-mail: elke.gramespacher@fhnw.ch

SROVNÁNÍ KURIKULA TĚLESNÉ VÝCHOVY PRO PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V IRSKU A ČESKÉ REPUBLICE

COMPARISON OF PHYSICAL EDUCATION PRIMARY CURRICULUM IN IRELAND AND THE CZECH REPUBLIC

MARTINA HABRDLOVÁ, PETR VLČEK

Katedra tělesné výchovy

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

SOUHRN

Vznik předkládaného textu byl iniciován výsledky české kurikulární reformy, které poněkud zaostávají za původními očekáváními. Protože důvody a cíle této reformy nebyly zcela jasně pojmenovány, vyvstává především ve spojitosti s její implementací mnoho problémů. V tomto článku se orientujeme zejména na projektované kurikulum tělesné výchovy. Jako problém v námi rozebíraných souvislostech vnímáme nedostatečný soulad mezi projektovanými cíli tělesné výchovy a učebním obsahem definovaným v Rámcových vzdělávacích programech a také nízkou kongruenci mezi jednotlivými formami kurikula české tělesné výchovy. Předložená studie uvádí dílčí výsledky analýzy irského kurikula tělesné výchovy projektovaného pro primární vzdělávání. Na výsledky analýzy v závěru navazuje srovnání vybraných aspektů souvisejících s revizemi kurikulárních dokumentů v České republice a Irsku zejména s ohledem na výše nastíněný problém kongruence projektovaného kurikula tělesné výchovy.

Klíčová slova: Projektované kurikulum v Irsku, tělesná výchova, kurikulární dokumenty, primární vzdělávání.

ABSTRACT

The motivation of the presented text was initiated by the results of the Czech curricular reform that has fallen behind initial expectations. As the reasons and goals of the reform were not clearly stated, many problems are arising primarily in connection with its implementation. In this article, we focus mainly on the projected physical education curriculum. As a debated issue in our context we perceive the lack of harmony between the projected goals of physical education and curriculum content defined in Framework Education Programs and low congruence between different forms of the Czech physical education curriculum. This study presents the partial results of the analysis of the Irish projected physical education curriculum for primary education. The results of the analysis are followed by the comparison of selected aspects related to reviews of curricular documents in the Czech Republic and Ireland in particular with regard to the problem of low congruence of the physical education curriculum outlined above.

Key words: Irish projected curriculum, physical education, curricular documents, primary education.

ÚVOD

Tento text vznikl v návaznosti na nepříliš uspokojivé výsledky, které přinesla česká kurikulární reforma. Problémy spojené s touto reformou a její implementací bývají různými autory odlišně interpretovány (viz např. Janík et al., 2010; Hrubý, 2011; Kuhn, 2011; Janík, 2013; Dvořák, Starý & Urbánek, 2015). Šíp (2014) nastalou problematickou situaci vysvětluje tím, že je patrně zakořeněna již v počátcích vzniku nového kurikula, kdy vlastně ani nebyla přijatelně zdůvodněna nedostatečnost kurikula původního. Následně došlo k problémům v implementaci kurikulárních změn (viz Janík, Najvar & Solnička, 2011), které se dotkly také tělesné výchovy (Vlček, 2011). Jako konkrétní problém kurikula tělesné výchovy vnímáme nedostatečný soulad mezi projektovanými cíli tělesné výchovy a učebním obsahem definovaným v Rámcových vzdělávacích programech (Vlček & Janík, 2010) a nízkou kongruenci mezi jednotlivými formami kurikula české tělesné výchovy (Vlček & Mužík, 2012).

V předloženém textu se zaměříme na výzkum zahraničního kurikula a věříme, že za daných okolností je takto možno napomoci řešit relevantní problém ve vztahu k revizím kurikula, jeho úpravám či například tvorbě a implementaci aktuálně zaváděných standardů tělesné výchovy.

Tělesná výchova prochází transformačním obdobím nejen v České republice, ale také v dalších evropských státech (Semrád, 2006). V Irsku probíhají revize kurikula kontinuálně na různých stupních vzdělávání. Aktuálně platné kurikulum pro primární vzdělávání bylo jako celek implementováno roku 1999. Pro nás je zajímavé, že dílčí kurikulární revize* se postupně soustřeďují na jednotlivé vzdělávací oblasti, resp. obory. Ambicí tohoto příspěvku je podrobit analýze aktuální irské kurikulum tělesné výchovy, přičemž věříme, že podpoříme reflexi a snad i náležitější porozumění kurikulu českému.

Předložená studie představuje dílčí výsledky širšího výzkumu, zaměřuje se na srovnání vybraných aspektů souvisejících s kurikulárními reformami v České republice a Irsku zejména s ohledem na výše nastíněný problém kongruence jednotlivých forem kurikula tělesné výchovy.

VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE STUDIE

Jak jsme již v úvodních odstavcích uvedli, výzkumným problémem našeho šetření je soulad (kongruence) v rámci projektovaného kurikula† tělesné výchovy – konkrétně mezi projektovanými cíli tělesné výchovy a učebním obsahem definovaným v Rámcových vzdělávacích programech (Vlček & Mužík, 2012). V předložené studii

* Kurikulární reformou zde míníme reformu iniciovanou vznikem tzv. Bílé knihy v roce 2001, především pak období po roce 2005, kdy se počala její implementace, máme tedy na mysli reformu založenou na rámcových h vzdělávacích programech.

† Zde vycházíme z etapizace podle Kotáska (2006), který rozlišuje čtyři fáze transformačního (reformního) období v České republice. 1. fáze (dekonstrukce) je dle autora charakterizována vymezením se vůči stávajícímu stavu a datována do období 1990–1991. 2. fázi (parciální stabilizaci) autor přisuzuje letům 1991–2000 a vnímá ji jako období, pro něž je typické přijímání opatření a analýz stavu a vývoje školství pro účel věci. 3. fáze (systémová rekonstrukce) se uskutečňuje přibližně v letech 2001–2004 – jejím počátkem je přijetí Bílé knihy. 4. fáze (implementace) se počíná roku 2005 – po přijetí školského zákona č. 561/2004 Sb.

se zaměříme na analýzu projektovaného kurikula primárního vzdělávání v Irsku. Protože analyzovaný dokument je specifický svým rozsahem, strukturací, zaměřením atd., pozornost nejprve orientujeme na jeho formální zpracování. Tak získáme potřebné širší souvislosti, které nám umožní pochopit záměry autorů analyzovaného dokumentu. V konečné fázi provedeme srovnání s Rámcovým vzdělávacím programem pro primární vzdělávání v České republice, a to především z pohledu těch faktorů projektovaného kurikula tělesné výchovy, které jsou pro námi stanovený výzkumný problém relevantní. Cíl studie tedy formulujeme takto:

Analyzovat dokument obsahující projektované kurikulum tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku z hlediska jeho formálního a obsahového zpracování a provést srovnání dosažených zjištění s vybranými aspekty českého kurikula.

METODIKA

Výzkumné práce orientované výlučně na projektovanou formu kurikula tělesné výchovy jsou spíše ojedinělé (Richter, 2006; Vlček & Janík, 2010). Nezřídka je takový výzkum součástí práce s rozsáhlejšími zaměřením. Podobně je koncipován výzkum švýcarských komparatistů Pühseho a Gerbera et al. (2005), který srovnává koncepte školní tělesné výchovy pětaticeti zemí světa. Richterová (2006) se věnuje komparaci tělesné výchovy několika zemí mimo jiné i z hlediska projektovaného kurikula. V České republice lze zaznamenat (často kritické) práce zaměřené na rámcové vzdělávací programy. Rozebírány jsou problémy spojené s provázaností (kongruencí) uvnitř RVP (viz např. Skalková, 2007; Knecht, 2009), či také vně dokumentu (Maňák, 2007). Vedle analýz orientujících se na RVP jako celek byly publikovány i studie vybraných vzdělávacích oblastí či oborů (např. Beneš, 2005; Mužíková, 2008; Mužík & Mužíková, 2007 aj.), někdy také ve srovnání s kurikuly zahraničními (Bloudková-Dvořáková, Dvořák, 2005; Škachová, 2005; Hudecová, 2006 aj.). Naše studie v určitých ohledech navazuje na výzkumné šetření Vlčka a Janíka (2010), kteří porovnávají kurikula tělesné výchovy nižšího sekundárního vzdělávání v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických v současných kurikulárních dokumentech těchto zemí. Tato studie je pro náš výzkum významná zvláště z hlediska uplatněné metodologie, neboť jsme od autorů deduktivní metodou převzali některé kategorie (viz dále).

Metodika výzkumného šetření má především dvojí teoretický základ vycházející ze srovnávacího výzkumu v pedagogice (Walterová, 2006; Váňová, 1998; Noah & Eckstein, 1969; Bray & Thomas, 1995; Manzoni, 2011) a kinantropologii (Brandl-Bredenbeck, 2005; Howell, Howel, Toohey & Toohey, 1979; Vlček, 2009).

Výběr zemí

Irsko je jednou ze zemí Evropské unie, která, podobně jako Česká republika, prochází reformou školství. Kurikulum je přitom revidováno kontinuálně, přičemž revize se uskutečňují v specifických režimech pro jednotlivé vzdělávací stupně* a také pro různé vzdělávací oblasti (obory). Časové intervaly revizí kurikula nejsou legislativně stanoveny, odvíjejí se od problémů vzniklých ve vzdělávacím procesu ve školách, legislativních opatření, zjištění pedagogického výzkumu, názorů či požadavků učitelů apod. (Maršák & Pastorová, 2012).

* První fáze revize z roku 2003 byla zaměřena na vzdělávací oblasti anglický jazyk, vizuální umění a matematiku, druhá fáze z roku 2008 na galský jazyk, přírodní vědy a na sociální, osobnostní a zdravotní výchovu.

Autoři podotýkají, že zvláště na obsahovou stránku jednotlivých předmětů se při revizích soustřeďuje velká pozornost. Uvedená fakta významně motivovala výběr této země pro výzkumné šetření.

Výzkumné metody

Podstatou předložené studie je analyzovat irský kurikulární dokument pro tělesnou výchovu a výsledky této analýzy uvést ve vztah s českým Rámcovým vzdělávacím programem. Pro tento účel užijeme srovnávání neboli komparace ve smyslu výzkumné metody založené na problémovém přístupu. Uplatněná metodologie vychází z klasického postupu problémově orientovaného komparativního výzkumu (Bereday, 1964). Autorem navržený problémový přístup ke komparatistice, jehož počáteční a sěžejní fází je formulace problému (Bereday, 1964, 23; Holmes, 1965; Manzon, 2007; Noah & Eckstein, 1969), obsahuje následující kroky: popis, porozumění, juxtapozici a vlastní srovnání. Proces analýzy dat této studie měl tedy tyto fáze:

1) Popis – zjišťování dat

Pozornost studie je orientována na první stupeň základního vzdělávání (primary education, ISCED 1). Základním teoretickým východiskem pro volbu výzkumných metod v relevanci ke stanovenému výzkumnému problému se stala struktura forem kurikula (Janík et al., 2010).

Základní soubor pro výzkum projektované formy kurikula tělesné výchovy irského školství tvoří následující kurikulární dokument:

- Physical Education Primary School Curriculum (National Council for Curriculum and Assessment, 1999a).

Fakta, která jsme získali analýzou kurikulárního dokumentu, jsme v prezentované studii doplnili informacemi z metodického průvodce pro učitele, který je oficiálně doporučovaným doplňujícím metodickým materiálem ke kurikulárnímu dokumentu:

- Physical Education Teacher Guidelines (NCCA, 1999b).

Jedná se o dokument o bezmála 120 stranách, který se zabývá otázkami, co je to projektované kurikulum tělesné výchovy, co je jeho obsah, jakým způsobem jej implementovat a jaké metody a přístupy je možné použít při výuce jednotlivých tematických celků. Příručka představuje konkrétní návod pro školní a třídní plánování. Pokud ve výsledkové části textu označeno jinak, týká se však deskriptce strategického dokumentu (NCCA, 1999a).

2) Porozumění (interpretace)

Protože základní analytické nástroje výzkumu nestály na kvantifikacích, nýbrž na vytváření významových kategorií a jejich deskripci, za výzkumnou metodu této fáze byla zvolena primární a sekundární obsahová analýza textů, uskutečněná nekvantitativním způsobem (srov. Gavora, 2000)*.

Jak uvádí Hendl (2008, 223), při kvalitativní analýze jde o „systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy“. Účelem kvalitativní analýzy není přinést představu o rozložení jevu, nýbrž přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován.

* V našem textu uvažujeme o kurikulu ve třech úrovních – projektované, realizované, dosažené (Vlček & Janík, 2010, 31-32).

3) Juxtapozice – tvorba kostry

Prezentované výsledky částečně vycházejí z výzkumu zpracovaného v diplomové práci „Projektované kurikulum tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku“ (Habrdlová, 2014). Autorka ve své práci provedla hloubkovou deskriptivní studii školského systému a projektovaného kurikula tělesné výchovy v Irsku na základě kódovací techniky (metodou dedukce – kódů přejatých od autorů jiných – Richterová (2006); Vlček, Janík (2010), a indukce – otevřeným kódováním (viz Švaříček & Šedřová, 2007).

Protože všechny snahy o sběr dat, manipulaci s nimi a jejich třídění vyvstávají z formulace výzkumného problému (Bereday, 1957, 15; 1964, 25; Manzon, 2007, 88; Gavora, 2010, 182), byla data zpracovaná v práci Habrdlové (2014) podrobena opětovné analýze z pohledu námi definovaného výzkumného problému. Kurikulum jsme zkoumali ze dvou úhlů pohledu, z pohledu formálního zpracování dokumentu a z pohledu jeho obsahu. Texty jsme rozčlenili na jednotky a těmto jednotkám byla přidělena jména neboli kódy (viz výsledková část). Ty jsme systematicky kategorizovali podle jednotlivých témat, v relevanci k výzkumnému problému. Nově indukovanými kategoriemi jsou tyto:

- učení na základě vzájemné spolupráce;
- aspekty bezpečnosti v kurikulu tělesné výchovy;
- extrakurikulární pohybové aktivity;
- zohlednění aspektů kultury a národního vědomí v kurikulu tělesné výchovy;
- význam životního prostředí v kurikulu tělesné výchovy.

4) Vlastní srovnání neboli hledání kauzalit

Na základě kostry neboli analytického příběhu, ve kterém nám šlo o sloučení všech dat a kategorií, které chceme mít obsaženy ve výzkumné zprávě, do jednotící linie formulujeme klíčová tvrzení. Ta jsou z pohledu analýzy irského kurikulárního dokumentu uvedena v následující části studie. V posledním kroku představujeme interpretace analyzovaných dat, samotné srovnání a návrhy řešení problému, které předkládáme v diskusní a závěrečné části.

VÝSLEDKY

Formální vlastnosti analyzovaného dokumentu

Tělesná výchova pro primární vzdělávání je projektována v samostatném dokumentu (Physical Education Primary School Curriculum, NCCA, 1999a) čítajícím přes 80 stran formátu A4. Učivo je v dokumentu rozvrženo pro čtyři úrovně: přípravné ročníky, 1. a 2., 3. a 4. a 5. a 6. ročník. V jednotlivých úrovních projektovaný obsah na sebe obsahově i organizačně navazuje. Dokument je strukturován na tyto části:

- úvod, který plní funkci průvodce v dokumentu:
- věnuje stručnou charakteristiku jednotlivým tematickým celkům, jimiž jsou Atletika, Tanec, Gymnastika, Hry, Pohybové aktivity v přírodě a Pohyb ve vodě;
- stanovuje obecné cíle (aims) kurikula tělesné výchovy;
- formuluje též specifické cíle (broad objectives) pro několik dimenzí vývoje žáka;
- obsahuje doporučení, jak s dokumentem pracovat při plánování obsahu tělesné výchovy.

- učivo projektované pro čtyři úrovně vzdělávání doplněné o tabulky s přehledem učiva pro jednotlivé tematické celky*;
- kapitolu vztahující se k hodnocení vzdělávacích výsledků;
- přílohu s glosářem užití terminologie.

Každý z tematických celků (strands) se člení na oblasti (strand units), ve kterých jsou formulovány výstupy, jež by měl být žák v dané úrovni vzdělávání schopen realizovat (...the child should be enabled to...). Projektované kurikulum je tedy orientováno na výstupy na straně žáka (outcome based). V mnohých případech jsou tyto výstupy specifikovány na konkrétních příkladech. V úvodu analyzovaného dokumentu tvůrci doporučují zacházet s těmito příklady spíše jako s doporučeními, jejich velice konkrétní rozpracování z nich však místy činí poměrně podrobný metodický návod. Všechny úrovně primárního vzdělávání zmiňují mezipředmětové souvislosti (integration)[†] a též vazby v rámci předmětu tělesná výchova (linkage)[‡].

Přímo ve sledovaném dokumentu jsou popsány způsoby hodnocení vzdělávacích výsledků v tělesné výchově. Hodnocení má být formativního charakteru a vztahovat se k cílům definovaným v úvodu. Navrhováno je užívat několika evaluačních nástrojů: učitelovo pozorování a monitorování žákova pokroku, učitelem navržený úkol, jež má žák vykonat (může se zaměřovat na dovednosti, kreativitu, znalosti či podporovat skupinovou diskusi) a vedení žákovských portfolií.

Obsahová stránka analyzovaného dokumentu

Z důvodu zaostření výzkumné pozornosti na kongruenci uvnitř kurikula, cíle (stanovené v úvodu dokumentu) jsme analyzovali izolovaně, abychom mohli posoudit jejich soulad s projektovaným učivem. Cíle tělesné výchovy jsou projektovány ve formě cílů obecných (aims). Mají směřovat k:

- fyzickému, sociálnímu, emocionálnímu a intelektuálnímu rozvoji;
- rozvoji pozitivních osobnostních vlastností;
- získávání pohybových dovedností v množství kontextů;
- znalosti různých aspektů pohybu;
- ocenění pohybu, kladnému postoji k fyzickým aktivitám;
- přínosu směrem k zdravému životnímu stylu;
- přípravě dětí k aktivnímu a účelnému využití volného času.

Obecné cíle jsou dále konkretizovány do podoby cílů specifických (broad objectives). Protože omezený rozsah časopisecké studie nám znemožňuje popsat je na těchto místech v úplnosti, věříme, že čtenáři pro představu poslouží několik příkladů (vždy jeden z každé kategorie) uvedených v závorce za příslušnou kategorií.

* Pro primární vzdělávání je v Irsku zpracován samostatný kurikulární dokument.

† Švabiček a Šed'ová (2007, 210) k tomuto dodávají, že kvalitativní analýza je vždy do značné míry popisná a svým způsobem literární. O této fázi komparativního výzkumu, kdy jde o důkladnou deskripci a porozumění souvislostem, které mají vliv na výzkumný problém, se vyjadřuje Holmes (1981, 61; srov. Noah & Eckstein, 1969) následovně: „...hodnotná deskriptivní studie je připravována s jasným problémem, který máme na mysli“, což nám umožní sběr relevantních dat (Vlček, 2015) a následné srovnání.

‡ Tematické celky jsou zahrnuty ve všech úrovních vždy všechny s výjimkou Pohybu ve vodě, který je uveden samostatně. Dokument ponechává prostor pro jeho realizaci – může se uskutečňovat v kterékoli úrovni či dokonce několika úrovních, což je odvislé od přístupu a možnostech konkrétní školy.

Specifických cílů má žák dosáhnout v kategoriích sociálního a personálního vývoje (Komunikovat a spolupracovat s ostatními citlivě, bez ohledu na kulturní či sociální odlišnosti nebo speciální potřeby), fyzického a motorického vývoje (Rozvíjet hbitost, ostražitost, kontrolu, rovnováhu a koordinaci prostřednictvím pohybu), znalostí a porozumění (Rozvíjet porozumění a všeobecné znalosti o pohybových aktivitách a těžit z nich jako účastník i jako pozorovatel), estetického rozvoje (Užívat těla jako prostředku komunikace a vyjádření skrze množství podnětů), zdravotně orientované zdatnosti (Udržovat a posilovat zdravotně orientovanou zdatnost prostřednictvím fyzické aktivity, jež podporuje zdravý životní styl) a bezpečnosti (Osvojit si bezpečné jednání při všech fyzických aktivitách).

V následujících odstavcích popisujeme témata identifikovaná při analýze dokumentu – některé kategorie jsou převzaté deduktivně od jiných autorů (Richter, 2006; Vlček & Janík, 2010), jiné se induktivně vynořily v průběhu kódování.

Orientace na rozvoj osobnosti a sociální fungování

Cíle týkající se osobnostní a sociální stránky vzdělávání jsou konkrétně popsány v části dokumentu, která formuluje specifické cíle tělesné výchovy. Tělesná výchova má rozvíjet vlastnosti jako sebeúcta, sebeuvědomění, důvěra a iniciativa, žáci se mají učit citlivé komunikaci a spolupráci s ostatními – bez ohledu na kulturní či sociální odlišnosti nebo speciální potřeby, učit týmové spolupráci a smyslu pro „fair play“. Implicitně jsou sociální a osobnostní aspekty v dokumentu obsaženy například ve formě aktivit a her založených na důvěře (trust activities)*. Významnou roli napříč všemi úrovněmi zastává kooperace, samostatnost a komunikace (také neverbální, např. taneční vyjádření) a skupinová diskuze k problematice† i schopnost klást a zodpovídat otázky, přijetí úspěchu i neúspěchu a stanovování osobních výzev. Vzdělávací obsah tematického celku Hry se nezdá dotýkat respektu spoluhráče a protihráče. Tematický celek Tanec zařazuje práci s partnerem a skupinou, vyjádření přátelství či rezervovanosti během tance, schopnost projevit a hodnotit partnerovu originalitu a rozmanitost při improvizovaném tanci. Zmíněna je také podpora a asistence partnera při některých (např. gymnastických) cvičeních.

Rozvoj volných vlastností v tělesné výchově

Třebaže mají být žáci vedeni k týmové spolupráci i respektu jakkoli znevýhodněných jedinců, ve sledovaném dokumentu jsou zohledněny také aspekty rozvoje jejich volního úsilí. Žáci se mají snažit dosahovat zlepšení na individuální úrovni, učit se překonávat své vlastní možnosti a usilovat o cílevědomé plnění osobních výzev. Z obsahu dokumentu je také zřejmé, že tělesná výchova má žáky směřovat k sebehodnocení. Tato myšlenka je konkrétněji formulována např. v tematickém celku Atletika, kde má žák analyzovat osobní výkon a výkon spolužáka (s důrazem na správné provedení a techniku) za účelem hodnocení a poskytnutí zpětné vazby partnerova výkonu, případně rady vedoucí k lepšímu provedení. Jeden z cílů uvedených v dokumentu zní „být vynalézavý, rozhodovat, řešit problémy a rozvíjet samostatnost prostřednictvím pohybových aktivit.“ (s. 12). Tento cíl se promítá především do vzdělávacího obsahu

* Mezipředmětové vazby k příslušnému tematickému celku jsou explicitně formulovány přímo v dokumentu.

† Př. „Atletika zahrnuje činnosti, které jsou vhodné také pro vývoj dovedností v gymnastice a hrách.“(s. 16)

Her, kde konkrétní příklady rozpracovávají, jak těchto strategií k řešení problémů a samostatnému činění rozhodnutí dosahovat – např. mají žáci při hrách aplikovat jednoduché principy obrany a útoku či dokázat odebrat spoluhráči míč (s. 44).

Učení na základě vzájemné spolupráce

Ve vzdělávacím obsahu analyzovaného dokumentu je zmiňováno vzájemné – kolaborativní (colaborative) – učení žáků. Sledovaný dokument navrhuje, jak žáky podněcovat k vzájemnému pozorování vlastního výkonu, který má být společně analyzován a hodnocen*. Zpětnou vazbu by pak měly představovat návrhy žáků, jakým způsobem každý individuální výkon zlepšit. Učení v oblasti tělesné výchovy se tak má uskutečňovat na základě aktivní interakce a vzájemného sdílení zkušeností a podnětů.

Emoce jako součást tělesné výchovy

V dokumentu najdeme vyjádření v tom smyslu, že žák má prostřednictvím pohybových aktivit zakusit prožitek a úspěch z pohybu, prožívat dobrodružství a výzvu. Aby se žáci aktivně podíleli na pohybových aktivitách, získali k nim kladný postoj a pohyb se stal součástí jejich způsobu života, měla by tělesná výchova působit na emoce žáků.

Téma emocí je takto zjevně zpracováno v průběhu celého dokumentu. Tělesná výchova má dát žákům pocítit požitek z fyzické námahy a uspokojení z provedení výkonu. Vzdělávací obsah popisuje také vyjádření emocí jiným než verbálním způsobem – nejčastěji tancem. Žáci se mají učit komunikaci a sebevyjádření tancem, projevovat emoce a náladu – radost, smutek, zlost, popřípadě jiný prožitek např. i za užití kostýmů a masek – a cvičit se také ve schopnosti interpretovat emoce z pohybu, gest a řeči těla spolužáka.

Význam her v kurikulu tělesné výchovy

Hry jsou v dokumentu zařazeny jako samostatný tematický celek. Mají napomáhat rozvoji základních pohybových dovedností a poskytovat dostatek příležitostí k sociální interakci (s. 4). V dané oblasti se v dokumentu uplatňují tato hlediska: působení na osobnost žáka s důrazem zvláště na sociální aspekty, vyzvednutí prožitku žáka, jež má vést k celoživotnímu zájmu o pohyb, prohlubování znalostí, uplatňování tvořivosti a rozvíjení pohybových dovedností.

Projektované kurikulum se orientuje spíše na proces hraní her nežli na jejich výsledek. Dokument doporučuje zařazovat různá průpravná cvičení, jež mají rozvíjet potřebné dovednosti a obratnost. Společně s postupujícím vývojem žáka se tyto dovednosti mají aplikovat v konkurenci s ostatními. Do role se tak má dostávat týmová práce, schopnost obrany, útoku a využití herního prostoru, uplatnění taktiky a množství herních strategií. Žákům je také poskytnut prostor k vymýšlení her s aplikovanými pravidly. Navrhováno je též zařazení miniverzí pohybových her.

Orientace na rozvoj a udržování zdraví

Vzdělávání umožňující rozvoj kompetencí k učení o sobě, péči o sebe a druhé a schopností činit rozhodnutí o svém zdraví, osobním životě a sociálním vývoji (NCCA, 2013) v Irsku zajišťuje převážně předmět Sociální, osobnostní a zdravotní výchova (Social, personal and health education – SPHE). Prvek zdravotní výchovy se však do projektovaného kurikula tělesné výchovy také promítá – v podobě porozumění vztahu

* Př. všimát si technicky správného provedení skoku přes překážky (s. 39); poradit spolužákovi, jakým způsobem je možné hodit dál, běžet rychleji či skočit výše (s. 51).

mezi zdravím a fyzickou aktivitou a volbě zdravého způsobu života za přispění pravidelné přiměřené fyzické zátěže. Dosažení a celoživotní udržení zdravotně orientované zdatnosti (health-related fitness) je v dokumentu včleněno mezi základní cíle tělesné výchovy. Tělesná výchova má také seznámit žáky se schopností relaxace a vyrovnávání se s náročnými úkoly či s praktikováním základní hygieny. Ve sledovaném dokumentu je jasné spjata s povědomím o vlastním těle: má žákovi přiblížit vývoj správného napětí a držení těla či některá regenerační cvičení aj.

Dokument NCCA (1999b) rozlišuje mezi zdravotně orientovanou zdatností (health-related fitness), jejímž zorným úhlem je zdravotní stav, efektivní fungování těla a fyzická pohoda a která není specifikována pro konkrétní fyzické aktivity, a tělesnou zdatností (physical fitness), jež představuje různý rozsah zdatnosti vhodné pro individuální úroveň vývoje jedince ve sportovních aktivitách. Fyzická zdatnost není v analyzovaném dokumentu explicitně vůbec zohledněna.

Aspekty bezpečnosti v kurikulu tělesné výchovy

Za relevantní téma jsou v analyzovaném dokumentu pokládány aspekty bezpečnosti. Tato problematika je průběžně zohledněna v celém dokumentu, který zmiňuje mimo jiné bezpečné zvedání, nošení a pokládání nářadí. Mnohem komplexněji je však tato oblast pojímána v metodickém průvodci (NCCA, 1999b). Mezi témata zde zmíněná patří povědomí dětí o správném strečinku před započítím cvičení za účelem bezpečné a účinné přípravy těla fyzickou aktivitu, relaxace následující po cvičení či oblékání přiměřeného oblečení a vhodné obuvi. Doporučena je též pravidelná kontrola nářadí a načiní, aby se zajistilo, že žáci cvičí v čistém a bezpečném prostředí. Jmenováno je několik hledisek, která by měla být po stránce bezpečnosti uvážena: vztah mezi učitelem a třídou, zdravotní stav žáka, znalosti a dovednosti učitele společně s jeho smyslem pro zodpovědnost, povědomí učitele o fázi vývoje či případných specifických potřebách dítěte, prohlášení o bezpečnosti v tělesné výchově v rámci školního plánu.

Rozvoj celoživotní pohybové aktivity prostřednictvím tělesné výchovy

Z kurikulárního dokumentu je patrné, že tělesná výchova má rozvíjet celoživotní kladný vztah k pohybovým aktivitám. Tuto skutečnost jednoznačně vyjadřuje jeden z cílů předmětu, ve kterém je zamýšleno zprostředkovávat „potěšení z fyzických aktivit a utvářet k nim pozitivní přístup, podporovat přínos celoživotnímu zdravému životnímu stylu a připravit dítě na aktivní a účelné využívání volného času“ (s. 10). V tomto směru je doporučeno zacházet v průběhu tělesné výchovy s pozitivními emocemi jako s faktorem zprostředkujícím kladný vztah k pohybu jak v současnosti, tak v budoucnu. Tato oblast není dále v obsahu dokumentu nijak konkrétněji rozpracována. V úvodu dokumentu je však navrhováno podporovat rozvoj pohybu také v rámci volnočasových aktivit, které mají doplňovat školní kurikulum.

Extrakurikulární pohybové aktivity*

Protože jsou si tvůrci kurikula vědomi faktu, že jedna vyučovací jednotka tělesné výchovy týdně nemůže pokrýt potřebu pravidelné fyzické aktivity, zmiňují se v této souvislosti také o zájmových aktivitách maximálně propojených s programem školní

* Extrakurikulárními aktivitami zde chápeme volitelné činnosti, které doplňují kurikulum, ale konají se mimo časový rozvrh výuky ve třídě. Tyto činnosti bývají dobrovolně organizované většinou učiteli nebo rodiči (NCCA, 1999a, s. 7).

tělesné výchovy. Vedle formování týmového ducha se při nich utváří a posiluje vztah k učitelům, rodičům a ostatním žákům. Akcentován je především prožitek dětí. Extrakurikulární aktivity mohou zahrnovat i soutěžní činnosti nebo přípravu na soutěž mezi školami, ale měly by vždy zrcadlit cíle kurikula tělesné výchovy (s. 7).

Zohlednění aspektů kultury a národního vědomí v kurikulu tělesné výchovy

Aspekty kultury představují ve sledovaném dokumentu význačný motiv. Tento rys je patrný již z cíle „účastnit se, rozvíjet znalost a oceňovat kulturní aktivity spjaté s pohybem“ (s. 12). Projektované kurikulum doporučuje zahrnout do tělesné výchovy některé činnosti, jež v Irsku stojí na silné tradici – např. irské a lidové tance, galský fotbal či hurling (irský fotbal s pálkami). Vedle toho mají být tyto činnosti žáky rozebírány (původ lidového tance a úloha, kterou tanec sehrává v různých kulturách a tradicích), má být utvářeno základní povědomí o místních, národních a mezinárodních sportovcích, událostech, organizacích a veřejných skupinách (gymnastických, atletických, herních, plaveckých aj.).

Význam životního prostředí v kurikulu tělesné výchovy

Zajímavá je také skutečnost, že prostřednictvím tělesné výchovy se má realizovat péče o životní prostředí. Projektované kurikulum zohledňuje tyto aspekty především v tematickém celku Pohybové aktivity v přírodě. Podle dokumentu je třeba žáky směřovat k tomu, aby oceňovali přírodu a uvědomovali si potřebu vlastním přičiněním chránit životní prostředí. Péče o životní prostředí se má realizovat např. jako vhodná likvidace odpadků nebo opatrování všeho živého.

Význam teorie v kurikulu tělesné výchovy

Ve sledovaném dokumentu je kladen důraz na to, aby žáci porozuměli konaným fyzickým aktivitám. Tato skutečnost je prokázána zařazením oddílu Znalost a porozumění (Understanding and appreciation) do každého z tematických celků. Osvojování teoretických znalostí nesměřuje toliko k získání vědomostí z oblasti sportů, ale především k rozvoji znalosti pravidel či schopností aplikovat určitou taktiku při hrách, k bezpečnému provádění pohybových aktivit a zacházení s náradím, k vývoji kompetencí k řešení problémů a samostatnému rozhodování. V tematickém celku Atletika je znalost orientována na porozumění tempu, síle, kontrolu pohybu a koordinaci, měření a analýzu výkonu za účelem zlepšení techniky či porovnání různých forem dané aktivity, diskuzí a popis pohybu. V celku Tanec se znalosti zaměřují na povědomí o vlastním těle a porozumění rozličným technikám a formám tance. Vědomosti v oblasti Her se specializují na pochopení využití herního prostoru, chápání tréninku pro lepší výkonnost a rozvoj pohybových dovedností k příslušným hrám, adaptování pravidel na různé modifikované hry nebo využití příležitosti k účasti na veřejně konaných hrách. Při Pohybových aktivitách v přírodě se znalosti zaměřují na samostatné plánování aktivit v přírodě, projednávání bezpečnosti podnikaných činností aj. V tematickém celku Pohyb ve vodě je rozvíjena znalost základních plaveckých stylů a některých vodních aktivit (vodní polo, synchronizované plavání aj.), zdůrazněno je povědomí o rizicích vody a bezpečné chování ve vodě a v její blízkosti, znalost pravidel první pomoci, ocenění volnosti pohybu ve vodě. Do všech tematických celků je v poslední úrovni (5. a 6. ročník) zařazena informovanost o různých sportovních organizacích a klubech, doporučována je účast v takových organizacích, žáci mají také získávat povědomí o sportovních událostech a sportovcích v rámci svého okolí, státu i mezinárodně.

Sportovní odvětví v tělesné výchově

Jak je uvedeno přímo v dokumentu (s. 6), tělesná výchova a sport, ačkoliv úzce propojeny, nejsou posuzovány jako synonymní pojmy. Z dokumentu vyplývá, že sport má být chápán jako fyzická aktivita, jež je postavena na konkurenci s jednotlivcem, skupinou či prostředím. Zdůrazňuje potřebu výhry. Naproti tomu tělesná výchova se snaží o všestranný a vyvážený rozvoj všech složek jedince, včetně osobnostního, sociálního a psychomotorického vývoje, který směřuje k fyzickému růstu. Nosný pilíř je spatřován v individuálním zdokonalení, nikoli ve snaze být co nejlepší. Zařazení sportovních aktivit (běh, hod, gymnastika, plavání apod.) v průběhu vzdělávacího obsahu by tedy dle těchto slov mělo být míněno jako prostředek rozvoje pohybových dovedností.

Problematika výkonu v tělesné výchově

Jak jsme pojednali výše, cílem tělesné výchovy má být rozvoj individuálních schopností a dovedností, nikoli překonávání ostatních. Prožitek a radost z pohybu mají představovat faktory, jež pozitivně ovlivní celoživotní postoj k tělesným aktivitám (s. 2). V dokumentu je tedy prožitek z pohybu zjevně chápán jako významnější nežli úsilí být co nejlepší. Výkon je pojímán spíše ve smyslu osobní výzvy, které se žák snaží docílit. Nicméně obsah dokumentu v tomto směru nehovoří tak docela jednoznačně. Jednotlivá témata (a především konkrétní příklady) tematických celků v podstatě indikují výkon, kterého mají žáci dosáhnout*. Jasně se kurikulum vyjadřuje o žákově analýze výkonu vlastního i spolužákova za účelem vývoje náležité techniky. Měření výkonu žáky je při různých aktivitách také zohledněno, ale spíše pro porovnání různých forem činnosti (např. měření délky skoku dalekého ze stoje vs. z rozběhu) nebo pro pochopení samotné dovednosti měření.

ZÁVĚRY

Připomeňme, že úkolem provedené analýzy bylo poukázat na některé z problémů pojících se s českým projektovaným kurikulem, a to v rámci oborových specifík tělesné výchovy. Protože nejsme schopni přijatelně popsat, v čem ony problémy spočívají (srov. Janík, 2013), rozhodli jsme se analyzovat irské projektované kurikulum tělesné výchovy, očekávajícíce, že taková analýza částečně přispěje k lepšímu porozumění nedostatkům kurikula českého. Toto uvažování nás nezbytně přimělo k hodnocení některých kvalit[†] irského dokumentu. Při posuzování vlastností kurikula jsme se zaměřili především na kongruenci, kterou pokládáme za jeden z klíčových faktorů pro účinné „fungování“ kurikula. Kongruence v rámci projektovaného kurikula zajišťuje, že projektované cíle úzce korespondují s obsahem kurikula, případně také dalšími kurikulárními konstrukty (standards, eventuálně klíčovými kompetencemi aj.; srov. Dvořák, 2012). Při analýze se nám podařilo identifikovat oblasti, které jsme popisovali v deduktivně stanovených kategoriích[‡], přičemž některé další kategorie jsme připojili po podrobném prozkoumání sledovaného textu. Tento postup nám umožnil sledovat, zda v oblasti projektovaného kurikula sledované země funguje kongruence.

* Např. v tematickém celku Atletika mají být žáci schopni přeskóčit přes překážku vysokou alespoň 30 cm. (s. 26)

† Výčtu vybraných kvalit kurikula se věnuje např. Dvořák (2012)

‡ Jak jsme uvedli, kategoriální systém byl pro tento účel převzat od autorů Richterové (2006) a Vlčka a Janíka (2010).

Provedená analýza ukázala, že cíle, podrobně vymezené v dokumentu v šesti kategoriích žákova rozvoje*, jsou promítnuty také do projektovaného vzdělávacího obsahu. Toto je patrné i u některých obtížně dosažitelných cílů – tvůrci dokumentu jsou si vědomi, že např. cíle „podporovat potěšení a pozitivní postoj k tělesné výchově a její přispění k celoživotní zdravotně orientované zdatnosti, a takto připravit žáka k aktivnímu a účelnému využití volného času“ není snadné dosáhnout pouze v rámci tělesné výchovy, proto je doporučeno pracovat s extrakurikulárními aktivitami co možná nejlépe propojenými se školním kurikulem. Kongruence obsahové stránky analyzovaného dokumentu je nadto zjevná uvedeným množstvím návrhů konkrétních způsobů, jimiž je možné cílů dosahovat. Přímou v kurikulárním dokumentu jsou načrtnuty metody hodnocení, kterých může učitel využít při ověření dosažení cílů. Dokument je také provázan s metodologickou příručkou (NCCA, 1999b), jež předkládá metodické návrhy a možnosti realizace témat obsažených v dokumentu.

Český dokument projektuje cíle tělesné výchovy pro celou vzdělávací oblast Člověk a zdraví, tedy i pro obor Výchova ke zdraví. Tyto cíle jsou formulovány v podobě kompetencí, jež, podobně jako tomu je v irském dokumentu, pokrývají různé dimenze kurikula (kognitivní, afektivní, psychomotorickou a osobnostně sociální), mnohé z těchto cílů však postrádají oporu v podobě vzdělávacího obsahu kurikula (tedy učiva a očekávaných výstupů). Rozhodující příčinou tohoto stavu je bezesporu skutečnost, že všechny předepsané cíle se (na rozdíl od vzdělávacího obsahu) zřetelně orientují na zdraví. Kromě toho je diskutabilní, jakým způsobem se má v rámci tělesné výchovy dosáhnout (a toto dosažení prokazatelně ověřit) některých ze značně abstraktních kompetencí – např. „chápaní zdatnosti, dobrého fyzického vzhledu i duševní pohody jako významného předpokladu výběru profesní dráhy, partnerů, společenských činností atd.“ (RVP ZV, 2013, 75).

Zaměříme-li se na kongruenci formální stránky irského kurikulárního dokumentu, shledali jsme, že vzdělávací obsah je projektován vždy v návaznosti na předchozí úroveň – v jednotlivých vzdělávacích úrovních tedy dochází k postupné kumulaci a progresi vzdělávacího obsahu. Kladně hodnotíme vysokou míru podrobnosti sledovaného dokumentu, která jistě podpoří srozumitelnost pro učitele a aplikovatelnost ve školní praxi. Naproti tomu rámcový program pro základní vzdělávání není v části vymezené pro vzdělávací obor tělesná výchova po formální stránce zcela kongruentní, neboť vymezuje vzdělávací obsah pro první stupeň jako obecně definované očekávané výstupy a dále učivo strukturované jako činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, činnosti podporující pohybové učení, avšak pro druhý stupeň je organizace odlišná – očekávaným výstupům jsou koncepty činnosti ovlivňující zdraví, činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, činnosti podporující pohybové učení nadřazeny (viz RVP ZV, 2013, 79-81).

Také koncepce kurikula může být významným příznakem souladu či nesouladu v projektovaném kurikulu. Východiskem našich úvah o pojetí tělesné výchovy v dokumentu sledované země je charakteristika koncepcí tělesné výchovy podle Naula (2011). Autor rozlišuje čtyři hlavní způsoby pojetí tělesné výchovy, které odrážejí historický vývoj tělesné výchovy v různých zemích. Jsou jimi výchova sportovní, zdravotní,

* Tyto cíle bychom pro naše účely (tedy možnost srovnání s českým projektovaným kurikulem pro základní vzdělávání) mohli rozčlenit do čtyř dimenzí – kognitivní, afektivní, psychomotorické a osobnostně sociální (viz Klapko, 2012, 9).

pohybová a tělesná. Hodnotová východiska jednotlivých koncepčních linií popisují Vlček a Mužík (2012):

- **Sportovní koncepce** zdůrazňuje sportovní výkon, tedy sportovní úspěch, zážitek, seberealizace, vyhledávání sportovních talentů apod.
- Hodnotovým východiskem **pohybové koncepce** je pohybová gramotnost (viz Čechovská et al., 2011), tj. účelnost a „krása“ tělesného pohybu, dovednost pohybovat se kultivovaně, využít pohybové dovednosti v běžném životě, porozumění přínosu pohybu aj.
- **Tělesná koncepce** se směřuje k tzv. výkonově orientované zdatnosti, jež podmiňuje pracovní, vojenskou či sportovní zdatnost, schopnost tělesně pracovat, bránit se, bojovat apod.
- Hodnotovým východiskem **koncepce orientované na zdraví** je především podpora zdraví, orientuje se zejména tzv. zdravotně orientovanou zdatnost, psychosociální rovnováhu, využití pohybových dovedností a vědomostí k pohybově aktivnímu životnímu stylu.

V analyzovaném dokumentu je uvedeno, že tělesná výchova má směřovat k rozvoji pohybových dovedností (na individuální úrovni), kdežto od sportovních aktivit jsme v projektovaných cílech zaznamenali určité odchýlení. Tato skutečnost je ale značně rozporuplná: zaměříme-li se na část dokumentu, jež definuje vzdělávací obsah tělesné výchovy, přesvědčíme se, že je naopak z převážné části orientována na sportovní disciplíny, jako je atletika, gymnastika, tanec, některé sportovní hry či plavání, které tvoří samostatné tematické celky. V každém tematickém celku všech úrovní jsou navíc v podobě příkladu indikátory výkonu, kterého je třeba dosáhnout (viz poznámka č. 15 na s. 15)*. Dospěli jsme tedy k domněnce, že záměrem tvůrců kurikula je koncepce směřující k pohybovému vzdělávání (movement education), na základě analýzy je však projektované kurikulum možné vnímat spíše jako spějící ke sportovnímu vzdělávání (sport education; Naul, 2011).

V návaznosti na uvedené se pokusíme naznačit možnosti směřování příští revize projektovaného kurikula. Domníváme se, že by bylo vhodné vytvořit pro každý vzdělávací obor samostatný kurikulární dokument, podobně jako je tomu v irském kurikulu. Jednotlicí linií takového dokumentu pro tělesnou výchovu by představovalo jeho ideové směřování (koncepce), které by konkretizovalo cíle tělesné výchovy, a to jak cíle obecné, tak i specifické. S projektovanými cíli je třeba úzce propojit vzdělávací obsah (učivo a očekávané výstupy) včetně způsobů evaluace dosažení cílů. Soudíme, že tímto způsobem by mohla být podpořena kongruence kurikula (srov. Vlček & Mužík, 2012).

LITERATURA

- ADAMSON, B. & MORRIS, P. (2007). Comparing Curricula. In: M. BRAY, B. ADAMSON & M. MASON (Eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. (263-282). Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- BENEŠ, Z. (2005). Výzva nebo destrukce? Česká kurikulární reforma a dějepis. *Pedagogika*, 55(1), 37-47.
- BEREDAY, G. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BLOUDKOVÁ-DVOŘÁKOVÁ, M., & DVOŘÁK, D. (2005). Společenskovední vzdělávání. In: SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. (1. vyd., 209-223). Praha: Portál.

* Otázkou zůstává, zda je tento příklad závazný či je možné posuzovat jej jako pouhé doporučení.

- BRANDL-BREDENBECK, H. P. (2005). Comparative Physical Education – Why, what and how? In: U. PÜHSE & GERBER, M. (Eds.) *International comparison of Physical Education*. New York: Mayer & Mayer.
- BRAY, M. & THOMAS, M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review* 65(3), 472-490.
- ČECHOVSKÁ, I., CHRUDIMSKÝ, J., NOVOTNÁ, V. & VINDUŠKOVÁ, J. (2011). Povědomí uchazečů o studium na FTVS UK o pohybové gramotnosti. *Česká kinantropologie*, 15(3), 47–55.
- DVOŘÁK, D. (2012). *Od osnov k vzdělávacím standardům*. Praha: PeF UK.
- DVOŘÁK, D., STARY, K. & URBÁNEK, P. (2015). Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy. *Pedagogická orientace*, 25(1), 9-31.
- HABRDLOVÁ, M. (2014). *Projektované kurikulum tělesné výchovy pro primární vzdělávání v Irsku: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra tělesné výchovy.
- GAVORA, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. (2., aktual. vyd., 407 s.) Praha: Portál.
- HOLMES, B. (1965). *Problems in Education. A Comparative Approach*. London: Routledge and Kegan Paul.
- HOLMES, B. (1981). *Comparative Education: Some consideration of Method*. London.
- HOWELL, R., HOWEL, M. L., TOOHEY, D. P. & TOOHEY, M. D. (1979). *Methodology in Comparative Physical Education*. Stipes Publishing Company: California.
- HRUBÝ, D. (2011). Kurikulární reforma přišla pozdě. *Pedagogická orientace*, 21(4), 474–480.
- HUDECOVÁ, D. (2006). *Analýza dějepisných vzdělávacích programů ve vybraných státech Evropy a její výsledky*. Praha: PdF UK.
- JANÍK, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634-663.
- JANÍK, T., NAJVAR, P. & SOLNÍČKA, D. (2011). Od ideji k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis Scholae*, 5(3), 63-85.
- JANÍK, T., MAŇÁK, J., KNECHT, P. & NĚMEC, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9-35.
- KLAPKO, D. (2012). *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. (39 s.) Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- KNECHT, P. (2009). Co je dnes obsahem vzdělávání? *Pedagogická orientace*, 19(2), 120-127.
- KOTÁSEK, J. (2006). Bílá kniha po pěti letech. *Učitelské listy*, 23. 2. 2006. Dostupné z <<http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>>.
- KUHN, J. (2011). Kurikulární reforma v poločase. *Pedagogická orientace*, 21(4), 480–486.
- MANZON, M. (2007). Comparing places. In: M. BRAY, B. ADAMSON & M. MASON (Eds.) *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (85-123). Comparative Education Research Centre: The University of Hong Kong.
- MANZON, M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field*. Hongkong: Springer.
- MAŇÁK, J. (2007). Učebnice jako kurikulární projekt. In: J. MAŇÁK & P. KNECHT *Hodnocení učebnic* (pp. 24–30). Brno: Paido.
- MARŠÁK, J. & PASTOROVÁ, M. (2012). Revize kurikula pro povinné vzdělávání (srovnávací analýza). NÚV. Dostupné z: <[file:///C:/Users/start/Downloads/Revize_kurikula_pro_povinne_vzdelavani_2012%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/start/Downloads/Revize_kurikula_pro_povinne_vzdelavani_2012%20(4).pdf)>.
- MUŽÍK, V., & MUŽÍKOVÁ, L. (2007). Physical Education and Health Education – International Comparison. In: *Health Education and Quality of Live*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- MUŽÍKOVÁ, L. (2008). *Východiska k implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání*. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta: Brno.
- NAUL, R. (2011). Conceptual diversity and future directions of physical education in the global context. In: *Japanese Journal of Sport Education Studies*, 30(2), 39-50. Dostupné z: <http://www.wgi.de/fileadmin/user_upload/wgi/Downloads/Vortragae/4_Checkedfinal_version_Japan-VortragOkade_CBgekuerzt_644768.pdf>.

- NCCA. (1999a). Physical Education Primary School Curriculum. Dublin: Stationery Office. Dostupné z: <http://www.curriculumonline.ie/getmedia/ca8a385c-5455-42b6-9f1c-88390be91afc/PSEC05_Physical-Education_Curriculum.pdf>.
- NCCA. (1999b). Physical Education Teacher Guideliness. Dublin: Stationery Office. Dostupné z: <http://www.curriculumonline.ie/getmedia/2ca06265-2e75-4cc1-8174-661a877728d4/PE_Guidelines_english.pdf>.
- NCCA. (2013). Social Personal and Health Education (SPHE). [online]. [cit. 2013-12-03]. Dostupné z: <http://www.curriculumonline.ie/en/Primary_School_Curriculum/Social_Personal_and_Health_Education_SPHE_/>.
- NOAH, H. & ECKSTEIN, M. (1969). *Towards a science of comparative education*. London: Macmilan.
- PÜHSE, U. & GERBER, M. (Eds.) (2005). *International Comparison of Physical Education*. New York: Mayer & Mayer.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2013). Praha.
- RICHTER, CH. (2006). *Konzepte für den Schulsport in Europa: Bewegung, Sport und Gesundheit*. Aachen: Mayer & Mayer.
- SEMRÁD, J. (2006). Příspěvek k výzkumu kurikula. In: J. MAŇÁK & T. JANÍK (Eds.) *Problémy kurikula základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- SKALKOVÁ, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence a jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 2(1), 7–20.
- ŠÍP, R. (2014). *Problematické aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie: vztah praxe a teorie a potlačení somatické dimenze pedagogických procesů*. Habilitační práce. Brno: Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta.
- ŠKACHOVÁ, T. (2005). Obsah pojmu Evropa v české a francouzské primární škole. *Pedagogika*, 55(2), 138–150.
- ŠVAŘÍČEK, R. & ŠEĎOVÁ, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- VÁŇOVÁ, M. (1998). *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- VLČEK, P. (2011). Pohledy na kurikulum tělesné výchovy aneb co je vlastně cílem současné tělesné výchovy? In: M. PÍŠOVÁ, K. KOSTKOVÁ & T. JANÍK (Eds.) *Kurikulární reforma na gymnáziích případové studie tvorby kurikula, VÚP: Praha*.
- VLČEK, P. & JANÍK, T. (2010). Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických: Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido.
- VLČEK, P. & MUŽÍK, V. (2012). Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 16(1), 31–46.
- VLČEK, P. (2015). Srovnávací výzkum v pedagogice – některé úvahy o metodologii problémového přístupu. *Pedagogická orientace*, v tisku.
- WALTEROVÁ, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Mgr. Martina Habrdlová
 KTV PedF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno
 e-mail: 322247@mail.muni.cz

VÝZNAM SPORTOVNÍCH HER VE ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVĚ A VOLNOČASOVÉ SPORTOVNÍ AKTIVITY ŽÁKŮ V BAVORSKU

THE IMPORTANCE OF SPORTS GAMES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND LEISURE SPORTS ACTIVITY OF BAVARIAN PUPILS

ZYGMUNT SAWICKI

University of Business in Wrocław, Poland

Department of Tourism and Recreation

The Elite School of Sport, Oberstdorf, Germany

ABSTRACT

Background: Physical education is a very important part of the education programme in Bavarian grammar schools. It contains different kinds of sport including sports games. They are very popular among pupils and are practiced in their free time.

Objective: The purpose of the research is to determine the role of sports games in Bavarian school physical education. Furthermore, the study shows the importance of sports games among other forms of sport for Bavarian pupils considering gender and the size of the town.

Methods: The research method of this study is the analysis of the informational literature of the Bavarian State Department of Education in Munich and a special questionnaire for checking the importance of sports games among other forms of sport, practicing by Bavarian pupils. Altogether, 387 persons, age 18, from Bavarian grammar schools participated in the research including 91 boys and 97 girls were from the big town (more than 1 million inhabitants) and 93 boys and 106 from the small town (7.000 inhabitants).

Results: It was shown, that sports games are a fundamental part of physical education in Bavarian schools. It was also observed, that sports games are important for Bavarian pupils, especially football and basketball for boys and handball and volleyball by girls.

Conclusions: The gender and the size of town of the respondents differentiate the forms of sport practiced in their free time and desired sports as well.

Key words: Bavarian physical education, sports, free time.

INTRODUCTION

The sports activity of pupils manifests itself in two forms: as a school activity (obligatory physical education classes) and extracurricular activities (voluntary recreational sports in free time). The role of school physical education classes is commonly

emphasized as a preparatory phase to post-school sports and the recreational activities of adults (Balz, 2002; Prohl, 2004). This relationship is aimed mainly at the systematic development of the necessary skills, habits and attitudes of a pupil as a prerequisite for their lifelong active participation in recreational sport activities. Sports and recreational activities are a multi-layer concept, and should be considered in the following main aspects:

- kinds of disciplines of sports- both regularly practiced and desired,
- role and place of sport among other leisure behavioral patterns,
- motives for sporting activities,
- frequency of practicing sport.

Numerous investigations show that German pupils generally distinguish themselves in high level sports activities in their free time, which mainly is reflected in a large number and diversity of sporting disciplines practiced (Brettschneider/Bräutigam 1990, Kurz/Tietjens 2000, Wydra 2001). In the case of males, predominant are sports games, whereas females prefer gymnastics and dance. In this respect, it is pointed out a definite predominance of traditional disciplines over the sports associated with fashion, trends, and risks. Participation in sporting activities among school children is conditioned and at the same time differentiated by several important factors. The main factors are sex, milieu as well as age, social class, and others (e.g. psychological factors).

The purpose of the research is to show the importance of sports games in Bavarian school physical education. Another aim is to determine the role and place of sports games among other kinds of sport for Bavarian pupils considering gender and the size of the town. In this paper the following research questions were formulated:

1. What is the role and importance of physical education classes in education programme of Bavarian grammar schools?
2. What relative importance to sports games hold among other form of sport?
3. Do the gender and the size of town of the respondents differentiate the choice of sports games (practiced and desired)?

METHODS

The research was conducted in 2013 among 38718-years-old pupils from the last class of grammar schools in Bavarian alpine region in Germany. These were 91 boys and 97 girls from a large town (over 1 million inhabitants), and 93 boys and 106 girls from a small town (7,000 inhabitants). The research method of this study is the analysis of the informational literature of the Bavarian State Department of Education in Munich. Furthermore, a questionnaire, compiled by the author was used to check the importance of sports games among other forms of sport, both practiced and desired, by Bavarian pupils in their free time. The collected material was subject to statistical analysis with the use of Chi-Square test – intended to determine the significance of differences within the variables: gender and milieu of the young people investigated. The value of Chi-Square test $p < 0.05$ shows that there are statistical significant differences between investigated variables.

RESULTS

Table 1 presents data for position of physical education classes in education programme of Bavarian grammar schools.

Table 1
Physical education classes in education programme

Class	Lessons total (hours per week)	Physical education lessons (hours per week)	Percent
5	30	3 + 2	16.6
6	31	3 + 2	16.1
7	32	3 + 2	15.6
8	32	2 + 2	12.5
9	34	2 + 2	11.7
10	34	2 + 2	11.7
11	34	2 + 2	11.7
12	34	2 + 2	11.7

Source: Schulordnung für die Gymnasien in Bayern (School rules for grammar schools in Bavaria), München 2014.

Physical education is a very important part of the education programme in Bavarian grammar schools. In the first three classes (5–7) there are three hours of obligatory physical education classes and two voluntary sports classes. In other classes there are four physical and sports lessons (two obligatory and two voluntary hours). The percentage share of physical education classes in the relation to the total planned lessons in grammar schools is 11.7–16.6%.

Table 2
Physical education curriculum in Bavarian grammar schools (number of lessons per school year)

Class/ Kind of sport	5	6	7	8	9	10	11	12
Basketball	18	18	18	14	16	16	16	16
Football	16	16	18	14	14	14	12	12
Handball	14	16	16	14	14	14	14	14
Volleyball	10	12	14	14	14	14	16	16
Other sports games	24	20	16	10	10	10	10	10
Sports games total	82	82	82	66	68	68	68	68
Gymnastics	20	22	22	18	16	16	14	14
Gymnastics/Dance	17	19	19	14	12	12	10	10
Athletics	20	20	20	16	18	18	20	20
Swimming	16	14	16	12	12	12	12	12
Winter sports (skiing, ice skating)	20	18	16	14	14	14	16	16
Individual sports total	93	93	93	74	72	72	72	72
Physical education classes total	175	175	175	140	140	140	140	140

Source: Schulsport, Wutz, E., Vorleuter, H., Carl Link/DKV, Kronach 1999.

Based upon the results presented in Table 2, it can be ascertained that sports games are the dominant part of physical education curriculum in Bavarian grammar schools. The percentage share of them in the relation to the total physical education lessons per school year is ca. 47.7%. Some of the main sports games are: basketball, football, handball and volleyball. Other sports games which can be enjoyed in physical education are: field hockey, baseball, table tennis, badminton, dodgeball etc.

Tables 3 and 4 show a list of the ten most popular sport disciplines practiced by the investigated Bavarian school boys and girls coming from large and small-urban areas. These sport disciplines are practiced informal in the free time for example in the open areas (jogging, cycling, skiing, horse riding), or in the indoor sport groups and sport clubs (football, basketball, volleyball, aerobics, dance, tennis, table tennis, swimming, bodybuilding).

Table 3
Regular practiced sports by boys in their free time*

Kind of sport	Boys big town		Kind of sport	Boys small town	
	%	N		%	N
1. Football	51	46	1. Football	59	55
2. Cycling	33	30	2. Cycling	37	34
3. Basketball	19	17	3. Swimming	22	20
4. Swimming	16	15	4. Skiing/Snowboarding	19	18
5. Jogging	15	14	5. Jogging	17	16
6. Tennis	12	11	6. Bodybuilding	14	13
7. Skiing/Snowboarding	11	10	7. Table tennis	12	11
8. Bodybuilding	10	9	8. Basketball	9	8
9. Table tennis	8	7	9. Handball	8	7
10. Volleyball	5	4	10. Tennis	8	7

* multiple-choice answers, sum of % is > 100

As expected, the results confirm that football is most popular among the Bavarian boys regardless of their milieu (55%). Other popular sport disciplines practiced by the boys are also individual sport games such as tennis and table tennis and team sport games such as basketball, volleyball (only big town) and handball (only small town, $\chi^2 = 5.21$, $p = 0.02$). Other popular sports in both groups are cycling, swimming, jogging, bodybuilding and skiing. It should be emphasized that sport games are very important for the boys – from among ten most favorite sports disciplines five of them are sports games.

Table 4
Regular practiced sports by girls in their free time*

Kind of sport	Girls big town		Kind of sport	Girls small town	
	%	N		%	N
1. Cycling	46	45	1. Cycling	41	43
2. Swimming	39	38	2. Horse riding	37	39
3. Jogging	36	37	3. Swimming	32	34
4. Horse riding	24	23	4. Aerobic	21	22
5. Aerobic	21	20	5. Jogging	18	19
6. Handball	20	19	6. Skiing/Snowboarding	16	17
7. Volleyball	12	12	7. Dance	10	11
8. Dance	9	9	8. Volleyball	9	10
9. Skiing/Snowboarding	7	7	9. Handball	8	8
10. Badminton	6	6	10. Basketball	5	5

* multiple-choice answers, sum of % is > 100

The most popular sport discipline practiced by all the girls tested is cycling (Table 4). In the top positions on the ranking list are swimming and horse riding, which are completely unpopular among the boys surveyed. The girls generally do not prefer sporting activities that require endurance, strength or fierce competition, which is reflected in the research results pertinent to their favorite sport disciplines. They include typically feminine forms of sport, such as aerobics and dance, as well as sport games not entailing much physical exertion – volleyball, badminton (only chosen by the girls from the big town) and handball – significant more popular among the girls from the big town ($\chi^2 = 5.37$, $p = 0.02$).

In summary it can be said that from all chosen sports games the Bavarian boys prefer football, tennis and table tennis and the girls prefer badminton. Basketball is more popular by the boys (especially in the big town: $\text{Chi}^2 = 17.72$, $p < 0.000$) and volleyball and handball are more popular by the girls, whereby as shown by the Chi-Square test ($\text{Chi}^2 = 17.93$, $p < 0.000$), handball is much more liked by the girls from the big town (20%) than from the small town (8%) ($\text{Chi}^2 = 17.93$, $p < 0.000$).

Tables 5 and 6 show lists of sports not practiced, which the Bavarian boys and girls from the large and small town areas would like to practice.

Table 5
Not practiced but desired sports of boys*

Kind of sport	Boys big town		Kind of sport	Boys small town	
	%	N		%	N
1. Bungee jumping	32	29	1. Parachuting	28	26
2. Alpinism	27	25	2. Paragliding	25	23
3. Paragliding	24	22	3. Bungee jumping	22	20
4. Parachuting	21	19	4. Alpinism	20	19
5. Martial arts	19	17	5. Windsurfing	18	17
6. American Football	17	15	6. Martial arts	16	15
7. Windsurfing	14	13	7. Ice hockey	13	12
8. Baseball	11	10	8. American Football	12	11
9. Snowboarding	9	8	9. Rafting	9	8
10. Ice hockey	8	7	10. Ski jumping	8	7

* multiple-choice answers, sum of % is > 100

The results for the boys, regardless of their milieu, clearly indicate the dominance of extreme sports characterized with moving one's body in large spaces, which entails a great deal of courage. These disciplines are bungee jumping, parachuting, paragliding, ski jumping, martial arts and climbing. From the sports games the boys surveyed, regardless of their milieu, would be more willing to practice American football and ice hockey but only the boys from the big town would like to practice baseball. Significant differences ($\text{Chi}^2 = 8.77$, $p = 0.003$) appeared in this research category.

Table 6
Not practiced but desired sports of girls*

Kind of sport	Girls big town		Kind of sport	Girls small town	
	%	N		%	N
1. Alpinism	24	23	1. Windsurfing	27	29
2. Windsurfing	19	18	2. Martial arts	18	19
3. Martial arts	18	17	3. Alpinism	15	16
4. Snowboarding	18	17	4. Football	11	12
5. Football	14	14	5. Bungee jumping	10	11
6. Bungee jumping	9	9	6. Streetball	9	10
7. Ice hockey	6	6	7. Rafting	8	8
8. Diving	5	5	8. Parachuting	7	7
9. Rafting	4	4	9. Ice hockey	6	6
10. Streetball	2	2	10. Snowboarding	4	4

* multiple-choice answers, sum of % is > 100

The girls surveyed, regardless of their place of residence, declare the highest readiness to practice alpine climbing windsurfing and martial arts. Other popular desired disciplines among them are sports games such as football, ice hockey and most recently – trendy streetball. It should be noted that ice hockey is only one form of sport preferred by both sexes regardless of the size of the town. The results confirm that the sports games (regular practiced or desired), are well-liked among the boys, who prefer a more sports competitions in contrast to the girls.

DISCUSSION

The research of this study included the problem area of sports games in physical educations of Bavarian grammar schools. It was shown the importance of sports games in physical education curriculum and the role and place of sports games among other forms of sport for Bavarian pupils considering gender and the size of the town.

It was shown, that sports games are a fundamental part (almost half) of physical education in Bavarian schools. In Bavarian pupils' opinion sports games are also favorite forms of sport activity in their free time. Among the sport disciplines regularly practiced and most popular among the boys regardless of their milieu is football. Other popular sport disciplines also practiced by the boys are: basketball, tennis and table tennis. Furthermore volleyball is more popular by the boys from the big town and handball by the boys from the small one. In much research (Sass, 1996; Baur/Burmann, 2000; Brettschneider/Kleine, 2002; Breuer, 2004; Sawicki, 2009) the overall dominance of football and other sports games such as handball, volleyball among the boys is highlighted.

The own research results show that among sports games Bavarian girls prefer mostly volleyball, badminton (big town) and handball – also more popular among the girls from the big town, however they like more typical female forms of sport, such as aerobic, dancing or horse riding. The studies of Oppert (1996), Kurz/Tietjens (2000), Baur/Burmann (2000), Burmann/Baur (2004), Brettschneider/Kleine (2002) confirm it.

The author's own research showed that Bavarian school children, particularly the boys, are interested in sports games, which, however, still remain only desired sports and to be tried. On the boys' ranking list are American football, ice hockey and baseball – only chosen by the boys from the big town. The girls tested would like to practice sports games such as football, ice hockey and streetball. These results are also reflected in other empirical works on this subject for example by Opaschowski (2000), Altenberger/Höss-Jelten (2006) and Schmidt/Hartmann-Tews/Brettschneider (2006).

CONCLUSIONS

1. Physical education is a very important part of the education programme in Bavaria. The percentage share of physical education classes in the relation to the total planned lessons in grammar schools is 11.7–16.6%.
2. Sports games are very popular among Bavarian grammar schools pupils.
3. Sports games (especially football for boys) are important for Bavarian pupils. The gender and the size of town of the respondents differentiate sports games (practiced and desired).

REFERENCES

- ALTENBERGER, H. & HÖSS, C. (2006). *Der ausserunterrichtlicher Sport*. DSB-Sprint-Studie. Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland. Aachen: Deutscher Sportbund Meyer & Meyer.
- BALZ, E. (2002). Freizeitsport und Schule. In: DIECKERT, J. & WOPP, D. (Eds.) *Handbuch Freizeitsport* (pp. 289–296). Schorndorf: Hofmann.
- BAUR, J. & BURRMANN, U. (2000) *Unerforschtes Land: Jugendsport in ländlichen Regionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- BREUER, C. (2004). Zur Dynamik der Sportnachfrage im Lebenslauf. *Sport und Gesellschaft – Sport und Society*, 1(1), pp. 50–72.
- BRETTSCHEIDER, W. & BRÄUTIGAM, M. (1990). *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen*. Frechen: Ritterbach.
- BRETTSCHEIDER, W. & KLEINE, T. (2002). *Jugendarbeit in Sportvereinen*. Anspruch und Wirklichkeit. Schorndorf: Hofmann.
- BURRMANN, U. & BAUR, J. (2000). Sport engagierte, aber vereins müde Jugendliche? Einige Schlussfolgerungen aus Zeitreihenanalysen. In: BALZ, E. & KUHLMANN, D. (Eds.) *Sportengagements von Kinder und Jugendlichen* (pp. 59–74). Aachen: Meyer & Meyer.
- KURZ, D. & TIETJENS, M. (2000). Das Sport- und Vereinsengagement der Jugendlichen. Ergebnisse einer repräsentativen Studie in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen. *Sportwissenschaft*, 30(4), pp. 384–407.
- OPASCHOWSKI, H. (2000). *Xtrem. Der kalkulierte Wahnsinn. Extremsport als Zeitphänomen*. Hamburg: BAT Freizeit-Forschungsinstitut.
- OPPER, E. (1996). Erleben Mädchen den Schulsport anders als Jungen? *Sportunterricht*, 45(8), pp. 349–356.
- PROHL, R. (2004). Erziehung und Bildung durch Sport? In: CHRISTMANN, W., EMRICH, E. & FLATAU, J. (Eds.) *Schule und Sport. Berichtsband zum Schulsportkongress* (pp. 123–137). Schorndorf: Hofmann.
- SASS, I. (1996). Bewegung – Spiel und Sport in der Lebensweise von 12- bis 16-jährigen Schuljugendlichen. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, Heft 1. Sankt Augustin: Academia Verlag, p. 39–49.
- SAWICKI, Z. (2009). Pozaszkolna aktywność sportowa 14-letnich uczniów szkół niemieckich. *Rozprawy Naukowe AWF Wrocław*, 28(1), pp. 419–427.
- SCHMIDT, W., HARTMANN-TEWS, I. & BRETTSCHEIDER, W. (2003). *Erster Kinder- und Jugendsportbericht*. Schorndorf: Hofmann.
- Schulordnung für die Gymnasien in Bayern, GSO. (2014). München: Maiss.
- WUTZ, E. & VORLEUTER, H. (1999). *Schulsport*. Vorschriften, Empfelungen und Unterrichtshilfen für den Sportunterricht und ausserunterrichtlichen Schulsport. Kronach: Carl Link DKV.
- WYDRA, G. (2001). Beliebtheit und Akzeptanz des Sportunterrichts. *Sportunterricht*, 50(3), pp. 67–72.

Zygmunt Sawicki, PhD

University of Business in Wrocław, Department of Tourism and Recreation
ul. Ostrowskiego 22, 53 238 Wrocław,
Elite School of Sports, Oberstdorf/Germany
e-mail: zygmunt.sawicki@handlowa.eu

VÝUKA TĚLESNÉ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE*

TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC

LIBOR FLEMR

Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze

SOUHRN

Cílem příspěvku je zmapování výuky tělesné výchovy na základních školách v České republice. Data jsou analýzou 2822 elektronických dotazníků (ZŠ z celé ČR), 50 semi-strukturovaných rozhovorů s učiteli tělesné výchovy (Praha a Středočeský kraj) a dvou focus groups s 55 studenty studujícími tělesnou výchovu na vysoké škole.

Z výsledků vplynula nízká aprobovanost učitelů tělesné výchovy, zejména na 1. stupni ZŠ (51,3 %). Na 2. stupni je situace o trochu lepší – 62,7 % učitelů je aprobováno pro výuku tělesné výchovy. Průměrně je v nesportovních školách a nesportovních třídách na 1. stupni 2,1 hodiny TV za týden; 2,2 hodiny za týden v 7.-9. ročníku a nejvíce hodin TV připadá na 6. ročník – 2,3. V případě 3. vyučovací hodiny TV za týden je v 26,4 % nějak konkrétněji zacílena (míčové sporty, plavání, aerobic, gymnastika, zdravotní TV apod.). Ale v 73,6 % případů je tato vyučovací jednotka standardní náplně.

Třídy (nikoli školy) s rozšířenou výukou tělesné výchovy mají v průměru od 2,7 do 3 hodin za týden na 1. stupni a 4 hodiny týdně na 2. stupni. Školy také zpravidla nabízejí další možnost sportovního vyžití v rámci sportovních zájmových útvarů – kroužků (69,8 %); volitelného předmětu (32 %); nepovinného předmětu (9,2 %). Žádnou z výše uvedených možností nenabízelo 19 % základních škol.

Klíčová slova: tělesná výchova, základní škola, hodina TV, učitel TV.

ABSTRACT

The aim of this paper is to map the teaching physical education lessons in primary schools in the Czech Republic. Data is composed of 2822 electronic questionnaires from Czech primary schools and 50 semi-structured interview with PE teachers from Prague and the Central Bohemia Region.

Only 51.3% of teachers are fully qualified for P.E. in the first level (grades 1–5) of the primary school. The situation on the second level (grades 6–9) is a little bit better – 62.7% of the P.E. teachers are fully qualified. There are 2.1 P.E. lessons per week on the first level of primary schools, 2.2 lessons per week for 7th–9th grades and 2.3 lessons per

* Článek vznikl díky podpoře Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově (PRVOUK) v rámci programu Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání (P15).

week for 6th grade on average. There are schools without widespread P.E. lessons. In cases where a 3rd P.E. lesson is undertaken, 26.4% (197 schools) have a specific focus – e.g. ball games, swimming, aerobic, gymnastics, health P.E., ect. But primarily (73.6%; 549 schools) this 3rd P.E. lesson has standard content.

Classes (not schools) with widespread P.E. lessons have on average from 2.7 lessons per week of P.E. in the first grade to 3 lessons per week in the 5th grade. There are 4 lessons per week in the second level of primary schools (6th–9th grade). There are also other possibilities for sport activities in primary schools – hobby lessons (in the afternoon) with a sport focus are offered by 69.8% of schools; optional sport subjects are offered by 32 %; non-compulsory sport subjects are offered by 9.2%; 19% of the schools do not offer any subjects in the field of sport.

Key words: Physical Education; Primary school; P.E. lesson; P.E. teacher.

ÚVOD

Aktuálně se hovoří mj. o pokusném ověřování účinnosti programu „Hodina pohybu navíc“ (MŠMT, 2015) – zavedení navýšení pohybových aktivit žáků prvního stupně základních škol. I proto je důležité znát aktuální situaci v rámci celé České republiky ohledně počtů hodin TV za týden. V případě plošné realizace výuky 3. hodiny TV v rámci školy by plán mohl narážet na nedostatečné prostorové kapacity, rozvrh hodin, personální nedostatečnost. Zamýšlená realizace za pomoci sportovních klubů bude patrně problematická organizačně a hlavně finančně. Jsou známá navyšování počtů hodin výuky TV za týden např. ve skandinávských zemích v reakci na stoupající počty jedinců s nadváhou a obezitou. Nejvýrazněji se aktuálně k navyšování počtu hodin TV staví Maďarsko – 5 hodin povinné TV pro všechny vzdělávací stupně a Dánsko – 5 x 45 min. při kombinaci výuky TV a školního sportu (Kovář, 2015).

Další diskutovanou otázkou v dlouhodobém horizontu ohledně výuky tělesné výchovy na základních školách je aprobovanost učitelů pro tento předmět. Dle Fialové et al. (2014) je žádoucí podpora tělesné výchovy ze strany MŠMT, vedení škol, ale i fakult připravujících budoucí učitele. Autoři dále upozorňují, že větší efektivitu školní TV a kladnější vztah dětí k výuce TV by učitel měl být kvalifikovaným odborníkem s mnoha kompetencemi – např. motivační, hodnotící apod. V této souvislosti lze uvést jeden z paradoxů výzkumu Tilingera & Flemra (2015): na otázku „Jaký by měl především absolvent UK FTVS být?“ s velkým rozdílem odpověděli nejčastěji studenti (50 %), že by měl mít zdůrazněné pedagogicko-psychologické vzdělání typu „učitel – odborník“. Avšak teoretické předměty doporučuje omezit téměř stejné procento studentů (46 %). Nicméně v roce 1996 chtělo redukci teoretických předmětů až 70 % respondentů. Ve výzkumu Pokorné & Jansy (2015) více jak 80 % učitelů deklaruje řešení teoretických témat souvisejících s pohybem v rámci výuky tělesné výchovy na 2. stupni základních škol.

I z důvodu výše uvedených skutečností je potřebné znát reálnou situaci na podkladech plošně získaných dat, doplněných o poznatky kvalitativního charakteru.

METODY

Výukou školní tělesné výchovy na základních školách se zabývalo šetření České školní inspekce (školní rok 2012/2013; ČŠI, 2013). Průzkumu se zúčastnilo 2 822 základních škol a základních škol speciálních z celé České republiky s vyloučením škol, které byly sportovního zaměření a škol při zdravotnických zařízeních. Kontaktováno bylo celkově 4 095 základních škol. Návratnost elektronických dotazníků činila 68,9 %.

Tabulka 1
Výzkumný soubor

Zřizovatel	Počet	Podíl (v %)
Obec	2 542	90,1
Kraj	195	6,9
Soukromá osoba	38	1,3
Státní správa (MŠMT)	27	1,0
Registovaná církev, náboženská společnost	20	0,7
Typ školy	Počet	Podíl (v %)
běžná	2 551	90,4
speciální	271	9,6
Organ. školy*	Počet	Podíl (v %)
úplná (1. i 2. stupeň)	1 926	68,2
neúplná (pouze 1 stupeň)	896	31,8
Velikost školy	Počet	Podíl (v %)
velká (nad 150 žáků)	1 374	48,7
malá (do 150 žáků)	1 448	51,3
Celkem	2 822	100

* Ve většině případů se jednalo o první stupeň základní školy, nicméně do analýz bylo zahrnuto také 15 škol, které měly pouze druhý stupeň.

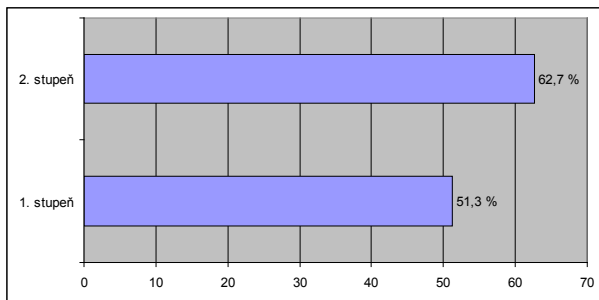
Druhé šetření zahrnovalo 35 návštěv základních škol v Praze a Středočeském kraji (ve školním roce 2014/2015) a 50 semi-strukturovaných rozhovorů s učiteli (25 žen; 25 mužů) tělesné výchovy. Hlavními důvody byla verifikace předchozích zjištěných výsledků a prohloubení získaných dat o názory učitelů TV na výuku tělesné výchovy. Byly použity semi-strukturovaná interview ohledně výuky tělesné výchovy na základních školách s důležitým prostorem na volné vyjádření. Tato metoda byla zvolena na základě zkušeností z toho důvodu, že při této méně „formální“ metodě je předpoklad větší otevřenosti a upřímnosti. V případě dotazníku mají učitelé spíše tendenci odpovídat ve smyslu, co se od nich očekává a být více opatrní. Semi-strukturované interview bylo paradoxně vnímáno jako „anonymnější“, patrně vlivem toho, že nic „oficiálně“ nevyplňovali, ale „pouze vypovídali“. Rozhovory probíhaly zpravidla v průběhu výuky tělesné výchovy (učili studentky a studenti, kteří byli na předemětných školách na pedagogické praxi). Takže byl dostatečný prostor pro vyjádření a navíc neměli učitelé pocit, že je to zdržuje nad rámec jejich povinností. Objektivně nutno přiznat, že navštívené školy neměly charakter reprezentativního výběru, zpravidla se jednalo o tzv. fakultní školy (buď s oficiálním či neoficiálním statutem; jednalo se o fakultní školy Fakulty tělesné výchovy a sportu, Pedagogické fakulty, příp. Přírodovědecké fakulty, vše Univerzity Karlovy), kde mohou studentky a studenti plnit pedagogické praxe v rámci předmětu tělesná výchova.

Doplňkového šetření se zúčastnilo 55 studentek a studentů 3. ročníku prezenční formy studia studijního programu tělesné výchovy a sportu (7 z nich s aprobační s druhým předmětem). S nimi byly realizovány 2 focus groups.

VÝSLEDKY A DISKUSE

Na prvním stupni ZŠ vyučuje TV pouze 51,3 % aprobovaných učitelů. Na druhém stupni je situace o trochu lepší, zde je pro výuku tělesné výchovy aprobováno 62,7 % učitelů. Ještě menší podíly aprobovaných učitelů byly vyhodnoceny ve školách speciálních a ve školách malých – do 150 žáků.

Největší aprobovanost učitelů pro výuku TV na 2. stupni ZŠ mají v kraji Zlínském (77,5 %), Moravskoslezském (72,1 %) a Praze (70,5 %). Naopak zcela nejhůře je na tom v tomto kritériu Karlovarský kraj s 44,7 % pro 2. stupeň a dokonce 36,4 % pro 1. stupeň.



Graf 1

Kvalifikovanost pedagogů pro výuku TV na 1. a 2. stupni základní školy (v %)

Nízký podíl aprobovanosti učitelů TV na prvním stupni plně koresponduje s jednou z nejčastějších výtek učitelů TV (n=50) na 2. stupni a sice nízkou úrovní připravenosti a malým počtem zkušeností nově příchozích dětí, zejména s gymnastickým nářadím a náčiním. „Přesně poznám z jaké základní školy k nám dítě přišlo“ (komentář jedné učitelky TV na 2. stupni ZŠ k přechodu dítěte z 1. na 2. stupeň ZŠ).

Nízký podíl aprobovaných učitelů TV na 1. stupni základních škol je závažnější i o to, že od roku 1993 je 5letý (dříve 4letý), takže zasahuje delší senzitivní období pro rozvoj pohybových kompetencí. Když k tomu připočteme fakt, že je větší podíl odkladů při nástupu do školy, tak je to ještě zásadnější. Je pravdou, že na větších školách a plně organizovaných výuku TV někdy vyučují ve 4. a 5. ročníku učitelé z 2. stupně.

Aprobovanost učitelů na 2. stupni ZŠ v rámci našeho průzkumu nebyla řešena, jelikož výzkumný vzorek byl rekrutován z pedagogických praxí studentů, kde je u těchto učitelů striktně vyžadována aprobovanost. Výsledky by tím byly příliš zkresleny (jednalo by se o několik jedinců, kteří byli kolegy fakultních učitelů).

Analýza rozhovorů zároveň naznačila větší prestiž/respekt ze strany kolegů (možná i rodičů, což lze odvodit z nezájmu rodičů v průběhu třídních schůzek pouze o výuku TV) k plně aprobovaným tělocvikářům, tzn. že mají tělesnou výchovu ještě v kombinaci s druhým předmětem.

Týdenní hodinová dotace tělesné výchovy ve třídách (školách) bez rozšířené výuky tohoto předmětu dosahuje většinou 2 hodiny. Disponibilní hodiny v Rámcovém učebním plánu (MŠMT, 2013) mohou být využity také k navýšení dotace TV.

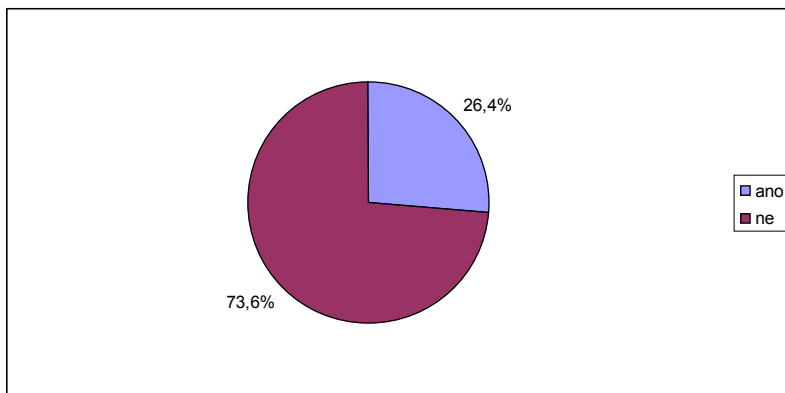
Tabulka 2

Hodinová dotace tělesné výchovy v jednotlivých ročnících ZŠ za týden (školy a třídy bez rozšířené výuky TV; v %)

Ročník	1 hodina	2 hodiny	3 hodiny	4 a více hodin
1. ročník	0,1	90,4	9,2	0,3
2. ročník	0,1	88,2	11,3	0,3
3. ročník	0,1	86,8	12,7	0,4
4. ročník	0,1	89,3	10,1	0,5
5. ročník	0,1	89,8	9,4	0,7
6. ročník	0,1	75,4	23,7	0,9
7. ročník	0,1	81,7	17,5	0,8
8. ročník	0,1	84,2	14,8	0,9
9. ročník	0,2	84,1	14,7	1,1

Ve zlomku procent případů se vyskytovaly třídy pouze s jednou hodinou výuky tělesné výchovy za týden. Naopak třetí hodina TV byla častěji přidávána na 2. stupni ZŠ a to nejčastěji v 6. ročníku (23,7 %). Čtyři a více hodin výuky TV za týden zaznamenal pouze malý zlomek tříd (škol) a opět se jedná o školy a třídy bez sportovního zaměření. Průměrná hodinová dotace za týden předmětu tělesná výchova je na prvním stupni 2,1 hodiny (počítáno z 2 630–2 750 škol). Na 2. stupni je to v průměru 2,2 hodiny za týden v 7.–9. ročníku, v 6. ročníku je to 2,3 hodiny TV za týden (počítáno z 1892–1901 základních škol).

V případě realizace třetí hodiny TV na ZŠ byla z více jak z jedné čtvrtiny (26,4 % případů; 197 škol) s konkrétním zaměřením – např. na míčové hry – fotbal, volejbal, házená, florbal, plavání, aerobik, gymnastika, zdravotní TV ad. Ve většině případů (73,6 %; 549 škol) byla tato hodina využívána standardně jako ostatní hodiny TV.



Graf 2

Zaměření 3. vyučovací hodiny TV na základních školách

Téměř dvě třetiny studentů (65,4 %) připravujících se v prezenční formě studia na povolání učitele tělesné výchovy (buď v jednooborovém studiu tělesná výchova a sport nebo v kombinaci s druhým předmětem) by preferovali pro výuku tělesné výchovy na 2. stupni základní školy (a ekvivalentních ročnících víceletých gymnázií) 2 hodiny tělesné výchovy v kuse. Odůvodňovali to tím, že se za jednu vyučovací hodinu nic nezvládne z důvodů časových.

Je tedy vidět, že spíše preferovali „svoje“ hledisko než pohled dětí, kde se u většiny jedinců jeví jako vhodnější rovnoměrnější zatížení v rámci školního týdne.

Naproti tomu již vyučující učitelky a učitelé TV byli spíše (66 %) pro rozdělení hodin TV do dvou samostatných hodin. Nutno ovšem podotknout, že se jednalo zpravidla o dobře prostorově a materiálně vybavené školy pro výuku TV a tak odpadala nutnost docházet na výuku TV do vzdálenějšího sportoviště (tělocvičny, haly, hřiště). V těchto případech lze očekávat opět větší tendenci ke spojování hodin TV do jednoho celku z logických časových důvodů – ztrát při přemísťování. Je zajímavé, že v některých případech byla nemožnost druhé varianty (dvouhodinovky či dvou samostatných hodinovek TV) odůvodňována na různých školách shodně – „nelze kvůli rozvrhu“ u obou variant.

Až 84 % učitelů TV by se teoreticky líbil formát, resp. tříhodinová týdenní dotace ve formě dvouhodinovky a přidané další samostatné hodiny za týden pro třídu na 2. stupni. Nicméně, jak již bylo zmíněno v úvodu, tak toto řešení má často určité závažné limity v podobě kapacity školního rozvrhu, rozvrhu hodin u dětí, prostorově nízké kapacity, časové kapacity učitelů TV a v neposlední řadě i patrně finanční důvody.

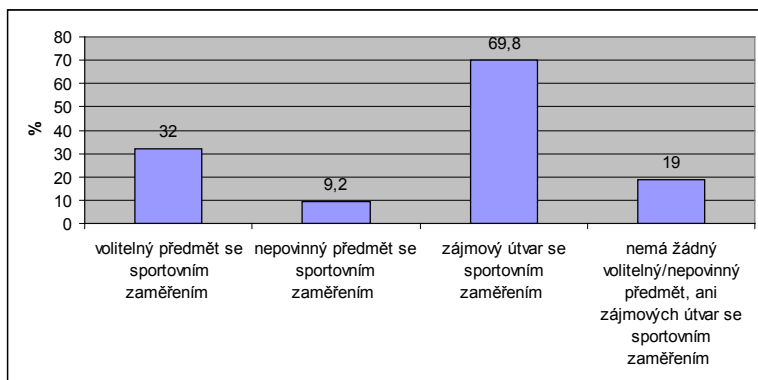
Ve třídách 1. stupně roste průměrný týdenní počet hodin TV z 2,7 na 3 u tříd s rozšířenou výukou TV. Na 2. stupni mají třídy s rozšířenou výukou TV v průměru téměř 4 hodiny týdně.

Tabulka 3

Hodinová dotace tělesné výchovy v jednotlivých ročnících ZŠ
– třídy (nikoli školy) s rozšířenou výukou TV (v %)

Ročník	1 hodina	2 hodiny	3 hodiny	4 hodiny	5 hodin	6 hodin
1. ročník	0,0	46,8	40,3	7,8	3,9	1,3
2. ročník	2,6	42,1	43,4	7,9	2,6	1,3
3. ročník	0,0	35,6	49,3	8,2	5,5	1,4
4. ročník	3,8	34,2	38,0	13,9	8,9	1,3
5. ročník	2,4	31,8	37,6	16,5	10,6	1,2
6. ročník	1,2	12,6	24,6	18,6	41,9	1,2
7. ročník	1,2	12,0	23,5	21,7	40,4	1,2
8. ročník	0,6	13,1	23,1	21,3	40,6	1,3
9. ročník	1,2	12,9	19,0	22,7	42,9	1,2

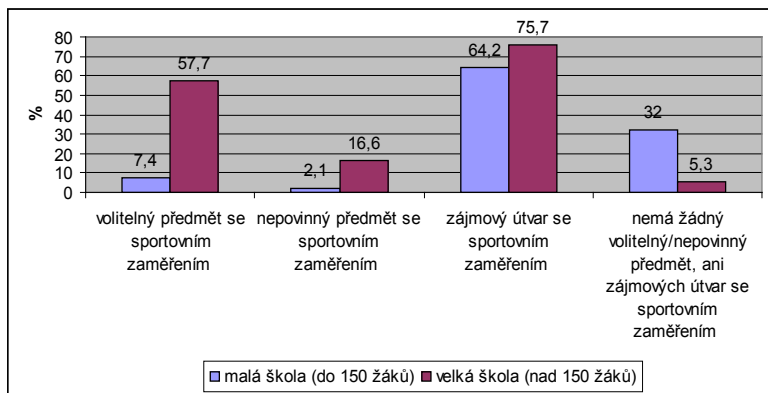
Kromě standardní TV nabízejí základní školy pro své žáky další varianty, jak nad rámec povinné výuky sportovat. Nejčastěji se jedná o zájmový útvar se sportovním zaměřením (69,8 %); dále je nabízen volitelný předmět (32 %); nepovinný předmět bylo možné navštěvovat v 9,2 % škol. Žádnou z výše uvedených možností nenabízelo 19 % základních škol.



Graf 3

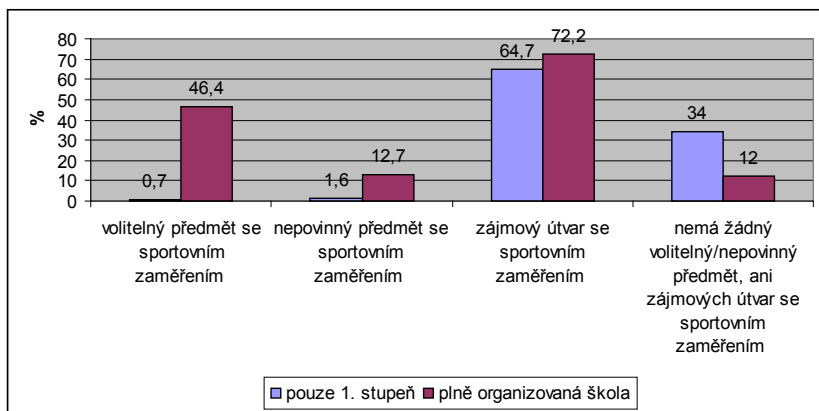
Školní předměty a zájmové útvary – kroužky se sportovním zaměřením nabízené školou (v %)

Dle kritéria velikosti základní školy jsou výsledky logické – větší školy mají větší „prostor“, resp. větší poptávku (ale patrně spíše z důvodu většího počtu žáků než relativních četností), pro nabídku školních předmětů se sportovním zaměřením. U zájmových útvarů – kroužků je situace podstatně vyrovnanější (viz graf 4).



Graf 4

Školní předměty a zájmové útvary – kroužky se sportovním zaměřením – členění dle velikosti školy (v %)



Graf 5

Školní předměty a zájmové útvary – kroužky se sportovním zaměřením – členění dle organizovanosti školy (v %)

Výuku nepovinného předmětu zdravotní tělesná výchova uvedlo jen 7,4 % základních škol. Zajímavější je členění dle zřizovatele školy – nejvíce se zdravotní tělesná výchova vyučuje ve školách zřizovaných krajem (28,6 %), což má svoji logiku, jelikož se jedná převážně o školy speciální určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále ve školách zřizovaných soukromými osobami (17,6 %); obcí (5,7 %); církví (5,6 %); státní správou – MŠMT (3,7 %).

ZÁVĚR

Výzkum přinesl mnohá zajímavá zjištění – nízkou aprobovanost učitelů TV, zejména na 1. stupni ZŠ a velké mezi krajové rozdíly. Největší aprobovanost učitelů pro výuku TV na 2. stupni ZŠ mají v kraji Zlínském (77,5 %), Moravskoslezském (72,1 %) a Praze (70,5 %). Naopak zcela nejhůře je na tom v tomto kritériu Karlovarský kraj s 44,7 % pro 2. stupeň a dokonce 36,4 % pro 1. stupeň.

Analýza rozhovorů zároveň naznačila větší prestiž/respekt ze strany kolegů k plně aprobovaným tělocvikářům, tzn. že mají tělesnou výchovu ještě v kombinaci s druhým předmětem. Jedna z nejčastějších výtek učitelů TV na 2. stupni ZŠ směřuje k nedostatečné pohybové přípravě dětí z 1. stupně ZŠ, což lze patrně plošně zlepšit buď vyšší hodinovou dotací výuky TV a vyšší aprobovaností učitelů na TV či nejlépe kombinací obou faktorů.

Všeobecně by rozšířená výuka tělesné výchovy na základních školách měla podporu ze strany pedagogů TV. Je ovšem otázkou jakou by měla formu. Nicméně v případě kapacitních, prostorových, materiálních, finančních ad. možností rozšířit výuku TV plošně o standardní 3. vyučovací hodinu by z pohledu učitelů TV (v 84 % případů) byl krok správným směrem.

LITERATURA

- ČŠI (2013). *Tematická zpráva z rychlého šetření. Tělesná výchova: podmínky pro realizaci na základních školách* (nepublikováno). Praha: ČŠI.
- FIALOVÁ, L., FLEMR, L., MARÁDOVÁ, E. & MUŽÍK, V. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.
- KOVÁŘ, K. (2015). Inspirativní a inovativní metodika. *Do toho!*, č. 5, s. 18–19.
- MŠMT (2015). *Realizace pokusného ověřování účinnosti programu „Hodina pohybu navíc“*. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z <<http://www.msmt.cz/file/35204/>>.
- POKORNÁ, J. & JANSÁ, P. (2015). *Výbrané poznatky z realizace školních vzdělávacích programů tělesné výchovy na základních školách*. Praha: UK FTVS.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (verze platná od 1. 9. 2013), úplné znění upraveného RVP ZV. Praha: MŠMT.
- TILINGER, P., FLEMR, L. (2015). *Dílčí výsledky hodnocení studijního programu TVŠ na UK FTVS*. Praha: UK FTVS.

PhDr. Libor Flemr, Ph.D.

UK FTVS, J. Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešelavín
e-mail: flemr@ftvs.cuni.cz

INTERAKČNÍ STYLY BUDOUCÍCH UČITELŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY*

INTERACTION STYLES OF TO-BE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

PETR JANSÁ, KAMIL KOTLÍK, JIŘÍ NĚMEC

Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze

SOUHRN

V článku se zaměřujeme na ověřování a analýzu interakčních stylů pomocí dotazníkové metody QTI (**Questionnaire on Teacher Interaction**) u budoucích učitelů tělesné výchovy na středních školách (celkem 37 učitelů, z toho 22 mužů a 15 žen). Žáků, kteří dané učitele hodnotili, bylo celkem 450). Ukázalo se, že dotazník QTI, který dává informace o interakčních a komunikačních stylech v osmi oktantech (organizátor, pomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající a přísný) může být celkem efektivně využíván pro získání výsledků o interakčních typech.

Bylo provedeno sebehodnocení učitelů tělesné výchovy stejně jako jejich hodnocení žáky, dále pak míra shody sebehodnocení učitelů a jejich žáků aj. Obě skupiny (učitelé i žáci) se vyjadřují k interakci pozitivně a spíše spokojeně.

Mezi muži a ženami nejsou téměř žádné rozdíly v interakčním a komunikačním stylu v hodinách tělesné výchovy. Ženy se hodnotí pozitivněji než muži, hodnocení obou pohlaví žáky však vykazuje rozdíly mnohem menší. Zatímco ženy se hodnotí pozitivněji, než jak je hodnotí jejich žáci, muži se oproti hodnocení svých žáků naopak podceňují. Ke stanovení učitelských typů nemáme dostatečný počet učitelů tělesné výchovy, a tedy je neuvádíme. Domníváme se, že výsledky jsou velice zajímavé. Při spojení QTI s metodou MADI lze získat důležité informace o budoucích učitelích tělesné výchovy a sportu.

Klíčová slova: interakce, dotazník, střední školy, učitelé tělesné výchovy.

ABSTRACT

In our paper, we are oriented on possibilities of a research of PE teachers on secondary school (beginners) by the questionnaire method QTI (**Questionnaire on Teacher Interaction**). In total, the research sample contained 37 teachers (22 men and 15 women) and 450 pupils.

There was proved that the QTI, which gives information about interactive and communicational styles in eight octants (teacher who is organiser, who helps to pupils, who has an understanding, who leads pupils to responsibility, who is unsured, dissatisfied, admonish and strict) can be effectively used to gaining the results in the field of interaction types.

* Tento článek vznikl za podpory grantu GAUK, č. 1608214.

There was carried out the self-evaluation of PE teachers as well as their evaluation by their pupils. Except of high mentioned fact, there was carried out also the rate of concordance of teacher's self-evaluation and pupil's evaluation. Both groups (teachers and pupils) comment their interaction positively and they are satisfied with it.

Between groups of men and women, there are almost no differences in interactive and communicational style during PE lessons. Women evaluate themselves more positively than men. Differences in pupils evaluation of both genders are even smaller. In comparison with their evaluation by pupils, women tend to evaluate themselves better. Men on the other hand tend to underestimate themselves. We don't have enough respondents in this research, so we don't present any teachers types of interaction. Nevertheless, we assume that the results are very interesting and by connection of QTI and MADi we can gain important informations about teachers of physical education and sport. This paper was supported by Charles University Grant Agency, grant No. 1608214.

Key words: Interaction, questionnaire, secondary school, PE teachers.

ÚVOD DO PROBLÉMU

Učitelé jsou se žáky ve všech vyučovacích předmětech na základních i středních školách v poměrně složitých vztazích, ovlivňovaných určitými edukačními úkoly, s vizí je uskutečnit. Není jednoduché komplex těchto souvislostí pochopit a objasnit, zvláště v tělesné výchově a sportu. V této stati se věnujeme užšímu tématu – učitelské interakci a komunikaci se žáky při edukačním procesu v tělesné výchově.

Nejprve se zmíníme o výzkumných přístupech a zaměřeních interakčně-didaktických analýz v tělesné výchově a sportu, které byly dříve odvozeny od modelů systematického pozorování, jež představovaly pro pedagogiku a didaktiku nový způsob výzkumného myšlení. Pozorování tak přecházelo do odborného posuzování pomocí kategorií, díky nimž bylo možno evidovat vybrané činnosti učitele a žáků během hodin tělesné výchovy. Činnosti byly většinou sestaveny tak, aby v rámci možných kategorií a kódovacím protokolem vyjádřily podstatu interakčního vztahu mezi učitelem a žákem, např. Videotape Data Bank“ (Anderson & Barrette, 1978), též BESED (Costell & Laubach (1978) nebo Cheffers & Mancini (1978) a Piéron & Cheffers (1988) aj. O přenosném zařízení na základě průmyslové televize zabudované mimo školu v menším autobuse se zmiňují Schilling & Ospelt (1978). Můžeme uvést i práci Housera & Griffeye (1985), kteří přehrávali z videozáznamu vyučovací činnosti dotyčného učiteli a žádali ho, aby vysvětlil své jednání v hodině. Podrobněji uvádí Jansa et al. (2014).

V České republice se jako první věnovali tomuto tématu především Dobrý et al. (1977) a Svatoň et al. (1987). Systém se nazýval ADI a zahrnoval 9 dimenzí a 78 i více kategorií (rozsah v jedné dimenzi byl 5 až 11 kategorií). Ty vedly i k určení didaktických stylů v hodinách tělesné výchovy. Na interpretaci výsledků se podílel větší počet osob a můžeme hovořit až o paradigmatu analýzy didaktické interakce.

Jiný systém KPSV (Kategoriální posuzovací systému z videozáznamu – Jansa, 1987), byl zkonstruován pro sledování činnosti učitelů a žáků na ZŠ. Kódování probíhalo podle videozáznamu v desetisekundových intervalech. Na základě toho byly určeny tři pracovní interakční styly učitelů základních škol.

Další je MADi (Modifikovaná analýza didaktické interakce), autorem metody je Süß et al. (2014), též uvedeno v článku Mužík et al. (2013). MADi vznikla redukcí kategorií z původní ADI na ty, které autoři pokládají za nejdůležitější pro osvojení didaktických

dovedností. Je určena zejména pro hodnocení a sebehodnocení didaktických výstupů studentů učitelství tělesné výchovy v předmětu „Didaktika sportovních her“. V současné době je její použití aplikováno i do dalších vyučovacích předmětů jako jsou plavání, gymnastika, atletika a lyžování).

Šafaříková (a, b, c, 2014; 2015) uvádí „Spektrum didaktických stylů“ v tělesné výchově. Tyto jsou rozděleny na styly před kognitivním prahem – příkazový, praktický, reciproční, se sebehodnocením a s nabídkou a styly za kognitivním prahem – s řízeným objevováním, se samostatným objevováním, s autonomním rozhodováním žáka o učivu a o volbě didaktického stylu, vyučovací činnost je plně svěřena zákoví.

Věnujme však pozornost jinému systému interakčně didaktické analýzy, nazývané KPS později SPIN (tzv. kategoriální pozorovací systém), který sestavili Svoboda & Kocourek (1987). Ti využívali ke sledování hodin tělesné výchovy 10 kategorií učitelských a 7 žákovských. Současně kombinovali analýzu didaktické interakce s psychologickými dotazníky LEARY (interpersonální vztahy), EPI (temperament) a SPIDO (profil odolnosti vůči zátěži), z nichž analyzovali typologii učitelů středních škol.

Modifikaci dotazníku ICL (Leary) pro pedagogické účely především provedli později (Wubbels & Creton et al., 1993), kteří chápali interakci a komunikaci ve výuce jako ucelený systém, kde jsou učitel, jednotliví žáci, celá třída, a jejich chování a jednání tak nemůžeme sledovat izolovaně. Pro popis využili zmíněný dotazník ICL (srov. Kožený & Ganický, 1976) a uvádějí podobně osm typů znázorněných výsečemi (tzv. oktanty či sektory), které leží na osách interpersonálního kruhu, s rozdělením do dvou dimenzí – (a) proximita a (b) vliv, popř. moc. Českou aplikaci podrobněji uvádějí Mareš & Gavora (2004).

Interakce představuje spojnici mezi činnostmi lidí a společenskými vztahy, a to nejen v rámci školy či třídy, ale při veškerém sociálním styku lidí. Společná činnost lidí, vzájemné vztahy i vzájemné působení jsou spojeny s předáváním, přijímáním, zpracováním určitých informací a s reakcí na ně. Jedná se tedy o **sociální komunikaci**, kterou rozumíme sdělování, resp. výměnu informací mezi lidmi. Specifickým případem je **pedagogická komunikace**, která probíhá podle určitých pravidel v závislosti na sociálních rolích učitele a žáka. Komunikace mezi učitelem a žákem většinou probíhá ve škole či ve třídě, resp. při výuce. Proto se v posledních letech začal používat pojem **komunikace ve výuce (výuková komunikace)**. Nadřazeným pojmem je **styl**, který lze chápat jako součást rysů osobnosti, a je určován jak vrozenými předpoklady tak také získanými faktory, např. přírodním a sociálním prostředím, učením, edukací apod. Tomuto tématu se věnují např. Miková (2008), Sochorová (2015).

Interakce a komunikace ve výuce patří k systémům, a jsou z větší míry stabilní. Rozhodujícím činitelem v interakci a komunikaci ve výuce je učitel a jeho jednání a chování vůči žákům. Každý učitel tíhne k určitému **typu** interakce a komunikace, které zevrubně popisuje Lukas (2011).

Janíková (2012) věnuje celou monografii interakci a komunikaci ve výuce tělesné výchovy na základní škole zjišťované prostřednictvím dotazníku QTI s prezentací výsledků vztahujících se k odlišnostem v sebevnímání učitelů a ve vnímání učitelů jejich žáky, k odlišnostem z hlediska délky praxe a odlišnostem dle povahy vyučovacích předmětů tělesné výchovy.

Záměr naší statě spočívá v ověření a analýze významu interakčního stylu učitele ve vztahu k žákům na středních školách s využitím dotazníku QTI.

Dílečtí úkoly:

1. Komparovat interakční styly mezi budoucími učiteli v tělesné výchově z hlediska pohlaví (QTI verze pro učitele).
2. Analyzovat položky interakčního stylu z hlediska diferencí mezi učiteli a posouzení žáků v tělesné výchově v jejich třídách (QTI verze pro žáky).

Metoda QTI (Questionnaire on Teacher Interaction)

Dotazník QTI byl určen pro učitele (autodiagnostika) a pro žáky, kteří posuzují své učitele. Postupně byl dotazník modifikován, různě upravován, zkracován apod. Dotazník QTI diagnostikuje osm oktantů (proměnných). Každý odpovídá jednomu sektoru. Učitelovo interpersonální chování (stejně jako u Learyho) je možné znázornit pomocí dvou os, které představují dva oktanty (Lukas, 2010):

Vertikální osa je označena jako vliv, vztah mezi krajními bipolárními oktanty *dominanci* a *submisí* (tolerance). Vyjadřuje, do jaké míry učitelovo chování při výukové interakci určuje, determinuje chování žáků, jinými slovy do jaké míry si učitel v edukačním procesu udržuje moc nad třídou, nebo se této moci vzdává a ponechává žákům možnost více zasahovat do dění. Horizontální osa je označena jako *proximita*, jejími krajními póly jsou *odpor* (odmítavost) a *kooperace* (vstřícnost). Vyjadřuje, do jaké míry je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé nebo naopak přátelské, se snahou o spolupráci. Oktanty v modelu učitelova interpersonálního chování vůči žákům popisují (Mareš & Gavora, 2004). Každý z oktantů zahrnuje 6 až 8 položek (škála), které se vyjadřují v průměrných hodnotách zakreslením do grafického osmiúhelníku. Dále uvádíme popis jednotlivých oktantů odvozených z výše uvedených horizontálně a vertikálně bipolárních os (Lukas, 2010):

1. **DV** (*dominantnost, vstřícnost*) – **organizátor edukačního procesu** (upozorňuje, co se bude dít; vede, organizuje, přikazuje, zadává úkoly, určuje postup, stanovuje podobu situací v edukačním procesu, vysvětluje, usměrňuje pozornost).
2. **VD** (*vstřícnost, dominantnost*) – **pomáhající žákům** (pomáhá, projevuje zájem, připojuje se k probíhajícímu dění, chová se přátelsky nebo ohleduplně, taktně, dokáže žertovat).
3. **VS** (*vstřícnost, submisivnost*) – **chápací** (se zájmem naslouchá, projevuje empatii, dává najevo důvěru a pochopení, přijímá omluvu, hledá způsoby, jak urovnat spory, je trpělivý, je otevřený).
4. **SV** (*submisivnost, vstřícnost*) – **vede žáky k zodpovědnosti** (dává prostor pro samostatnou práci; čeká, až se třída odreaguje, dává volnost, svobodu spolu s odpovědností, respektuje návrhy žáků).
5. **SO** (*submisivnost, odmítavost*) – **nejistý** (drží se stranou, nezasahuje do dění; omlouvá se, že vyčkává, jak věci dopadnou; připouští, že chyba může být v něm samotném).
6. **OS** (*odmítavost, submisivnost*) – **nespokojený** (čeká na ticho, zvažuje důvody pro a proti, vyžaduje klid, dává najevo nespokojenost; tváří se mrzutě, zamračeně, nevrle; stále se vyptává, kritizuje).
7. **OD** (*odmítavost, dominantnost*) – **kárací** (bývá rozzlobený; dovede si žáky „podat“, bývá podrážděný, vzteký; rád zakazuje, upozorňuje na chyby, kárá, trestá).

8. **DO** (*dominantnost, odmítavost*) – **přísný** (*drží žáky zkrátka, kontroluje je, přísně je přezkušuje, hodnotí, známkuje; vynutí si ve třídě ticho, udržuje v hodinách klid; je přísný, trvá na dodržování pravidel a předpisů*).

Dotazník má provedenou standardizaci (Lukas & Šerek, 2009) pro II. stupeň ZŠ u položek verze QTI – Ž i QTI – U. U žáků je pak podmínkou účast nejméně 10 osob ze třídy, ve které sledovaný budoucí učitel působil. Posuzovatelé sdělují svůj názor na pětibodové škále od 0 (nepřítomnost posuzované charakteristiky – nikdy) až po stupeň 4 (úplná přítomnost charakteristiky – vždy).

Charakteristika souboru

Soubor budoucích učitelů byl tvořen studenty závěrečného ročníku kombinovaného magisterského studia, kteří prošli závěrečnou měsíční pedagogickou praxí na středních školách (měli odučeno povinně 30 hod.). Z tabulky č. 1 je zřejmé, že celkově bylo dotazováno 37 učitelů, z toho 59,5 % mužů (N = 22) a 40,5 % žen (N = 15).

Tabulka 1
Charakteristika souboru

	N	%	Kumulativní četnosti
Muži	22	59,5	59,5
Ženy	15	40,5	100,0
Celkem	37	100,0	

Učitele pak posuzovali žáci (N = 450) dotazníkem QTI upraveným zvlášť pro muže nebo ženy. Vzhledem k tomu, že se jedná v našem případě o ověřování možností dotazníku QTI, další podrobnosti o tomto souboru neuvádíme.

K deskriptivnímu popisu a analýze dat bylo využito statistického programu IBM SPSS. Vypočtení statistické významnosti rozdílů mezi výsledky různých skupin bylo provedeno pomocí parametrického t-testu, věcná významnost rozdílů je pak demonstrována výpočtem Cohenova „d“ (v tabulkách jako d). K využití parametrických testů jsme se rozhodli po důkladném prozkoumání rozložení výsledných dat (v tabulkách jako t). Výsledky Kolmogorov-Smirnovova testu nevyloučily normální rozložení dat u jednotlivých proměnných a jejich rozložení se vizuálně od normálního lišilo jen minimálně. K výpočtu síly vztahu reflexe žáků a učitelů pak bylo využito Pearsonova korelačního koeficientu (r).

VÝSLEDKY A DISKUSE

Pro komplexnější a detailnější komparaci interakčních stylů budoucích učitelů tělesné výchovy využíváme dále jak vlastního posouzení interakcí učitelů tělesné výchovy, tak také jejich hodnocení vyučovanými žáky.

Sebeposouzení jednotlivých oktantů dotazníku QTI je přehledně uvedeno v tabulce č. 2. Jako první informaci uvádíme, že posouzení „pozitivních“ oktantů (organizátor, pomáhající, chápatel) přináší mezi muži, tak i mezi ženami nadprůměrné hodnoty (sloupec M jako průměrné hodnoty v tabulce č. 2). Při vyplňování dotazníku mohli respondenti posuzovat podle ordinální škály v rozsahu hodnot 0 až 4 body. Nejvyšších průměrných hodnot dosahují muži v oktantu „pomáhající“. Na rozdíl od nich však mezi ženami dominuje oktant „chápatel“ („pomáhající“ je na druhém místě). Z pozitivních oktantů dosahuje u obou pohlaví nejnižších hodnot „zodpovědnost“, ale i ten přesahuje hodnotu 2,3.

U relativně negativních sektorů („nejistý, nespokojený, kárající a přísný“) jsou hodnoty sebeposouzení u obou pohlaví vždy pod 2,0 – jsou tedy podprůměrné. Můžeme tedy konstatovat, že celkově u všech hodnocených oktantů převažuje pozitivní sebeposouzení. To samozřejmě není překvapením, neboť většina lidí má tendenci k pozitivnímu sebehodnocení, nicméně u většiny sledovaných oktantů je toto pozitivní hodnocení celkem konzistentní a značné.

Při komparaci těchto čtyř výše uvedených oktantů vychází nejlépe oktant „kárající“, který dosahuje průměrných hodnot max. 0,84. Nejvyšších skóre pak dosahuje oktant „přísný“, a to konkrétně 1,77 (resp. 1,60). Tyto výsledky jsou zcela v souladu s hodnocením čtyř pozitivních oktantů. Opět lze tvrdit, že učitelé mají tendenci k pozitivnímu sebehodnocení. V oktantech, které jsou sice řazeny mezi negativní, ale lze je vnímat i z pozitivního hlediska (být přísný či nespokojený – např. s úrovní žákovských výkonů ve smyslu snažit se dostat ze žáků to nejlepší), dosahují jak muži tak také ženy vyšších hodnot než v případě oktantů „kárající“ a „nejistý“).

Tabulka 2

Sebeposouzení jednotlivých oktantů dotazníku QTI u budoucích učitelů tělesné výchovy (muži a ženy)

Oktant		N	M	SD	Stat. významnost			Věcná význ.	
					t	df	p hodn.	d	rozdíl
Organizátor	muži	22	2,99	0,37	-0,738	35	0,465	0,25	malý
	ženy	15	3,08	0,31					
Pomáhající	muži	22	3,02	0,40	-1,058	35	0,298	0,35	malý
	ženy	15	3,17	0,45					
Chápající	muži	22	2,95	0,47	-1,928	35	0,062	0,65	střední
	ženy	15	3,29	0,59					
Zodpovědný	muži	22	2,36	0,33	-1,786	35	0,083	0,62	střední
	ženy	15	2,63	0,61					
Nejistý	muži	22	0,92	0,48	0,567	35	0,574	0,19	/
	ženy	15	0,82	0,62					
Nespokojený	muži	22	1,11	0,38	0,707	35	0,484	0,24	malý
	ženy	15	1,02	0,39					
Kárající	muži	22	0,84	0,53	0,509	35	0,614	0,17	/
	ženy	15	0,76	0,41					
Přísný	muži	22	1,77	0,51	0,931	35	0,358	0,31	malý
	ženy	15	1,60	0,58					

Legenda: N = absolutní četnost; M = aritmetický průměr; SD = směrodatná odchylka; df = stupně volnosti; p = pravděpodobnostní hodnota

Velice zajímavé poznatky přináší komparace souborů budoucích učitelů a učitelek tělesné výchovy podle pohlaví. Ženy se ve všech sledovaných oktantech hodnotí pozitivněji než muži. Rozdíl v hodnocení mezi muži a ženami se průměrně pohybuje od 0,08 („kárající“) do 0,34 bodu („chápající“). Je sice obecně rozšířenou domněnkou, že ženy učitelky jsou v některých oblastech interakce mírnější než tělocvikáři muži, považují však samy sebe za pozitivnější ve všech sledovaných oblastech.

Submisivita i dominance jsou pak mezi učiteli (jak mezi muži tak i mezi ženami) tělesné výchovy převážně v rovnováze. Nejvyšších hodnot dosahuje oktant „chápající“, který lze charakterizovat jako kombinaci vstřícnosti a submisivity, ale na vysoké úrovni jsou u obou sledovaných souborů i oktanty „organizátor“ a „pomáhající“. Tyto oktanty jsou přitom charakteristické kombinací zmíněné dominance a vstřícnosti.

Nejnižších skóre dosahují oktanty „nejistý“ a „kárající“. V prvním případě jde o kombinaci submisivity a odmítavosti, ve druhém pak dominance a odmítavosti. Především u těchto oktantů je nasnadě, že odpovědi mohou být zkresleny snahou dotazovaných vykreslit se v o trochu lepším světle, než je tomu ve skutečnosti, případně v mírně zkresleném vnímání sama sebe a svého vystupování v rámci profese. Velice zajímavé poznatky přináší tabulka č. 3, která je zaměřena na to, jak vidí své učitele tělesné výchovy samotní žáci.

Jde tedy o jakési zrcadlo a zároveň nezávislou kontrolu výpovědí dotazovaných učitelů. Je přitom samozřejmostí, že dotazování mezi žáky bylo anonymní. V případě oktantů „nejistý“ a „kárající“, které jsou nejvíce náchylné ke zkreslení, se dotazování žáci prakticky shodují s výpověďmi svých učitelů. Odlišností je pouze přehození pořadí těchto oktantů, tedy vyššího skóre dosahuje oktant „kárající“ než „nejistý“. Podobná shoda mezi žáky a jejich učiteli vládne i v ostatních oktantech, což výrazně zvyšuje spolehlivost a výpovědní hodnotu získaných údajů. Dále lze na interakci mezi žáky a jejich učiteli tělesné výchovy nahlížet jako na pozitivní a uspokojivou, neboť skutečnost, že obě strany hodnotí interakci jedné z dotčených skupin stejně či podobně, a to většinou velmi pozitivně, je znamením shody ve vnímání dané interakce a převážně spokojenosti s touto interakcí.

Z hlediska věcné významnosti rozdílu v interakčním stylu mezi ženami a muži vyučujícími tělesnou výchovu byly nalezeny významné rozdíly ve všech sledovaných oktantech, kromě „nejistého“ a „kárajícího“, nicméně nalezené rozdíly jsou většinou malé. Výjimkou jsou oktanty „chápající“ a „zodpovědný“, kdy Cohenovo d přesahuje 0,6 (konkrétně 0,65 u oktantu „chápající“ a 0,62 u oktantu „zodpovědný“).

Jak již bylo výše uvedeno, hodnocení interakce učitelů tělesné výchovy jejich žáky je uvedeno v tabulce č. 3. Stejně jako mezi učiteli vykazují nadprůměrné hodnoty „pozitivní“ oktanty (organizátor, pomáhající, chápající a zodpovědný), zatímco všechny „negativní“ oktanty (nejistý, nespokojený, kárající a přísný) vykazují zpravidla výrazně podprůměrné hodnoty. Výjimkou je pouze oktant „přísný“, který má v žákovských výpovědích hodnotu 1,65 pro učitele a 1,76 pro učitelky tělesné výchovy.

Interakci učitelů tělesné výchovy mezi nimi a jejich žáky lze tedy považovat za pozitivní a sociálně poměrně uspokojivou, a to ve všech sledovaných dimenzích. Na rozdíl od vnímání a hodnocení své vlastní interakce učiteli tělesné výchovy řadí žáci na první místo oktant „organizátor“, kdy jak učitelé, tak také učitelky přesahují hodnotu 3,0. Na druhém místě je pak oktant „pomáhající“, kde tělocvikáři jsou hodnoceni na úrovni skóre 3,03 a tělocvikárky skórují 2,96.

Nejnižších skóre pak dosahují oktanty „nejistý“ (0,81 tělocvikáři a 0,91 tělocvikárky) a „kárající“ (0,87 muži a 0,93 ženy). Tyto výsledky rovněž podporují předchozí závěry o kvalitní a pozitivní interakci. Cenné je především zjištění, že žáci vnímají své učitele jako jisté ve své interakci a tedy i svém oboru, což může vytvářet základnu pro důvěru ve vysvětlovanou učební látku a další poznatky.

Tabulka 3

Posouzení budoucích učitelů tělesné výchovy dotazníkem QTI vyučovánými žáky (N = 450)

Oktant		N	M	SD	Stat. významnost			Věcná význ.	
					t	df	p hodn.	d	rozdíl
Organizátor	muže	22	3,13	0,35	0,742	35	0,463	0,25	malý
	ženy	15	3,04	0,38					
Pomáhající	muže	22	3,03	0,26	0,520	35	0,607	0,18	–
	ženy	15	2,96	0,52					
Chápající	muže	22	2,78	0,38	-1,177	35	0,247	0,39	malý
	ženy	15	2,94	0,44					
Zodpovědný	muže	22	2,62	0,40	0,032	35	0,975	0,01	–
	ženy	15	2,61	0,43					
Nejistý	muže	22	0,81	0,39	-0,744	35	0,462	0,25	malý
	ženy	15	0,91	0,48					
Nespokojený	muže	22	1,09	0,35	-0,825	35	0,415	0,28	malý
	ženy	15	1,22	0,58					
Kárající	muže	22	0,87	0,32	-0,443	35	0,660	0,15	–
	ženy	15	0,93	0,51					
Přísný	muže	22	1,65	0,56	-0,549	35	0,586	0,18	–
	ženy	15	1,76	0,62					

Z našeho pohledu je nejzajímavějším zjištěním, že prakticky ve všech sledovaných oktantech kromě „chápajícího“ vnímají žáci své učitele z hlediska interakce mírně pozitivněji než ženy. Nejedná se přitom o velké rozdíly a ani věcná významnost není podstatná. Dané hodnocení může být navíc mírně zkresleno snad i vyšší feminizací školství. Nelze tedy v žádném případě říci, že muži vyučující tělesnou výchovu mají lepší interakční a komunikační styl než ženy.

Dané zjištění je zajímavé především proto, že při sebehodnocení (viz tabulka č. 2) se tělocvikářky hodnotí ve všech sledovaných dimenzích o trochu lépe než muži, zatímco ze žákovského hodnocení vycházejí kromě jednoho oktantu lépe muži. Žáci celkem logicky považují své učitelky tělesné výchovy za více chápající než učitele. Překvapující je však, totéž nenastává u oktantu „pomáhající“.

Z hlediska submisivity a dominance dosahují na základě žákovského hodnocení však muži i ženy dosahují mírně rozdílných výsledky než v případě vlastního sebehodnocení. Žáci vidí své učitele jako spíše dominantní (nejvyšších skóre dosahují oktanty „organizátor“ a „pomáhající“, pro které je typická kombinace dominance a vstřícnosti). Podobné, i když ne tak jednoznačné výsledky pak vykazuje submisivita, kdy oktanty „nejistý“ a „nespokojený“ dosahují velice nízkých skóre.

Z hlediska věcné významnosti rozdílu v interakčním stylu mezi ženami a muži vyučujícími tělesnou výchovu z pohledu jejich žáků byly nalezeny významné rozdíly pouze ve čtyřech oktantech, konkrétně „organizátor“, „chápající“, „nejistý“ a „nespokojený“. Nalezené rozdíly jsou však malé, nejvyšší u oktantu „nejistý“, Cohenovo d dosahuje hodnoty 0,28.

Tabulka 4

Sebeposouzení budoucích učitelů tělesné výchovy oproti posouzení jejich žáků dotazníkem QTI

Oktant		N	M	SD	Stat. významnost		Věcná význ.		r		
					t	df	p hodn.	d	rozdíl	koef.	význ.
Organizátor	učitelky žáci	15 157	3,08 3,04	0,31 0,38	0,292	14	0,774	0,10	–	0,016	0,956
Pomáhající	učitelky žáci	15 157	3,17 2,96	0,45 0,52	1,202	14	0,249	0,39	malý	0,117	0,678
Chápající	učitelky žáci	15 157	3,29 2,94	0,59 0,44	2,237	14	0,042	0,77	střední	0,338	0,218
Zodpovědný	učitelky žáci	15 157	2,63 2,61	0,61 0,43	0,102	14	0,920	0,04	–	-0,037	0,896
Nejistý	učitelky žáci	15 157	0,82 0,91	0,62 0,48	-0,635	14	0,536	0,19	–	0,491	0,063
Nespokojený	učitelky žáci	15 157	1,02 1,22	0,39 0,58	-1,590	14	0,134	0,36	malý	0,550	0,034
Kárající	učitelky žáci	15 157	0,76 0,93	0,41 0,51	-1,430	14	0,175	0,34	malý	0,503	0,056
Přísný	učitelky žáci	15 157	1,60 1,76	0,58 0,62	-0,953	14	0,357	0,25	malý	0,447	0,095

Při porovnání mužů a žen můžeme zhodnotit difference a sílu vztahu mezi sebeposouzením vyučovacího stylu budoucích učitelů a mezi tím, jak je ve výuce vnímají jejich žáci. K významnosti diferencí bylo využito jak výpočtu statistické významnosti klasickým t-testem, tak výpočtu Cohenova d jako míry významnosti věcné. Za důležité považujeme také obohacení těchto výsledků o výpočet Pearsonova korelačního koeficientu u obou získaných výsledných hodnot (sebereflexe učitelů a jejich hodnocení žáky), neboť tento údaj vypovídá, do jaké míry se tyto strany nacházející se v rozdílných rolích na vyučovacím stylu učitele shodnou.

Z hlediska rozdílů výsledných hodnot sebereflexe učitelů a jejich hodnocení žáky lze sledovat zajímavé rozdíly (tabulka č. 4). Přestože statisticky významnou (a zároveň středně až velmi věcně významnou) diferencí je pouze oktant „chápající (p = 0,042), věcná významnost rozdílů byla nalezena hned u čtyř dalších proměnných („pomáhající, nespokojený, kárající a přísný“). Dotazované učitelky se zpětně hodnotily jako více pomáhající, více chápající, méně nespokojené, méně kárající a méně přísné, než jak byly viděny očima žáků. Laicky by se tedy dalo říci, že své vystupování v hodinách hodnotí „pozitivněji“ než žáci. Tomuto trendu napovídají i statisticky nevýznamné difference u ostatních oktantů – učitelky se hodnotí jako lepší organizátorky, jako více vedoucí k zodpovědnosti a jako méně nejisté, než je hodnotí žáci.

Ve dvou pravých sloupcích tabulky je zhodnocena síla vztahu mezi sebereflexí učitelů a jejich hodnocením žáky. Vyšší hodnota korelačního koeficientu znamená vyšší sílu vztahu mezi názory učitelů a žáků na dotazované oktanty. Vysoká míra shody byla objevena u čtyř dvojic proměnných („nejistý“ r = 0,491; „nespokojený“ r = 0,550; „kárající“ r = 0,503; „přísný“ r = 0,447), slabá míra shody u jedné dvojice („chápající“ r = 0,338) a téměř žádná u třech zbylých.

Tyto výsledky lze interpretovat např. způsobem, že se budoucí učitelky ve vnitřní diferenciaci vlastního hodnocení poměrně dobře shodnou s žáky ve čtyřech proměnných („nejistý, nespokojený, kárající a přísný“), hůře v jedné další („chápající“)

a téměř vůbec ve zbylých třech. Pokud máme na paměti výsledky významnosti diferencí v hodnocení učitelkami a žáky rozebrané výše, lze říci, že u čtyř posledních dvojic proměnných se budoucí učitelky tělesné výchovy jako skupina dokážou poměrně dobře zhodnotit, pouze se v průměru hodnotí pozitivněji (jako méně nejisté, méně nespokojené, méně kárající a méně přísné), než jak je „vidí“ žáci. Taktéž se hodnotí jako více chápající. Může se jednat o určitý efekt „růžových brýlí“, obdobné výzkumy naznačují, že se učitelé hodnotí u těchto proměnných pozitivněji obecně. (viz např. Dytrtová & Krhutová, 2009; Janíková, 2012) U zbylých tří dvojic proměnných („organizátor, pomáhající a vedoucí k zodpovědnosti“) nevykazuje se sebereflexe učitelek dostatečně silný vztah s hodnocením žáků, nelze u nich určit jasný závěr týkající se jak jedné nebo druhé proměnné. Nalezené rozdíly výsledných hodnot mohou být způsobeny jak nesprávnou sebereflexí učitelů, nepřesným zhodnocením žáky (neporozumění osobností učitele a jeho přístupu k výuce apod.) nebo dalšími faktory, kterými je edukační proces v TV ovlivněn.

Stejně zhodnotíme budoucí učitele – muže, výsledné hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 5. U budoucích učitelů lze nalézt obdobné množství diferencí, jako u žen. Velmi rozdílná však je jejich struktura. Statisticky i věcně významným rozdílem je výsledek u dvojice proměnných „zodpovědný“ ($p = 0,022$; $d = 0,67$), věcně významné jsou pak stejně jako u žen čtyři další dvojice („organizátor“ $d = 0,40$; „chápající“ $d = 0,44$; „nejistý“ $d = 0,29$; „přísný“ $d = 0,22$).

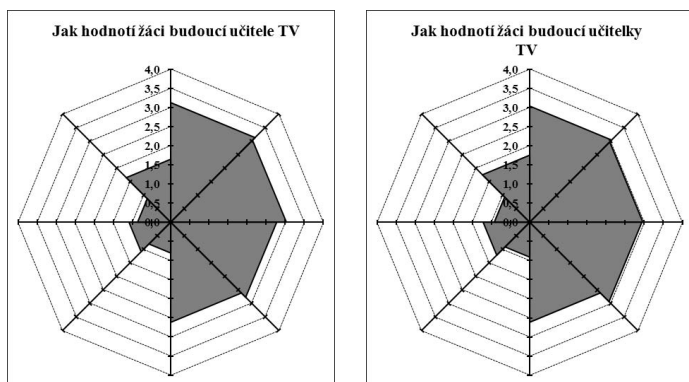
Tabulka 5

Sebeposouzení budoucí učitelů tělesné výchovy oproti posouzení jejich žáků dotazníkem QTI

Oktant		N	M	SD	Stat. významnost			Věcná význ.		r	
					t	df	p hodn.	d	rozdíl	koef.	význ.
Organizátor	učitelé žáci	22 293	2,99 3,13	0,37 0,35	-1,403	21	0,175	0,40	malý	0,164	0,466
Pomáhající	učitelé žáci	22 293	3,02 3,03	0,40 0,26	-0,137	21	0,893	0,06	–	-0,147	0,514
Chápající	učitelé žáci	22 293	2,95 2,78	0,47 0,38	1,470	21	0,156	0,44	malý	0,190	0,396
Zodpovědný	učitelé žáci	22 293	2,36 2,62	0,33 0,40	-2,464	21	0,022	0,67	střední	0,076	0,737
Nejistý	učitelé žáci	22 293	0,92 0,81	0,48 0,39	0,967	21	0,344	0,29	malý	0,176	0,434
Nespokojený	učitelé žáci	22 293	1,11 1,09	0,38 0,35	0,309	21	0,760	0,05	–	0,779	0,000
Kárající	učitelé žáci	22 293	0,84 0,87	0,53 0,32	-0,254	21	0,802	0,08	–	0,306	0,165
Přísný	učitelé žáci	22 293	1,77 1,65	0,51 0,56	1,368	21	0,186	0,22	malý	0,709	0,000

Budoucí učitelé jsou k sobě tedy na rozdíl od svých kolegů spíše kritičtější. V průměru se oproti názorům žáků hodnotí sice jako více chápající, ale zato jako horší organizátoři, jako méně vedoucí k zodpovědnosti, jako více nejistí a taktéž jako více přísní. V tomto se pravděpodobně projevuje právě jejich nezkušenost, kdy si často uvědomují své nedostatky v organizaci hodiny, jsou si vědomi svých ne vždy úplně jistých rozhodnutí a znejišťuje je nedostatečný zásobník použitelných metod a způsobů, jak zareagovat na dění v hodině. Žáci spatřující v nich své učitele, osobu rozhodující a nadřazenou, však tyto nedostatky a nejistoty ne vždy odhalí.

Síla vztahu sebereflexe učitelů a jejich hodnocení žáky je poměrně problematická. Velmi vysokou korelaci vykazují dvě dvojice proměnných („nespokojený“ $r = 0,779$; „přísný“ $r = 0,709$), slabou korelaci jedna („kárající“ $r = 0,306$) a téměř žádná z pěti zbývajících. Korelace oktántů „pomáhající“ je dokonce záporná ($r = -0,147$). Sebehodnocení budoucích učitelů a jejich hodnocení žáky vykazuje silný vztah pouze u dvou dvojic proměnných, avšak s přihlédnutím k výsledným hodnotám můžeme konstatovat, že se učitelé se žáky velmi dobře shodují v míře své nespokojenosti (ve smyslu interakčního stylu učitele) a přísnosti, kterou však žáci vnímají nižší. Soulad názorů učitelů a žáků lze sledovat i u dvojice oktántů „kárající“. Ve zbylých pěti dvojicích proměnných nebyl zjištěn korelační vztah mezi sebereflexí učitele a jeho hodnocením žáky. Opět můžeme jen obtížně tyto hodnoty interpretovat, neboť názory učitelů a žáků jsou na sobě téměř nezávislé. Pokud budeme uvažovat, že hodnocení žáků by mělo reprezentovat určitý vnější projev interakčního stylu učitele, učitelé samotní neumějí strukturu tohoto projevu v pěti případech z osmi postihnout.



Grafy 1 a 2

Komparace hodnocení budoucích učitelů TV jejich studenty

Získané výsledky dříve popsané můžeme zobrazit grafickou formou (viz grafy č. 1 a 2) pomocí osmiúhelníku. Přestože lze v odborné literatuře nalézt určitou typologii učitelů dle jejich interakčního stylu, při hromadném zpracování dat celého souboru učitelů bývají graficky znázorněné rozdíly pouze minimální. Toto je způsobeno především samotnou sociální rolí učitele, ze které lze jen problematicky jakkoliv výrazněji vystoupit. I tak lze sledovat rozdíly v sebereflexi mužů a žen obsažených v našem souboru, difference v tom, jak je hodnotí jejich žáci. To může být způsobeno právě sociální rolí učitele, která bývá z pohledu žáků zřejmě jednotná, zatímco vlastní sebereflexe bývá u mužů a žen částečně odlišná.

ZÁVĚRY

Ověřování a analýza dotazníkové metody QTI u začínajících učitelů tělesné výchovy probíhalo v rámci praxe studentů druhého ročníku FTVS UK na středních školách. Dotazník byl studentům předkládán až po ukončení praxí tj. odučených 30 hodinách tělesné výchovy na zmíněných typech škol. Ukazuje se, že dotazník QTI může být efektivní např. pro posouzení skutečnosti, jak se žáci shodují se svými učiteli tělesné výchovy ohledně jejich interakce, popř. komunikace. Obě skupiny vyjadřující se

k dané interakci jsou jednoznačně pozitivní a můžeme předpokládat, že i spíše spokojené. Mezi muži a ženami (učiteli) nejsou téměř žádné rozdíly v interakčním a komunikačním stylu v hodinách tělesné výchovy. Ženy mají „růžovější brýle“, neboť se hodnotí více pozitivně než muži, ale žákovské hodnocení jim nedává úplně za pravdu. Žáci totiž hodnotí lépe tělocvikáře než tělocvikářky, je však otázkou, do jaké míry v tom hraje roli feminizace ve školství.

Domníváme se, že získané výsledky jsou velice zajímavé a ve spojení QTI například s metodou MADI lze získat důležité informace o budoucích učitelích tělesné výchovy. Tento článek vznikl za podpory grantu GAUK, č. 1608214.

LITERATURA

- ANDERSON, G. W. & BARRETTE, T. G. (1978). Teacher behavior. In: *What's going on in gym?* Newtown, CT : Motor Skills: Theory into Practice, pp. 3–5.
- DOBŘÝ, L., SVATOŇ, V., ŠAFAŘÍKOVÁ, J. & MARVANOVÁ, Z. (1997). *Analýza didaktické interakce*. Praha: Karolinum.
- COSTELLO, J. & LAUBACH, S. A. (1978). Student behavior. In: *What's going on in gym?* Newtown, CT : Motor Skills : Theory into Practice, pp. 11–24.
- CHEFFERS, J. T. F. & MANCINI, V. H. (1978). Teacher – student interaction. In: *What's going on in gym?* Newtown, CT : Motor Skills : Theory into Practice, pp. 39–50.
- HOUSNER, L. D. & GRIFFEY, D. C. (1985). Teacher cognition: differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 56(1), pp. 45–53.
- JANÍKOVÁ, M. (2012). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- JANSA, P. (1987). Deskripce a analýza činnosti učitelů a žáků v tělesné výchově. In: *Tělovýchovný sborník sv. 20*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1987, s. 175–210.
- JANSA, P., JŮVA, V., KOCOUREK, J., SVOZIL, Z. & KOVÁŘ, K. (2014). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- LUKAS, J. & ŠEREK, J. (2009). Předběžné výsledky standardizace dotazníku QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) pro II. stupeň českých základních škol. In: *Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, s. 786–797.
- LUKAS, J. (2010). Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology. *Školní psycholog*. Brno: AŠP SR a ČR.
- LUKAS, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole*. Disertační práce. Brno: PSS MU.
- MIKOVÁ, M. (2006). *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci*. Disertační práce. Brno: MU PF.
- MAREŠ, J. & GAVORA, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), s. 101–128.
- MUŽÍK, V., ŠAFAŘÍKOVÁ, J., SÜSS, V. & MARVANOVÁ, Z. (2013). Cesty ke zkoumání výuky tělesné výchovy: význam Analýzy didaktické interakce (ADI) a její modifikace (MADI). *Pedagogická orientace*, 23(2), s. 195–223.
- PIÉRON, M. & CHEFFERS, J. (1988). *Research in sport pedagogy*. Schorndorf: Verlag K. Hofmann.
- SCHILING, G. & OSPELT, R. (1979). Lehrerverhalten im Sportunterricht. In: *Sborník IV. Světového kongresu ISSP*. Praha: Olympia, s. 125–131.
- SOCHOROVÁ, V. (2015). *Rozdíly v interakčním stylu z pohledu učitelů a jejich žáků*. Diplomová práce. Brno: FSS MU.
- SÜSS, V., ŠAFAŘÍKOVÁ, J., MATOŠKOVÁ, P., ČECHOVSKÁ, I., CHRUDIMSKÝ, J. & MARVANOVÁ, Z. (2014). Interaction teacher – pupil within teaching attempts of physical education students. *PARIPEX – Indian Journal of Research*, 3(1), pp. 58–61.
- SVATOŇ, V., DOBŘÝ, L. & ŠAFAŘÍKOVÁ, J. et al. (1987). Analýza interakce mezi učitelem a žáky ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy. In: *Tělovýchovný sborník*. Praha: Olympia, sv. 20, s. 6–47.

- SVOBODA, B. & KOCOUREK, J. (1987). Výzkum osobnosti a vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy. In: *Tělovýchovný sborník sv. 20*. Praha: PF UK, s. 48-63.
- ŠAFAŘÍKOVÁ, J. (2014a). Seznámení se Spektrem didaktických stylů.
In: *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 80(4), s. 2–4.
- ŠAFAŘÍKOVÁ, J. (2014b). Seznámení se Spektrem didaktických stylů.
In: *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 80(5), s. 2–6.
- ŠAFAŘÍKOVÁ, J. (2014c). Seznámení se Spektrem didaktických stylů.
In: *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 80(6), s. 2–7.
- ŠAFAŘÍKOVÁ, J. (2015). Seznámení se Spektrem didaktických stylů.
In: *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 80(1), s. 2–5.
- WUBBELS, T., CRETON, H., LEVY, J. & HOOYMAYERS, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. In: *Do you know what you look like?* 9(7), s. 13–28.

Doc. PhDr. Petr Jansa, CSc.

UK FTVS, J. Martího 31, 162 52 Praha 6-Veleslavín
email: jansa@ftvs.cuni.cz

NÁMĚTY PRO VYUČOVÁNÍ A UČENÍ SPORTOVNÍM HRÁM VE ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

SUGGESTIONS FOR TEACHING AND LEARNING SPORT GAMES IN PHYSICAL EDUCATION

MICHAEL VELENSKÝ

Katedra sportovních her

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze

SOUHRN

Příspěvek obsahuje dvě části. První část představuje určitý výčet myšlenek a názorů na didaktiku sportovních her v zahraniční a české literatuře z období zejména 80. a 90. let minulého století. Toto období lze vnímat jako přelom v pojetí didaktiky sportovních her.

Druhá část se zaměřuje na stručný popis a stručnou interpretaci některých ucelených koncepcí (programů, paradigmat, tendencí) tak, jak je objevujeme literární rešerší ve prospěch didaktiky sportovních her.

Klíčová slova: didaktika sportovních her.

ABSTRACT

This article is divided into two parts. The first part represents an extract of ideas and opinions on the didactics of sports games in foreign and Czech literature of the period 80s and 90s of the last century. This period can be seen as a turning point in the concept of didactics of sports games.

The second part focuses on a brief description and a brief interpretation of some coherent concepts (programs, paradigms, tendencies) in the way as we can see them in literature reviews of didactics of sports games.

Key words: didactics of sport games.

ÚVOD

„Soutěživé aktivity byly, jsou a nadále zřejmě zůstanou Posvátnou krávou i Achillovou patou mnoha vyučovacích/učebních programů ve školní TV“ (Brown, 1995, s. 7).

Uvedený citát byl použit v souvislostech s výchovnými problémy při realizaci soutěživých aktivit na amerických školách. Zdá se nám ale, že svůj smysl nalézá i v obecněji pojímané problematice teorie a didaktiky sportovních her (koneckonců i ony patří mezi soutěživé aktivity). Svojí podstatou se totiž může dotýkat z jedné strany např. někdy až příliš zdůrazňované oblíbenosti žáků a žákyň k těmto sportovním aktivitám, dále nezakrývaného zájmu některých učitelů TV na školách základního i středního vzdělávání, a z druhé strany věčně živé otázky: Jak vytvářet podmínky pro efektivní učení?

Myslíme si, že právě tato otázka připomíná onu příslovečnou Achillovu patu, kolem níž se také vytváří a odehrává jak v oblasti teorie, tak v oblasti praxe řada různě míněných sporů, diskuzí, ale i námětů řešících danou problematiku buď v jednotlivostech, nebo v intencích koncepčního dosahu.

Příspěvek má dvě části. První část je věnovaná určitému výčtu myšlenek a názorů tak, jak se objevují v odborné literatuře 80. a 90. let minulého století. Toto období považujeme za podstatné v aspektech kritiky tradičních přístupů k vyučování sportovních her a naopak v hledání námětů pro inovaci.

Druhá část příspěvku se zaměřuje na přehled ucelených alternativních modelů (konceptů, paradigmat, tendencí, programů) objevených literární rešerší a vzniklých jako protiklad k tradičnímu pojetí vyučování a učení sportovním hrám.

K tradičnímu pojetí vyučování a učení sportovním hrám

Tradiční pojetí vyučování sportovním hrám bylo a stále ještě někde je zaměřeno na osvojování specifických dovedností a na rozvoj techniky ztotožňované s těmito dovednostmi (Turner & Martinek, 1992).

Tradiční postupy směřují při vyučování sportovním hrám především k zaměřenosti na techniku herních činností jednotlivce (Bunker & Thorpe, 1982).

Ačkoli tradiční postupy mohou být velmi efektivní v rámci osvojování a zdokonaňování vlastní pohybové struktury některých činností, jsou ve skutečnosti značně neúspěšné, protože žáci při takových způsobech učení často nechápou smysl těchto činností z hlediska nutného předpokladu jejich uplatnění v utkání, nebo v nějaké jiné formě realizace sportovní hry. Výsledkem se stává učebnice techniky a vyučování sportovní hře přechází na sérii bezduchých drilů poplatných idealizaci herního výkonu (Pigott, 1982).

Důvodem k tomu, proč učitelé věnují zvýšenou pozornost pouze technice herních činností, je viditelnost výsledku a k němu vázaná možnost měřitelnosti a hodnocení. Didaktické postupy, které věnují zvýšenou pozornost takto osvojovaným dovednostem, si víc všímají obsahu než žáka a jsou velmi rigidní. Jiným důvodem může být fakt, že učitelé mají jen velmi mlhavou představu o procesuálních otázkách učení sportovním hrám (Bunker & Thorpe, 1986).

Časté používání drilů, zaměřených pouze na techniku herních činností, vede obyčejně žáky k otázkám: „Proč to děláme?“ „Kdy už konečně začneme hrát?“ apod. Mnozí z nich si tak vytvářejí nesprávné mínění, že jejich účast v nějaké herní formě je podmíněna dobře zvládnutou technikou herních činností. Tato situace však může frustrovat jak žáka, tak učitele, neboť je postavena na iluzi, že bez dokonalého osvojení určitého komplexu individuálních dovedností neexistuje herní výkon (Booth, 1983).

V některých školách USA je aplikace každého postupu, v němž není dostatečná pozornost soustředěna na osvojování dovedností, chybně vysvětlována jako „ball-roller“, tedy takový postup, v němž jsou žáci ponecháni sami sobě a bez jakéhokoli zásahu učitele (Chandler & Mitchell, 1990).

Hlavním omylem mnoha učebních postupů je, že vedou žáky k osvojování herních dovedností prostřednictvím drilů, které neberou ohled na podmínky vytvářené sportovní hrou (Buck & Harrison, 1990).

Jsou-li podmínkami učení soustavně opomíjeny kognitivní procesy, které přirozeně působí na žáka z herního prostředí, stává se výsledkem značně vysoký stupeň neúspěšnosti (Dobrá, 1988).

Přechod od cvičení, zaměřených převážně na osvojování dovedností, ke cvičením, která jsou podobná herním podmínkám („*game-like conditions*“), by se měl stát samozřejmou součástí didaktických postupů (Buck & Harrison, 1990).

Zastánci tradičních postupů nemají pravdu, poukazují-li na skutečnost, že žák, který dokonale nezvládl nějakou herní dovednost, nemůže participovat v utkání nebo v jiné formě herní realizace (Brown & Grineski, 1992).

Všechny basketbalové dovednosti jsou dovednostmi otevřenými (Bosc, 1993).

Školní praxe, která předkládá žákům v relativně krátkém časovém období sportovně-herní učivo pouze na bázi způsobu provedení dovednosti, není příliš produktivní (Werner & Almond, 1990).

Všechny nacvičované činnosti vycházejí z utkání a zase se tam – v kvalitativně vyšší podobě – vracejí (Velenský, E., 1980).

Jedinečnost sportovních her spočívá v nárocích na rozhodovací procesy, které předurčují výběr činnosti a účelnost techniky. Jestliže žáci nepochopí podstatu sportovní hry, nemohou ani chápat smysl osvojování herních dovedností (Bunker & Thorpe, 1986).

Kognitivní procesy patří k rovnocenným součástem herního výkonu. Praxe i výzkum musí tuto skutečnost vzít v úvahu (Thomas, French & Humprie, 1986).

Předpoklad, že si žáci dokonale osvojí všechny herní dovednosti, které jsou v teorii basketbalu vyznačeny popisem jedenácti herních činností jednotlivce, hraničí s nepochopením smyslu a možností školní TV (Velenský, M., 1994).

Turner & Martinek (1992) citují Andersona, který navrhl dvě kategorie znalostí: deklarativní a procesuální. Autoři uplatňují názor, že deklarativní znalosti („*declarative knowledges*“), charakterizované jako určitá struktura představ (pojmu) o sportovní hře, pomáhají žákům lépe chápat podstatu sportovní hry a smysl jejího nácviku.

Obdobně se vyjadřují French & Thomas (1987), kteří upozorňují na skutečnost, že se žáci neobejdou např. bez základních znalostí pravidel sportovní hry.

Velenský, M. (1994) tvrdí, že žáci by se měli seznámit se základními pravidly basketbalu hned v úvodní vyučovací jednotce tematického celku s obsahem basketbalového učiva.

Řada autorů (např. Bunker & Thorpe, 1982, 1986; Turner & Martinek, 1992; Mitchell, Griffin & Oslin, 1994) používá výraz „taktické vědomí“ („*tactical awareness*“) a považuje ho za základ pro učení sportovním hrami.

Na možnosti aplikace tzv. malých forem realizace sportovních her, resp. utkání s upravenými pravidly, upozorňují Dobrá (1988), Dobrá & Semiginovský (1988), Konopásek (1987), Velenský, E., Konopásek & Velenský, M. (1988), Velenský, M. (1990, 1994, 1998), Doolittle (1995), Hager (1995), Helion & Fry (1995) a další.

Šetření, které provedli Swain & Jones (1995) na několika hráčích basketbalu, potvrdilo domněnku autorů o vyšší efektivitě výkonu v těch činnostech, které si hráči sami zvolili jako cílové. Autoři tím naznačují potřebu záměrnosti a motivace.

Pro realizaci sportovních her ve školní TV je třeba, aby učitel odhalil jejich specifika a aby dobře rozuměl požadavkům, které herní činnosti kladou na žáky (Videcoq, 1993).

Začátečníkům je třeba velmi brzy nabídnout takové podmínky, které je nutí vnímat herní situace a z nich vycházející informace. Hráči pak nacházejí plný smysl pro své pohybové reakce (Mariot, 1993).

Herní projev, který nacházíme v basketbalu začátečníků, zřetelně odráží představy žáků na této výkonnostní úrovni o sportovní hře (Falguiere & Muguet, 1989).

SHRNUTÍ

Uvedený výběr myšlenek a názorů na vyučování a učení sportovním hrám není vyčerpávající. Snahou je dokumentace různorodosti a četnosti aspektů, které mohou i na odborné úrovni předurčovat obtížnost orientace i obtížnost identifikace společně charakteristických znaků. Ve shodě s tendencemi lze však vyslovit názor, že v didaktickém procesu je na první místo stavěn žák a jeho učební činnost. Naproti tomu se odmítají pojetí, která jsou ve vyučování a učení sportovním hrám spojována zejména s přeceňováním tzv. technické stránky herních činností jednotlivce (**žáci si osvojují herní dovednosti jako zavřené**), dále s opomíjením základních forem realizace (utkáni či utkání s modifikovanými pravidly), někdy naopak s přehnaným zvyrazňováním taktických aspektů sportovní hry. V kritickém náhledu na taková pojetí nabízejí odborné materiály řadu výstižných synonym – „učení činností pro činnosti“, „herní gymnastika“, „povyšování sportovní hry nad žáka“, „učebnice techniky“, „kuchařka techniky“, „idealizace herního výkonu“, „výkon bez míče“ apod. – a oprávněně upozorňují na to, že jsou příčinou odrazování žáků od učení herním dovednostem.

Současné pojetí vyučování a učení sportovním hrám se buduje na zcela jiných požadavcích, které trvají především na tom, aby:

1. žák pochopil v aktuálních i dlouhodobějších souvislostech to, co dělá (co se učí), proč to dělá (proč se to učí) a jak to dělá (význam sebekontroly);
2. žák na to, co dělá, proč to dělá a jak to dělá, přicházel pokud možno sám;
3. výběr učiva a s ním spojených podmínek učení odpovídal jednak žákovi a jeho výkonové i mentální úrovni, jednak podstatě a charakteru sportovní hry;
4. se v didaktických situacích manipulovalo nikoli s žákem, ale s podmínkami pro učení – ve prospěch žáka.

Uvedené požadavky jsou dále upřesňovány a předkládány k dořešení v rámci didaktické interakce (vzájemný vztah mezi žákem a učitelem) a apercipční interakce (vztah mezi žákem a obsahem učiva). V možnostech didaktické interakce se např. hodně diskutuje aplikace tzv. didaktických stylů (viz např. Dobrý, 1988).

Alternativní pojetí vyučování a učení sportovním hrám

Alternativní pojetí didaktických přístupů (konceptů, modelů, paradigmat či tendencí) ve sportovních hrách **zdůrazňují zásadu přizpůsobovat sportovní hru pro žáka** a nikoli zásadu přizpůsobovat žáka pro sportovní hru. Literární rešerší lze objevit několik příkladů.

Teaching games for understanding – TGFU

Ve výčtu těchto příkladů nesmí chybět zmínka o modelu, který by na základě originálu v označení šel přeložit jako „Vyučování sportovním hrám pro pochopení“. Model byl deklarován v druhé polovině osmdesátých let na univerzitě v Loughborough (Velká Británie), ale tvrdí se (Werner, Thorpe & Bunker, 1996), že práce na jeho první předložené a ucelené podobě započaly mnohem dříve, a sice již v období mezi roky 1960

a 1970. Za autory TGFU jsou považováni Len Almond, Dave Bunker, Rod Thorpe. Někdy se objevuje pod názvem „*game-centered*“ nebo „*tactical focus*“.

Ve své podstatě model reflektuje to, co jsme již naznačili. Na základě postupného získávání vlastních zkušeností a poznatků, ale zpočátku s dopomocí učitele, žáci procházejí několika fázemi učení (té či oné sportovní hry). První fází je pochopení charakteru a podstaty sportovní hry (*game appreciation*). Následuje získání určitých představ o taktice soupeření – taktické povědomí (*tactical awareness*). Třetí, neméně důležitý, krok představuje rozhodování o dalších postupech (*making appropriate*) a rozhodnutí (*decisions*) prostřednictvím otázek: „Co dělat?“ a „Jak to dělat?“ Následuje fáze vlastního motorického učení se zaměřením na osvojování herních dovedností (*skill execution*) a fáze začleňování těchto fází do herního výkonu (*performance*).

Princip modelu je logický: na základě „vyššího“ problému (zpravidla se jím stává utkání s upravenými pravidly nebo průpravná hra) by žák sám měl pochopit, uvědomit si smysl a význam jednotlivostí, tj. smysl a význam nacvičovaných herních dovedností. Naproti tomu určitým nedostatkem je, že při chybné interpretaci snadno sklouzává k přemrštěným požadavkům na taktické aspekty v rámci součinnosti a organizace vztahů celého družstva. Tím se do značné míry potlačuje jednak proces zaměřený na rozvoj individuálního herního výkonu, jednak autonomie hráčů.

Uvedený model se vyskytuje v několika podobách. Je aktuálně velmi populární především na školách v anglicky hovořících zemích a je tam také dále rozvíjen s ohledem na možnosti aplikace v různých typech sportovních her.

Le modele alostérique d'apprentissage

Některé odborné francouzské studie věnují v odkazech na inovaci sportovně-herního učiva a s ním spojených didaktických postupů pozornost tzv. alosterickému učebnímu modelu, správněji asi alosterickému modelu učení. Model, původně koncipovaný pro všechny pohybové činnosti ve školní TV, byl poprvé zveřejněn koncem 80. let (viz Giordan, 1989) a je dále rozpracováván pro jednotlivé pohybové aktivity, včetně sportovních her. Model dokumentuje poměrně dlouhodobé úsilí francouzských odborníků v oblasti modernizace výchovných a vzdělávacích postupů ve školní TV.

Podstata modelu je postavena na neustálém řešení předem stanovených problémů a v nacházení jejich řešení, která se opětovně uplatňují prakticky. Zpočátku řeší žáci tyto problémy s výraznou pomocí učitele, postupně se však osamostatňují, přičemž je kladen důraz na jejich vzájemnou spolupráci.

Model předpokládá, že žáci vstupují do vyučování již s určitými představami (*conceptions*), které navenek – v případě sportovních her – dokládají svým herním projevem. Důležitou součástí se stává pozorování tohoto projevu, a to buď přímo, nebo prostřednictvím videozáznamu. Následuje analýza herního projevu (*grill d'analyse*), zpočátku s pomocí učitele, reformulace problému (např. „Jak byste řešili tuto herní situaci?“) a určení odpovědi (*réponse*).

Přednost aplikace modelu spočívá podle našeho názoru především v tom, že vede žáky k samostatnosti a že je dostatečně motivuje nacházením vlastních řešení. Model vytváří podmínky pro učení sportovním hrám nikoli tím, že trvá na bezduchem drilování a plné automatizaci dovedností, ale tím, že nutí žáky aktivně přetvářet své vlastní představy o realizaci herních činností. Stručně řečeno, jsou-li tyto představy shodné

s předpokládaným směrem působení učiva, mohou být dále rozvíjeny. Nejsou-li shodné, vyžaduje se nejprve jejich obezřetná transformace (*transformation de la conception*) až k pomyslné hranici neutrality a teprve potom další ovlivňování.

Naproti tomu nevýhodu alosterického učebního modelu vidíme v nebezpečí přílišného teoretizování na úkor vlastní praktické realizace. Zdá se nám rovněž, že aplikace modelu vyžaduje určité nároky na materiální, časové a prostorové podmínky.

The Games Approach to Teaching and Coaching Sports

Tato koncepce, jejímž autorem je Laudner (2001), bývá některými autory označována také jako „*Play Practice Approach*“ (*PPA*). Je jasnou alternativou ke konzervativnímu přístupu a oživuje vyučování a koučování. Nahrazuje mechanistické tréninkové metody a různé formy, zbavené situačního kontextu a herního smyslu, tvůrčí a radostnou praxí, která zlepšuje herní dovednosti a zejména klade důraz na porozumění jejich smyslu.

Na první místo klade účast v proměnlivých podmínkách utkání. Využívá sílu herního děje v utkání k motivaci účastníků. Komplikovaná technika a pravidla jsou zjednodušena a utkání je zařazeno od samotného začátku výuky. Staví na holistickém přístupu ke sportovním hrám a je blízká koncepci *TGFU*, jakkoli více zvýrazňuje význam utkání, resp. utkání s modifikovanými pravidly.

Game Based Approach (GBA)

Zásluhou kanadských, amerických a australských tenisových expertů se v posledních letech tato koncepce, která by se do češtiny dala přeložit jako přístup založený na herním výkonu, šíří světem. Zdrojem názorů je online žurnál *ACE Coach education*, jehož redaktorem je tenisový expert Wayne Endertonem. Vychází z názoru, že herní činnosti mají charakter otevřených dovedností, jejichž realizace závisí na proměnlivosti herní situace.

Při učení tenisu v pojetí GBA se opakovaně vytvářejí situace, odpovídající úrovni hráčů, a tím jim přinášejí zábavu. Odmítá se nácvik úderů u cvičné stěny. Žáci se od samého začátku učí vykonávat základní údery na zmenšených dvorcích (normální tenisový dvorec je rozdělený sítí nataženou podél na čtyři menší dvorce). Objevují, co mají udělat (taktika) v určité situaci, která vyžaduje řešení problému a rozhodování. Technika dovednosti je pak prezentována jako řešení problémů, které se v dané situaci objevily. Žáci jsou neustále plně zapojeni do učebního procesu. V GBA začíná učení opakovanou výměnou míčů přes síť, protože hlavním cílem začátečníků je konzistentní výměna míčů.

Integrovaná herní praxe (Integrated game practice)

Integrovaná herní praxe (*IHP*) je výsledkem dlouhodobějšího úsilí některých expertů v oblasti teorie a didaktiky sportovních her na území České a Slovenské republiky. Hlavní a doslova nezastupitelný podíl na vytvoření IHP má ale Lubomír Dobrý, který navázal na své publikace z dřívější doby (viz např. Dobrý, L., 1988; Dobrý, L. & Semiginovský, B., 1988) a který bezpochyby patří k zakladatelům moderní didaktiky sportovních her původně v Československu. Ucelená představa o principech IHP a jeho obecných možnostech aplikace však byla zveřejněna až v roce 2011 (viz Dobrý, L. a kol., 2011).

Ve svých východiscích se IHP opírá především o celistvost herního výkonu, z něhož lze vyjmát jeho části pro potřeby rozvoje a kultivace, nicméně s následným požadavkem je do této celistvosti zase vracet. IHP nedoporučuje rozlišovat technickou a taktickou stránku

jednotlivých herních činností, avšak vnímat tyto stránky v souvislosti situačního řešení a nesmírné variability takového řešení v herních podmínkách. V kontextu s procesem učení proto uvažuje od samého začátku o produkci otevřených (= herních) dovedností.

Praktická aplikace IHP klade důraz na vyváženou propojenost dvou stěžejních způsobů realizace v didaktickém procesu sportovních her. První z těchto způsobů je možno určit jako základní a je označován jako utkání, jakkoli utkání s upravenými či modifikovanými pravidly (ve prospěch mentální a výkonové úrovně žáků). Druhý způsob, připomínaný v orientaci na tvorbu podmínek pro učení herním dovednostem, představuje tréninkový proces. V tomto procesu hraje důležitou a nezastupitelnou roli aplikace všech tzv. metodicko-organizačních forem, tj. typů cvičení, rozlišovaných podle dvou kritérií. Těmito kritérii jsou jednak přítomnost či nepřítomnost soupeře, jednak stálost, resp. proměnlivost podmínek uskutečnění. Podle toho se rozlišují průpravná cvičení 1. a 2. typu, herní cvičení 1. a 2. typu a průpravné hry.

ZÁVĚR

Požadavky na výuku sportovních her se oproti tradičním přístupům změnily. Do popředí se v současnosti dostává žák, jeho činnost v didaktickém procesu a pěstování jeho trvalého zájmu o pohybové aktivity. Základní didaktická otázka proto zní nikoli jak vyučovat, ale **jak vytvářet podmínky pro učení**.

Inovace sportovně herního učiva se netýká ani tak učiva jako takového. Herní činnosti jednotlivce vždy zůstanou herními činnostmi jednotlivce, herní kombinace herními kombinacemi a herní systémy herními systémy. To, co se mění, přetváří, inovuje ..., jsou přístupy k tomuto učivu a postupy, jakými je žákům předkládáno a jakými jsou žáci s ním seznamováni. Mělo by to být pro jejich trvalý prospěch. Námětů k tomu je dost.

LITERATURA

- BOOTH, K. (1983) An introduction to netball. *Bulletin of physical education*, 9(1), pp. 27–31.
- BOSC, G. (1993) Pour une conception de l'entraînement. Au service d'une philosophie du jeu. *Revue EPS*, 243, pp. 71–74.
- BROWN, L. (1995) Do you believe competitive activities should be used in middle and secondary school physical education classes? *Journal of physical education, recreation and dance*, 66(7), p. 7.
- BROWN, L. & GRINESKI, S. (1992) Competition in physical education: An educational contradiction. *Journal of physical education, recreation and dance*, 63(1), pp. 17–19.
- BUCK, M. & HARRISON, J. (1990) Improving student achievement in physical education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 61(9), pp. 36–40.
- BUNKER, D. & THORPE, R. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, vol. 18, no. 1, pp. 5–8.
- BUNKER, D. & THORPE, R. (1986) The curriculum model. In: THORPE, R., BUNKER, D., ALMOND, L. (Eds.) *Rethinking games teaching*. Loughborough, England: University of Technology, pp. 7–10.
- DOBŘÝ, L. (1988) *Didaktika sportovních her*. 2. upr. vyd. Praha: SPN.
- DOBŘÝ, L. & SEMIGINOVSKÝ, B. (1988) *Sportovní hry. Výkon a trénink*. Praha: Olympia.
- DOBŘÝ, L. a kol. (2011) Integrovaná praxe ve sportovních hrách. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 77(2), pp. 7–17.
- DOOLITTLE, S. (1995) Teaching net games to low-skilled students: A teaching for understanding approach. *Journal of physical education, recreation and dance*, 66(7), pp. 18–23.
- DOOLITTLE, S. & GIRARD, K. (1991) A dynamic approach to teaching games in elementary physical education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 62(4), pp. 57–62.
- FALGUIERE, C. & MUGUET, J. P. (1989) Une démarche de construction d'un contenu d'enseignement en basket-ball. In: BUI-XUAN, G. (Ed.) *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand: Editions Afraps, pp. 217–232.

- FRENCH, K. & THOMAS, J. (1987) The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of sport psychology*, no. 9, pp. 15–32.
- GIORDAN, A. (1989) Les conceptions, au coeur de la didactique. In: BUI-XUAN, G. (Ed.) *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Clermont-Ferrand: Edition Afraps, pp. 13–37.
- HAGER, P. (1995) Redefining success in competitive activities. *Journal of physical education, recreation and dance*, 66(6), pp. 26–30.
- HELION, J. & FRY, F. (1995) Modifying activities for developmental appropriateness. *Journal of physical education, recreation and dance*, 66(7), pp. 57–59.
- CHANDLER, T. & MITCHELL, S. (1990) Reflections on models of games education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 61(8), pp. 19–21.
- KONOPÁSEK, J. (1987) Basketbal začátečnické úrovně. In: VELENSKÝ, E. a kol. *Basketbal. Nové poznatky a zkušenosti s družstvy všech výkonnostních úrovní*. Praha: Olympia, pp. 31–71.
- LAUNDER, A. (2001) *Play Practice. The Games Approach to Teaching and Coaching Sports*. Champaign, IL: Human Kinetics. 200 p. ISBN-13: 9780736030052.
- MARIOT, J. (1993) L'apprentissage perceptif. *Revue EPS*, 43(239), pp. 60–63.
- MITCHELL, S., GRIFFIN, L. & OSLIN, J. (1994) Tactical awareness as a developmentally appropriate focus for the teaching of games. *The physical education*, 51(1), pp. 21–28.
- PIGOTT, R. (1982) A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of physical education*, 18(1), pp. 17–22.
- SWAIN, A. & JONES, G. (1995) Effects of goal-setting interventions on selected basketball skills: A single-subject design. *RQES*, 66(1), pp. 51–63.
- THOMAS, J., FRENCH, K. & HUMPHRIES, C. (1986) Knowledge development and sport performance: Directions for motor behavior research. *J. Sport Psych.*, no. 8, pp. 259–272.
- THORPE, R., BUNKER, D. & ALMOND, L. (1986) *Rethinking games teaching*. Loughborough, UK: University of Technology.
- TURNER, A. & MARTINEK, J. (1992) A comparative analysis of two models teaching game. *International journal of physical education*, 29(4), pp. 15–31.
- VELENSKÝ, E. (1980) Košíková. In: BELŠAN, P. a kol. *Tělesná výchova pro 5. až 8. ročník ZŠ*. Praha: SPN, pp. 297–315.
- VELENSKÝ, E., KONOPÁSEK, J. & VELENSKÝ, M. (1988) *Basketbal. Programy činností zájmových tělovýchovných útvarů pro žáky středních škol*. 2. rozšíř. vyd. Praha: MO ČUV ČSTV.
- VELENSKÝ, M. (1988) Rozbor herního projevu začátečníků v basketbalu. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 55(4), pp. 146–158.
- VELENSKÝ, M. (1990) Individuální a týmový herní výkon v basketbalu začátečníků. *Zpravodaj*, vol. 56, pp. 42–54.
- VELENSKÝ, M. (1990) Basketbal. In: ONDŘEJ, O. *Hrajeme sportovní hry podle zjednodušených pravidel*. Metodický dopis. Praha: ÚV ČSTV.
- VELENSKÝ, M. (1994) *Basketbal. Praktická cvičení pro školní TV*. Učební texty. Praha: Nakl. Karolinum.
- VELENSKÝ, M. (1998) *Basketbal. Základní program aplikace útočných a obranných činností*. Edice metodických textů pro školní i mimoškolní tělesnou výchovu. Praha: Svoboda.
- VIDEOCOQ, M. (1993) De la conception à l'évaluation. *Revue EPS*, 43(243), pp. 37–40.
- WERNER, P. & ALMOND, L. (1990) Models of games education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 61(4), pp. 23–27.
- WERNER, P., THORPE, R. & BUNKER, D. (1996) Teaching games for understanding. Evolution of a model. *Journal of physical education, recreation and dance*, 67(1), pp. 28–33.

PaedDr. Michael Velenský, Ph.D.

UK FTVS, J. Martího 31, 162 52 Praha 6-Veleslavín

e-mail: velensky@ftvs.cuni.cz

EFEKTIVITA HERNE ORIENTO VANÉHO A TRADIČNÉHO MODELU VÝUČBY BEDMINTONU V ŠKOLSKEJ TELESNEJ VÝCHOVE*

EFFICIENCY OF GAME BASED AND TRADITIONAL APPROACH TO TEACHING BADMINTON IN PHYSICAL EDUCATION

LUDMILA ZAPLETALOVÁ¹, ĽUBICA ŘEZNÍČKOVÁ²

¹ Katedra športových hier, Fakulta telesnej výchovy a športu, Univerzita Komenského v Bratislave

² Gymnázium Bilíkova, Bratislava

SÚHRN

V zmysle súčasných požiadaviek zvýšiť atraktivitu telesnej a športovej výchovy bol zrealizovaný výskum, ktorého cieľom bolo pri výučbe bedmintonu porovnať efektivitu tradičného modelu výučby s preferovaním nácviku techniky úderov a herne orientovaného modelu s preferovaním súčasného nácviku techniky a taktiky úderov v premenlivých podmienkach hry. Výskum bol uskutočnený s dievčatami 2. ročníku gymnázia (dve triedy po $n = 11$) v 8 vyučovacích hodinách. Diagnostika výsledkov výučby bola založená na expertíznom posudzovaní výskytu používaných úderov a charakteru hry dvojíc (zápas/rekreačný bedminton) a vedomostnom teste s otázkami z pravidiel a techniky a taktiky úderov. Po absolvovaní výučby sa u dievčat vyučovaných herne orientovaným modelom v zápase významne vzrástla variabilita úderov ($p < 0,05$, resp. $p < 0,01$) na úkor vysokého forhendu (z 80 % na 53 %). U dievčat vyučovaných tradične sa proporционаlita úderov takmer nezmenila ($p > 0,05$). Na konci experimentu sa všetky dievčatá vyučované herne orientovaným modelom snažili o športový zápas, v triede vyučovanej tradičným spôsobom len 2 dvojice. Vo vedomostnom teste skórovali vyššie dievčatá vyučované herne orientovaným modelom, predovšetkým v otázkach z taktiky, ale aj techniky úderov. Celkovo výsledky naznačili vyššiu efektivitu herne orientovaného prístupu tak v technicko-taktickej výkonnosti ako aj v úrovni špeciálnych vedomostí.

Kľúčové slová: bedminton, didaktika, model výučby, dievčatá.

ABSTRACT

In order to make PE more appealing we conducted an experiment that aim was to compare an efficiency of a traditional approach (TRA) based on drill exercises focused on hits' technique in isolated situations with a game based approach (GBA) where the technique and strategy were learned simultaneously mainly in modified games.

* Príspevok je súčasťou výskumnej úlohy VEGA 1/0386 Učebné efekty rôznych didaktických prístupov k vyučovaniu športových hier vo vzťahu k pohlaviu, veku a herným skúsenostiam.

Two female groups (each group $n = 11$) from 2nd year of gymnasium participated in the experiment carried out within 8 PE classes. As the game performance character of the play (match or recreational game) and occurrence of taught hits were assessed. Special knowledge was assessed by written test. The girls taught by GBA significantly increased the variability of hits in match ($p < 0.05$, resp. $p < 0.01$) to the detriment of over head forehand clear (from 80% to 53%). A proportionality of hits in match or recreational game of girls taught by TRA almost didn't changed ($p > 0.05$). All the girls taught by GBA made effort to play the match where as only 2 pairs from the TRA group did. Results of the knowledge test showed that the girls taught by GBA scored higher than the girls taught by TRA above all in questions of game strategy but also in questions of hit technique. Results indicated better efficiency of GBA on both game performance and game knowledge.

Key words: badminton, didactics, teaching approach, girls.

ÚVOD

V súčasnosti sa za jednu z mnohých príčin nezájmu detí a mládeže o pohybové aktivity považuje kvalita vzdelávacieho procesu v telesnej, resp. telesnej a športovej výchove v základných a stredných školách a nedostatočne pripravené ľudské zdroje (učitelia) na motivovanie detí, čo súvisí okrem iného so znalosťou a ovládaním rôznych didaktických štýlov, koncepcií a prístupov k vyučovaniu.

Medzi najobľúbenejšie vyučované športy patria najmä medzi chlapcami športové hry, či už tradičné alebo novovzniknuté, ktoré tvoria aj podstatnú časť učiva v učebných osnovách, resp. kurikulumoch. Vyučovanie športových hier má u nás dlhú tradíciu a až na výnimky sa vždy opieralo o didaktiku, ktorá vyplývala z aktuálneho stavu poznania a zväčša bola odvodená z didaktiky športového tréningu (Choutka et al., 1972; Rovný et al., 1975; Slovák et al., 1993, 1995 ai.). Prevažne preferovala didaktický model vyučovania, ktorý by sa dal ako tzv. „technický“ s istými náznakmi „integratívneho“, čo znamená, že prednostne bez situačného herného kontextu sa nacvičovali základné herné činnosti jednotlivca, v lepšom prípade aj najzákladnejšie herné kombinácie a až po ich čiastočnom zvládnutí sa prechádzalo k hre. Tento model u nás prevláda bohužiaľ aj dnes, napriek tomu, že už v 60. rokoch 20. storočia Dobrý poukazoval na jeho riziká a presadil do návrhu osnov športových hier pre školy 2. cyklu z r. 1965 koncepciu výučby športových hier Méréanda Jeux sportifs collectifs z roku 1966, v ktorej základnými myšlienkami bolo, že vyučovací proces začína hrou, ktorá sa stáva zdrojom pedagogickej diagnózy a východiskom rozhodovania o učive a že pri výučbe je treba postupovať od všeobecného k zvláštnemu, t.j. od hernej koncepcie a herného systému, cez herné kombinácie k herným činnostiam jednotlivca (Dobrý, 1972).

Na jeho koncepciu určitým spôsobom nadväzujú aj koncepcie, resp. modely vyučovania športových hier v 80. rokoch 20. st. v anglosaských krajinách, v ktorých bol žiak postavený od začiatku do premenlivých podmienok zápasu. V ňom sa učil chápať podstatu hry – základnú stratégiu hry a základné pravidlá a až druhotne zdokonaľoval herné zručnosti. Vznikla a postupne sa rozvíjala celá škála koncepcií a modelov vyučovania športových hier, ako napr. Teaching Games for Understanding (TGfU), Tactical Approach (TA), Game Based Approach (GBA) ai., ktoré je možné zhrnúť pod označenie „herne orientované“, „taktické“, resp. „kognitívne“ modely. Základná idea týchto didaktických modelov k vyučovaniu športových hier je, že pochopenie základného

princípu športovej hry a rozvoj taktického myslenia a konania, čiže kognitívny komponent, je nadradený osvojovaniu techniky herných činností jednotlivca. Hra nemusí mať vždy finálnu podobu, ale môže mať rôzne upravené pravidlá v súlade s psychologickým, rozumovým a biologickým vývinom a výkonnosťou žiakov (Bunker & Thorpe, 1982; Thorpe, Bunker & Almond, 1986; Rink, 1996; Butler, 1996; Werner, Thorpe & Bunker, 1996; Griffin, Mitchell & Oslin, 1997, 2005; Steinhöfer & Remmert, 1998; Cushion, 2002; Mitchell, Oslin & Griffin, 2005; Alexander & Penney, 2005; Unierzyski & Crespo, 2007; Psotta, 1999; Argaj, 2000, 2012; Dobrý, 2001; Psotta & Velenský, 2001, 2009; Velenský, 2008 ai.).

V teoretickej a praktickej, didaktickej, rovne sú jednotlivé prístupy rozpracované pomerne dobre. Značne ale absentuje empirické overenie ich učebných efektov, t.j. transferu výsledkov učebnej činnosti žiakov do finálneho herného výkonu a poznatkovej sféry týkajúcej sa stratégie a taktiky tej ktorej hry. Vyplniť túto medzeru chceme našim príspevkom, ktorého cieľom je porovnať efektivitu tradičného a herne orientovaného modelu výučby tematického celku bedminton v oblasti herného výkonu a procedurálnych a deklaratívnych vedomostí z bedmintonu stredoškôľáčok.

METODIKA

Výskumný súbor

Výskum sme zrealizovali u dievčat 2.A a 2.B triedy 4-ročného bilingválneho gymnázia v rámci hodín telesnej a športovej výchovy s dvojhodinovou týždňovou dotáciou. Vek dievčat sa pohyboval medzi 16–17 rokov. V 2.A triede sme pri výučbe použili tzv. tradičný model, založený na preferovaní nácviku techniky úderov v izolovaných podmienkach a vlastnej hre, v 2.B triede sme použili model výučby, ktorý bol kombináciou TGfU a GBA. Obidve triedy vyučovala tá istá učiteľka, rekreačná hráčka bedmintonu. Do konečného vyhodnotenia bolo v obidvoch triedach zaradených po 11 dievčat. Vylúčené boli dievčatá, ktoré neabsolvovali celú výučbu a ktoré sa nezúčastnili buď vstupnej alebo výstupnej diagnostiky. Ani jedno dievča pred výskumom neabsolvovalo zámernú výučbu alebo športovú prípravu zameranú na bedminton.

Organizácia výskumu

Výskum bol zrealizovaný v 8 vyučovacích hodinách, z ktorých bolo v každej triede 6 venovaných výučbe bedmintonu, 1 hodina vstupnej a 1 hodina výstupnej diagnostiky. Obsahom vstupnej diagnostiky bol herný výkon, výstupnej herný výkon a špeciálne vedomosti dievčat. Časový objem venovaný priamo bedmintonu predstavoval približne 180 minút (30 minút špeciálne rozcvičenie, 150 minút výučba bedmintonu v hlavných častiach hodiny).

Štruktúra vyučovacích hodín a obsah úvodnej, prípravnej a záverečnej časti hodín boli v oboch triedach identické: úvodná časť a prípravná časť (všeobecné rozcvičenie) 10 minút, špeciálne rozcvičenie (opakovanie úderov vyučovaných v predchádzajúcich hodinách) 5 minút, hlavná časť (aplikácia experimentálneho a kontrolného modelu výučby) 20–25 minút, záverečná časť 3 minúty.

Obsahom hlavnej časti bolo osvojovanie základných úderov (vysoký forhend a bekhend, vysoký skrátený forhend a bekhend, nízky forhend a bekhend, forhendové a bekhendové podanie zdola a návrat do východiskového postavenia v strede ihriska) a ich využitie v hre. Hlavným cieľom výučby bolo, aby žiačky hrali bedmintonový

zápas (nesnažili sa v dvojici čo najdlhšie udržať košík vo vzduchu), t.j. aby sa naučili skórovať pomocou vysokého, vysokého skráteného a nízkeho forhendu a bekhendu a zabránili súperke, aby skórovala ona.

Herne orientovaný model výučby založený na GBA a TGfU s prvkami riadeného objavovania

Každá hlavná časť vyučovacej hodiny začínala prípravou hrou. Na 1. hodine hrali študentky voľne, na ďalších hodinách sa prípravné hry modelovali tak, aby sa využili úderý vyučované na predchádzajúcej hodine. Po tejto prípravnej hre nasledovala diskusia učiteľky a žiačok, v ktorej sa učiteľka formou riadeného objavovania pomocou otázok snažila hľadať riešenie vybraných taktických úloh, ktoré sa v hre vyskytli, a objasniť potrebu nového úderu, ktorý sa bude nacvičovať. Nasledoval nácvik techniky nového úderu prípravnom alebo hernom cvičení a záver hlavnej časti hodiny tvoril zápas so začlenením nového úderu.

Pomer použitých metodických foriem: 70 % prípravné hry a vlastná hra s upravenými pravidlami : 30 % prípravné a herné cvičenia.

Tradičný model výučby

Každá hlavná časť vyučovacej hodiny začínala nácvikom techniky niektorého z vymenovaných úderov pomocou prípravných cvičení. Pred praktickým cvičením učiteľka vysvetlila aj taktické použitie príslušného úderu. Potom nasledoval „zápas“ v hre s upravenými pravidlami, v ktorom sa mali dievčatá pokúsiť využiť nacvičované úderý.

Pomer použitých metodických foriem: 55 % vlastná hra s upravenými pravidlami : 45 % prípravné cvičenia.

Diagnostika herného výkonu a špeciálnych vedomostí

Diagnostika herného výkonu sa realizovala metódou priameho pozorovania v 10-minútovom zápase na ihrisku s rozmermi polovice bedmintonového ihriska a výškou siete 150 cm. Dievčatá mali za úlohu hrať, ako najlepšie vedia. Hodnotenie vykonávala vyučujúca a študenti FTVŠ UK, ktorí v danej dobe absolvovali pedagogickú prax. Každú dvojicu hodnotil jeden pridelený študent, resp. vyučujúca. Pri vstupnom a výstupnom hodnotení hodnotiaci hodnotili podľa možnosti tú istú dvojicu.

Expertízne sa hodnotila frekvencia používania jednotlivých druhov úderov, ktoré boli obsahom výučby a to, či dievčatá hrajú zápas alebo rekreačný bedminton. Za zápas sa považovala hra, v ktorej žiačky prejavovali zámer umiestňovaním úderov dosiahnuť, aby súperka košík nevrátila späť, za rekreačný bedminton snaha spolupracovať a udržať košík čo najdlhšie v hre. Početnosť jednotlivých základných úderov sa zaznamenávala do vopred pripraveného záznamového hárku a charakter hry formou slovného vyjadrenia. Hodnoteniu predchádzala inštrukcia, čo je možné považovať za zápas, ukážky techniky jednotlivých úderov a skúšobný 10-minútový nácvik. Diagnostika špeciálnych vedomostí sa uskutočnila po skončení výučby formou vedomostného testu, ktorý pozostával z 10 otázok (4 z pravidiel, 3 z techniky úderov a 3 z taktiky úderov). Test predstavoval reprezentatívnu vzorku realizovaného učiva.

Štatistické spracovanie

Získané údaje boli podrobené štatistickej analýze. Výsledky hodnotenia herného výkonu a špeciálnych vedomostí boli vyjadrené v relatívnych hodnotách. Zmeny vo frekvencii

výskytu jednotlivých úderov boli vyhodnotené testom významnosti rozdielu relatívnych hodnôt a ich signifikantnosť na 5% hladine štatistickej významnosti.

VÝSLEDKY

Herný výkon dievčat na začiatku výučby bol na veľmi nízkej úrovni. S výnimkou jednej dvojice v 2.B triede všetky dievčatá hrali bedminton tak, aby udržali košík čo najdlhšie v hre. V hre neboli náznaky športového zápolenia. Najčastejšie používaným úderom bol v oboch triedach úder, ktorý sa dal označiť ako vysoký forhend hraný nad hlavou. V 2.B triede ho dievčatá používali častejšie ($p < 0,01$). Tvoril 80,3 % z 971 úderov, v 2.A 72,6 % zo 726 úderov. Druhým najpoužívanším úderom bol vysoký bekhend hraný nad hlavou. Jeho výskyt bol ale veľmi nízky a v oboch triedach relatívne vyrovnaný (2.B 8,7 %, 2.A 9,8 %; $p < 0,05$). Výskyt vysokého skráteného a nízkeho forhendu a bekendu sa pohyboval prevažne medzi 1,3 až 5,0 % všetkých úderov a dá sa povedať, že ich viacej používali dievčatá 2.A ako 2.B (tab. 1). Čo sa týka podania (tab. 2), výrazne prevažovalo vysoké a krátke forhendové podanie. Dievčatá v 2.B významne viac používali vysoké forhendové podanie ako dievčatá v 2.A (47,6 : 32,6 %; $p < 0,01$), dievčatá v 2.A naopak nízke forhendové podanie (45,5 : 28,2 %; $p < 0,01$). V 2.B sa vyskytovalo aj významne viac úderov s nesprávnym, tzv. „panvicovým“ držaním rakety (4,8 : 2,2 %; $p < 0,01$). Celkovo sa dá povedať, že žiačky 2.A mali mierne vyššiu variabilitu úderov ako žiačky 2.B.

Tabuľka 1

Frekvencia úderov pri vstupnom a výstupnom hodnotení v experimentálnej a kontrolnej triede

	Vysoký forhend %		Vysoký bekhend %		Vysoký skrátený forhend %		Vysoký skrátený bekhend %		Nízky forhend %		Nízky bekhend %	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
2.B	80,3	53,0	8,7	15,5	1,3	13,1	1,5	8,4	5,0	8,4	3,1	6,4
2.A	72,6	73,0	9,8	12,5	2,8	3,3	0,7	0,1	9,1	5,6	5,1	5,5
Sg.	$p < 0,01$	$p < 0,01$	n.s.	n.s.	$p < 0,05$	$p < 0,01$	n.s.	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p < 0,05$	n.s.

Legenda: I. – vstupné hodnotenie, II. – výstupné hodnotenie, Sg. – významnosť rozdielu.

Po ukončení výučby v hernom výkone žiakov 2.B, vyučovanej herne orientovaným modelom, nastali výrazné zmeny. Všetky sledované žiačky sa snažili hrať zápas a takticky využívať vyučované údery a druhy podania na bodovanie. Svedčí o tom celkový počet zahraničných úderov a podaní a frekvencia ich druhov. Celkový počet úderov poklesol asi o 200 a počet podaní sa zvýšil zhruba o 30. Čo sa týka frekvencie jednotlivých úderov nastali významné zmeny (prevažne na $p < 0,01$) (tab. 3). Žiačky v hre výrazne menej využívali vysoký forhend hraný nad hlavou (o 27,3 %), a to predovšetkým v prospech vysokého skráteného forhendu (vyšší výskyt o 11,8 %) a vysokého a skráteného bekendu (vyšší výskyt zhruba o 6,9 %) (tab. 1). Významne pokleslo aj používanie „panvicového“ držania rakety ($p < 0,01$). Z hľadiska používaných druhov podania došlo k významnému poklesu vysokého forhendového podania (zhruba o 8,4 %) v prospech krátkeho forhendového a bekendového (zvýšenie zhruba o 16,4, resp. 8,4 %). Zaznamenali sme aj snahu o návrat do východiskového postavenia v strede ihriska.

V 2.A triede, ktorá bola vyučovaná tradičným spôsobom, nastali v hernom výkone dievčat minimálne zmeny. Po ukončení výučby len dve dvojice dievčat hrali zápas, zvyšné sa stále snažili spolupracovať a čo najdlhšie udržať košík v hre. Dôkazom toho je, že sa takmer nezmenil celkový počet úderov, ale poklesol asi o 30 počet podaní. V proporionalite úderov tiež nastali minimálne zmeny. K významnému zvýšeniu došlo len vo výskyte vysokého bekhendu (o 2,7 %; $p < 0,05$), mierne poklesol výskyt vysokého skráteneho bekhendu a nízkeho forhendu (tab. 1 a 3). Proporcionálne sa zvýšil výskyt vysokého a krátkeho forhendového podania (o 9,1, resp. 12,8 %; $p < 0,05$, resp. $p < 0,01$) (tab. 2 a 3).

Tabuľka 2

Frekvencia jednotlivých druhov podania pri vstupnom a výstupnom hodnotení v experimentálnej a kontrolnej triede

	Vysoké forhendové podanie %		Krátke forhendové podanie %		Krátke bekhendové podanie %		„Panvicové“ držanie %	
	I.	II.	I.	II.	I.	II.	I.	II.
2.B	47,6	39,2	28,2	44,6	7,8	16,2	4,8	2,1
2.A	32,6	41,7	45,5	58,3	3,0	0,0	2,2	2,3
Sg.	$p < 0,05$	n.s.	$p < 0,01$	$p < 0,05$	n.s.	$p < 0,01$	$p < 0,01$	n.s.

Legenda: I. – vstupné hodnotenie, II. – výstupné hodnotenie, Sg. – významnosť rozdielu.

Tabuľka 3

Významnosť rozdielov vo frekvencii úderov medzi vstupným a výstupným hodnotením v experimentálnej a kontrolnej triede

	Vysoký forhend	Vysoký bekhend	Vysoký skrátaný forhend	Vysoký skrátaný bekhend	Nízky forhend	Nízky bekhend	Vysoké forhendové podanie	Krátke forhendové podanie	Krátke bekhendové podanie	„Panvicové“ držanie
2.B	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$	$p < 0,01$
2.A	n.s.	$p < 0,05$	n.s.	$p < 0,01$	$p < 0,01$	n.s.	$p < 0,01$	$p < 0,05$	n.s.	n.s.

Na základe výsledkov vedomostného testu sa ukázalo, že dievčatá vyučované herne orientovaným modelom zvládli učivo lepšie ako žiačky vyučované tradične (tab. 4). Zaznamenali o 20 % viac správnych odpovedí. Vyššiu úroveň vedomostí preukázali predovšetkým oblasti taktiky hry (94,1 : 75,0 %) a prekvapivo aj techniky úderov (58,8 : 28,0 %). Vedomosti o technike úderov boli v oboch triedach slabé.

Tabuľka 4

Výsledky vedomostného testu v experimentálnej a kontrolnej triede

	Celkovo %	Pravidlá %	Technika %	Taktika %
2.B	81,0	88,0	58,8	94,1
2.A	62,0	78,0	28,0	75,0

DISKUSIA

Porovnávaním efektivity tradičného (technického) a herne orientovaného modelu založeného na TGfU a GBA s prvkami riadeného objavovania sme preukázali výrazne vyššiu efektivitu herne orientovaného modelu, a to tak v oblasti herného výkonu ako aj špecifických vedomostí získaných počas výučby. Konkrétne v bedmintonе podporujú naše výsledky zistenia Blomqvistovej (2001), ktorá potvrdila významne vyššiu úroveň vedomostí z pravidiel bedmintonu a úrovne taktického myslenia vo videoteste v skupine vyučovanej prístupom TGfU ako v skupine vyučovanej tradične. V inej športovej hre, v basketbale, Dalton (2009) v 9-týždňovej výučbe potvrdil výrazne vyššiu účinnosť modelu vyučovania TGfU v úrovni špeciálnych vedomostí z taktiky ako tradičného modelu a rovnako aj v realizácii herných činností a vo viacerých ukazovateľoch herného výkonu hodnoteného pomocou GPAI. Žiaci vyučovani tradičným modelom sa v žiadnom z uvedených ukazovateľov herného výkonu nezlepšili. Podobne Olosová & Zapletalová (2012) u žiakov 2. ročníka základnej školy počas 17 vyučovacích hodín so zameraním na minibasketbal potvrdili významne vyššiu úroveň herného výkonu žiakov vyučovaných TGfU v porovnaní so skupinou vyučovanou tradičným prístupom. V inom výskume Olosová & Zapletalová (2014a) potvrdili, že tak TGfU ako aj tradičný model výučby prinášajú porovnateľné výsledky v úrovni osvojovania techniky herných činností jednotlivca. Tieto výsledky vzhľadom na rozsah súborov nemôžeme pochopiteľne absolutizovať. Dôkazom toho sú výsledky iných štúdií, ktoré takéto prednosti herne orientovaných modelov výučby nepotvrdili. Napr. ďalšom výskume Olosová & Zapletalová (2014b) nepotvrdili výraznejšiu efektivitu modelu TGfU v porovnaní s tradičným modelom výučby v osvojovaní špecifických vedomostí. Žiaci vyučovani modelom TGfU skórovali významne lepšie len v pravidlách hry, nie ale podľa predpokladu v taktických vedomostiach. Podobné rozporuplné výsledky by sme našli aj v iných prácach, čo zrejme ako v našom prípade súvisí s limitmi výskumu v tejto oblasti. V školskej telesnej výchove je obmedzená možnosť náhodného, resp. reprezentatívneho výberu a prakticky vždy ide o zámerný výber na základe dostupnosti, čo značne znižuje internú validitu experimentu. To, že dievčatá vyučované modelom založeným na TGfU a GBA dosiahli výrazne lepšie výsledky ako dievčatá vyučované tradičným modelom, hovorí v prospech modelov výučby s akcentom na kognitívny aspekt. Je treba ale zobrať do úvahy, že v prípade bedmintonu ide o individuálnu športovú hru a že jednoduchý transfer na kolektívne športové hry nie je možný.

ZÁVER

Použitý herne orientovaný model výučby s prvkami riadeného objavovania sa pri výučbe tematického celku bedminton adolescentných dievčat 4-ročného bilingválneho gymnázia ukázal efektívnejší ako tradičný model s preferenciou nácviku techniky

herných činností. V porovnaní s tradičným modelom vyváženejšia proporcionálna kognitívneho komponentu herného výkonu so zručnostným vyvolala výraznejšie zmeny nielen v oblasti špecifických vedomostí týkajúcich sa pravidiel hry, základných taktických princípov a techniky vyučovaných bedmintonových úderov, ale aj v používaní vyučovaných úderov v zápase a ich taktickom využívaní na získanie prevahy nad súperom. Hoci výsledky výskumu nie je možné vzhľadom na internú validitu experimentu preceňovať, naznačujú, že v procesuálnej stránke vzdelávania je pri výučbe individuálnych športových hier, akou je aj bedminton, možné uplatňovať nové trendy, ktoré smerujú k rozvoju aktivity a tvorivosti žiaka a k vyváženej proporcionálite rozvoja jeho kognitívnej a pohybovej stránky.

LITERATURA

- ALEXANDER, K. & PENNEY, D. (2005). Teaching under the influence: Feeding Games for Understanding to the Sport Education development refinement cycle. *Physical Education and Pedagogy*, 10(3), pp. 287–301.
- ARGAJ, G. (2012). Efekt taktického prístupu pri vyučovaní športovej hry frisbee ultimate. In: *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu I*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, s. 14–20. ISBN 978-80-8084-822-4.
- ARGAJ, G. (2000). Drobné pohybové hry a závody se zretelem k basketbalu. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 66(1), s. 7–17.
- BLOMQUIST, M. (2001). *Game Understanding and Game Performance in Badminton. Development and Validation of Assessment Instruments and their Application to Games Teaching and Coaching*. Dissertation Thesis. Jyväskylä: Faculty of Sport and Health Science, University of Jyväskylä.
- BUNKER, D. & THORPE, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. In: *Bulletin of Physical Education*, 18(1), p. 5–8.
- BUTLER, J. I. (1996). Teacher Responses to Teaching Games for Understanding. *JOHPERD*, 67(9), pp. 17–20.
- CUSHION, D. CH. (2002). Rethinking teaching and coaching games. Stiahnuté 26.10.2011 z <http://www.sports-media.org/Sport a polish newsletter14.htm>.
- DALTON, W. (2009). Teaching teachers to play and teach games. Stiahnuté z <http://wiliandalton.blogspot.sk/2009/03/teaching-teachers-to-play-and-teach.html>.
- DOBŘÝ, L. (2001). Přenositelnost učebních efektů do finálního sportovního výkonu. In: DOBŘÝ, L. & SOUČEK, O. (Eds.) *Pedagogická kinantropologie 2001*. Sborník ze semináře sekce pedagogické kinantropologie České kinantropologické společnosti. Praha: nakl. Karolinum, s. 35–38. ISBN 80-246-0322-5.
- DOBŘÝ, L. (1972). *Didaktika sportovních her*. Praha: SPN.
- GRIFFIN, L. L., MITCHELL, S. A. & OSLIN, J. L. (1997) *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- CHOUTKA, M. (1972). *Didaktika sportu*. Praha: SPN. 313 s.
- MITCHEL, S., OSLIN, J. & GRIFFIN, L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Game Approach*. 2nd edition. Champaign, IL: Human Kinetics. 560 s. ISBN 9 780736054539.
- OLOSOVÁ, G. & ZAPLETALOVÁ, L. (2014a). Effects of Different Approaches to Teaching Basketball on Game Performance, Skills and Knowledge of Primary School Pupils. In: *Sport, Stress, Adaptation. Scientific Journal*, Extra Issue, pp. 368-372. ISSN 2367-458X.
- OLOSOVÁ, G. & ZAPLETALOVÁ, L. (2014b). Effects of a Teaching Games for Understanding Approach and a Tactical Approach to Teaching Basketball on Declarative and Procedural Knowledge. In: *International scientific conference Sports, Physical Activity and Health. Proceedings*. Bratislava: Slovak Scientific Society for Physical Education and Sport, s. 191–194. ISBN 978-80-89075-44-7.
- OLOSOVÁ, G. & ZAPLETALOVÁ, L. (2012). Účinnosť taktického a technického prístupu k výučbe minibasketbalu. In: *Od výskumu k praxi v športe*. Zborník vedeckých prác. Bratislava: STU, s. 205–210. ISBN 978-80-227-3854-5.
- PSOTTA, R. (1999) *Fotbal. Základní program*. Praha: NS Svoboda.

- PSOTTA, R., VELENSKÝ, M. et al. (2009). *Základy didaktiky sportovních her*. Praha: nakl. Karolinum. 148 s. ISBN 978-80-246-1694-0.
- PSOTTA, R. & VELENSKÝ, M. (2001). Alternativní pojetí vyučování sportovních her ve školní tělesné výchově. In: DOBRÝ, L. & SOUČEK, O. (Eds.) *Pedagogická kinantropologie 2001*. Sborník ze semináře sekce pedagogické kinantropologie České kinantropologické společnosti. Praha: nakl. Karolinum, s. 17–27. ISBN 80-246-0322-5.
- RINK, J. E. (1996). Tactical and Skill Approaches to Teaching Sports and Games: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, no. 15, pp. 397–398.
- ROVNÝ, M., ČECHVALOVÁ, U., GOLIAN, B., HANČÍK, V., HERMANMNN, G., HORSKÝ, L., KAČÁNI, L., KECSKEMÉTHY, J., KORČEK, F., MELIŠOVÁ, L., SLOVÍK, J. & STARŠÍ, J. (1975). *Športové hry*. Bratislava: SPN.
- SLOVÍK, J. et al. (1995). *Teória a didaktika športových hier*. Bratislava: UK. ISBN 80-223-0870-6.
- SLOVÍK, J. et al. (1993). *Didaktika športových hier*. Bratislava: UK. ISBN 80-23-0504-9.
- STEINHÖFER, D. & REMMERT, H. (1998). *Basketball in der Schule*. Münster: Philippka-Verlag. ISBN3-89417-069-7.
- THORPE, R., BUNKER, D. & ALMOND, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Irthlingborough: Nene Litho. 79 p.
- UNIERZYSKI, P. & CRESPO, M. (2007). Review of modern teaching methods for tennis. *International Journal of Sport Science*, 3(7), pp. 1–10.
- VELENSKÝ, M. (2008). *Pojetí basketbalového učiva pro děti a mládež*. Praha: nakl. Karolinum. ISBN 978-80-246-1480-9.
- WERNER, P., THORPE, R. & BUNKER, D. (1996). Teaching Games for Understanding: Evaluation of a Model. *JOPERD*, 67(1), pp. 29–33.

Doc. PaedDr. Ludmila Zapletalová, PhD.

UK FTVŠ, Nábr. arm. gen. Svobodu 9, 814 69 Bratislava

e-mail: zapletalova@fsport.uniba.sk

Ľubica Řezníčková

Gymnázium, Bílikova 24, 841 01 Bratislava

e-mail: lbreznickova@gmail.com

EFEKTIVITA TRADIČNÉHO A HERNE ORIENTO VANÉHO MODELU VYUČOVANIA ŠPORTOVÝCH HIER Z HĽADISKA VEKU*

EFFICIENCY OF TRADITIONAL APPROACH AND TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING TO TEACHING SPORT GAMES WITH RESPECT TO AGE

GABRIELA OLOSOVÁ, ZUZANA ŽUFFOVÁ

Katedra športových hier

Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského v Bratislave

SÚHRN

Cieľom štúdie bolo overiť efektivitu dvoch modelov vyučovania basketbalu a frisbee ultimate žiakov a žiačok 2. stupňa základných škôl z hľadiska veku. Výučba experimentálnych skupín bola realizovaná herne orientovaným modelom a výučba kontrolných skupín tradičným modelom. Vyučovania basketbalu sa zúčastnili 4 skupiny žiakov: experimentálna skupina 1 (n = 13, vek = 11,7 roka), experimentálna skupina 2 (n = 17, vek = 10,5), kontrolná skupina 1 (n = 21, vek = 11,6), kontrolná skupina 2 (n = 21, vek = 10,5). Vyučovania frisbee ultimate sa zúčastnili 4 skupiny žiačok: experimentálna skupina 1 (n = 10, vek = 11,6), experimentálna skupina 2 (n = 12, vek = 13,8), kontrolná skupina 1 (n = 11, vek = 11,7), kontrolná skupina 2 (n = 10, vek = 13,8). Intervencia bola v rozsahu 16 vyučovacích hodín basketbalu a 14 vyučovacích hodín frisbee ultimate na hodinách telesnej a športovej výchovy. Na hodnotenie herných zručností v basketbale sme použili testy strel'ba spod koša, prihrávky na presnosť a vedenie lopty so zmenami smeru a vo frisbee ultimate sme použili test prihrávky na presnosť s hodnotením dvoch ukazovateľov. Herný výkon v oboch športových hrách sme hodnotili 5-bodovou posudzovacou škálou GPAI prostredníctvom videozáznamov. Na štatistické vyhodnocovanie výsledkov sme použili Wilcoxonov T-test a Mann-Whitneyho U-test. Výsledky ukázali, že vo všetkých skupinách došlo k významnému zlepšeniu herných zručností ($p < 0,05$), avšak rozdiely medzi experimentálnymi a kontrolnými skupinami boli len minimálne. Hodnotenie herného výkonu naznačilo vo všeobecnosti lepšiu efektivitu herne orientovaného modelu v oboch športových hrách. Vo všetkých ročníkoch sme dosiahli veľmi podobné výsledky, z čoho by sme mohli konštatovať, že vek žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania nie je rozhodujúcim faktorom pri výbere modelu vyučovania.

Kľúčové slová: telesná a športová výchova, športové hry, herne orientovaný vyučovací model, tradičný vyučovací model.

* Príspevok je súčasťou výskumnej úlohy VEGA 1/0386 Učebné efekty rôznych didaktických prístupov k vyučovaniu športových hier vo vzťahu k pohlaviu, veku a herným skúsenostiam.

ABSTRACT

The purpose of the study was to verify two approaches to teaching basketball and frisbee ultimate of secondary school pupils with respect to age. Experimental groups were taught by Teaching Games for Understanding approach and control groups were taught by a traditional approach. Four male classes attended 16 basketball lessons at school: experimental group 1 (n = 13, age = 11.7 years), experimental group 2 (n = 17, age = 10.5), control group 1 (n = 21, age = 11.6), control group 2 (n = 21, age = 10.5). Four female classes attended 14 frisbee ultimate lessons at school: experimental group 1 (n = 10, age = 11.6), experimental group 2 (n = 12, age = 13.8), control group 1 (n = 11, age = 11.7), control group 2 (n = 10, vek = 13.8). In basketball shooting, passing and dribbling skills were measured before and after the intervention by motor tests and in frisbee ultimate a motor test was applied to measure passing skills. Game Performance Assessment Instrument was used to evaluate players' game performance through a videorecord in both sport games. Wilcoxon's T-test and Man-Whitney's U-test were used to evaluate the data. Results showed that all the groups improved game skills ($p < 0.05$) however the differences between experimental and control groups were minimal. Experimental groups in both sport games showed better game performance compared to control groups. All grades achieved very similar results what indicates that none of the two approaches showed better efficiency with respect to age of pupils.

Key words: Physical Education, sport games, Teaching Games for Understanding, traditional approach.

ÚVOD

Na Slovensku sme v predmete telesná a športová výchova v procese kurikulárnej transformácie výchovy a vzdelávania zaznamenali zmenu zamerania a cieľov. V zameraní telesnej a športovej výchovy sa prejavuje výraznejší odklon od výkonovo orientovaného vyučovania smerom k rozvíjaniu kompetencií žiaka a formovaniu hodnôt a postojov. Cieľom je v oveľa väčšom rozsahu utvárať trvalý vzťah k pohybovej aktivite, telesnej výchove a športu s ohľadom na záujmy a individuálne potreby žiakov ako súčasť ich životného štýlu a predpoklad k celoživotnej starostlivosti o svoje zdravie. Naplnenie týchto cieľov si vyžaduje zmenu v používaní dlhoročne zaužívaných didaktických prostriedkov. Preto je v súčasnosti snaha hľadať alternatívne, efektívnejšie modely vyučovania, ktorými sa v športových hrách javia byť herne orientované modely založené na princípoch konštruktivismu. Vo viacerých krajinách ako Veľká Británia, Austrália, Singapur, Hong Kong či Amerika sa herne orientované didaktické modely stali neodmysliteľnou súčasťou telesnej a športovej výchovy na školách.

V našej práci sme sa rozhodli výskumne overiť herne orientovaný vyučovací model v dvoch invazívnych športových hrách – basketbale (súčasť základného tematického celku Športové hry) a frisbee ultimate (súčasť výberového tematického celku Netradičné pohybové aktivity, menej známe pohybové a športové hry).

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

V súčasnosti v telesnej a športovej výchove na Slovensku prevláda tradičný model vyučovania športových hier. V literatúre býva často označovaný ako technický model, čo je odrazom jeho obsahu. Vychádza z premisy, že účasť žiaka v hre je podmienená

technikou ovládania herných činností jednotlivca. Inak povedané, žiak smie hrať hru až vtedy, keď ovláda techniku herných činností, ktoré sa v nej objavujú. Osvojovanie hry začína nácvikom herných činností jednotlivca (Griffin et al., 1997). Light (2006) uvádza vyjadrenie jedného z učiteľov vo svojom výskume: „*V technickom modeli je to ako na plávaní povedať deťom, že nemôžu ísť do bazéna, pokiaľ nevedia plávať.*“ Toto prirovnávanie považujeme za prehnané, ale vidíme v ňom určité opodstatnenie.

Podľa Dobrého et al. (2011) vo výučbe športových hier tradičným modelom môžu žiaci hrať prípravnú či vlastnú hru až keď preukážu techniku nacvičovanej hernej činnosti na prijateľnej úrovni (nie je presne určené, čo to znamená a kedy k tomu dochádza). Každá športová hra sa člení na izolované prvky, ktoré sa nacvičujú bez situačného kontextu v umelo vytvorených vonkajších podmienkach. Rovnako Griffin et al. (1997) uvádzajú, že charakteristickým prvkom tradičného modelu je izolovaný nácvik herných činností jednotlivca od herných podmienok, tzv. dekontextualizácia, ktorá sa ukazuje ako negatívna v dvoch smeroch:

1. Prípravné cvičenia v stálych podmienkach sú pre žiakov nezaujímavé až demotivujúce a môžu viesť k strate záujmu detí o športové hry. O tom svedčia často kladené otázky smerované od žiakov: „Prečo to robíme? Kedy budeme konečne hrať?“
2. Transfer nacvičených herných činností osvojovaných v stabilných podmienkach prípravných cvičení do herného výkonu v hre je značne limitovaný.

Súhlasíme s MacPhailom et al. (2008), že namiesto toho, aby sme žiakov učili prihrávať a chytať loptu v stabilných podmienkach prípravných cvičení, je treba tieto herné činnosti učiť v herných podmienkach, kde žiaci súčasne zapájajú a rozvíjajú kognitívne schopnosti, ktoré, ako sa zhodujú mnohí autori (McPherson, 1994; Gréhaigine & Godbout, 1995; Blomqvist et al., 2001; Thomas et al., 1986; Dobrý, 2002), sú rovnocennou súčasťou herného výkonu.

Alternatívnou cestou vyučovania športových hier je herne orientovaný model (*Teaching Games for Understanding*), ktorý svojím základom v konštruktivistických teóriách učenia ponúka ďaleko väčšie možnosti na harmonický rozvoj osobnosti žiaka. Holistickým spôsobom pristupuje k fyzickým, psychickým a sociálnym procesom žiakov. Výskumy ukázali, že dominantné využívanie rôznych foriem hier, typické pre tento model, je pre žiakov výrazným motivujúcim činiteľom. Herné zručnosti sa rozvíjajú simultánne s taktickým konaním v priebehu realizácie herného výkonu v herných podmienkach, čo uľahčuje ich transfer do samotného zápasu (Griffin & Butler, 2005).

Thorpe & Bunker (1989) postavili tento model vyučovania na 4 pedagogických princípoch:

- Športové hry v rámci jednej skupiny majú podobný taktický problém, ktorý si vyžaduje podobné riešenie. Žiaci majú možnosť objavovať a spoznávať tieto podobnosti medzi športovými hrami, čo im umožňuje prenášať osvojenú taktickú stránku herného výkonu medzi športovými hrami rovnakej skupiny (Griffin et al., 2005).
- Využívanie malých foriem prípravných hier s menším počtom hráčov, na menšom ihrisku, s pozmeneným predmetom hry, prípadne len na jeden terč hry a pod., pričom taktická štruktúra hry je rovnaká so športovou hrou, ktorú máme za cieľ žiakov naučiť.

- Učiteľ by mal vytvárať také prípravné hry, ktorých kognitívna a motorická náročnosť je adekvátna veku a schopnostiam žiakov.
- Učiteľ by mal vytvorením pravidiel hry zvýrazniť určitý taktický problém, ktorý musia žiaci opakovane riešiť. Súčasne by mal poukázať na potrebu ovládania herných činností jednotlivca na určitej úrovni pri riešení tohto taktického problému.

Pôvodný herne orientovaný model podľa Thorpa, Bunkera a Almonda (1986) pozostáva zo 6 krokov, ktoré na seba nadväzujú:

- Prípravná hra – výrazne prezentuje žiakom taktický problém. Rozhodujúce je upraviť pravidlá tak, aby „prinútili“ žiakov kriticky myslieť. Prípravná hra by mala byť v súlade s vekom, predošlými skúsenosťami, rozumovou a výkonnostnou úrovňou žiakov. Pozornosť je treba venovať úprave rozmerov ihriska, počtu zúčastnených hráčov a používaného náradia a náčinia. Pravidlá vytvárajú rámec zvolenej hry. Zmeny pravidiel (výška siete, veľkosť brány, rozmery ihriska, počet útočníkov, časové obmedzenia a pod.) určujú rozsah taktiky a herných činností.
- Pochopenie podstaty hry – v tomto kroku by mali žiaci pochopiť základné pravidlá a princípy hry.
- Vytvorenie predstáv o základnej stratégii, resp. taktike hry – v útočnej fáze (napr. ako si vytvoriť priestor v útoku na zakončenie) aj v obrannej fáze hry (napr. ako zabrániť inkasovaniu bodu, gólu).
- Taktická realizácia herných činností (rozhodovanie sa) – čo robiť (výber vhodného riešenia) a ako to urobiť (výber vhodnej hernej činnosti). V procese rozhodovania sa môže žiakov usmerňovať učiteľ.
- Osvojovanie herných činností – podľa úrovne žiackych herných činností jednotlivca využívame adekvátne metodické formy pri ich nácviku, resp. zdokonaľovaní (prípravné cvičenia, herné cvičenia, prípravné hry).
- Herný výkon – začleňovanie kognitívnych a motorických štruktúr osvojovaných v predošlých krokoch do herného výkonu v prípravnej alebo vlastnej hre.

Konkrétne usporiadanie metodických foriem pri výučbe športových hier herne orientovaným modelom potom vyzerá nasledovne (Butler & McCahan, 2005):

1. Prípravná hra (alebo vlastná hra)
 - Úprava pravidiel a podmienok hry so zámerom, aby žiaci viditeľne narazili na taktický problém.
2. Kladenie otázok týkajúcich sa riešenia taktického problému (čo robiť, ako to urobiť)
 - Otázky (v závislosti od anticipácie odpovedí žiakov) smerujúce ku konkrétnemu taktickému problému s cieľom naviesť žiakov k jeho riešeniu.
3. Prípravné cvičenie/herné cvičenie/prípravná hra
 - Nácvik, resp. zdokonaľovanie herných činností jednotlivca, herných kombinácií a systémov. Výber metodickej formy podľa potreby.
4. Prípravná hra (alebo vlastná hra)
 - Modifikácia pravidiel a podmienok hry, aby žiaci mali možnosť overiť si osvojené herné činnosti pri riešení taktického problému v herných podmienkach.

CIEĽ

Cieľom štúdie bolo overiť a porovnať efektivitu herne orientovaného a tradičného modelu vyučovania basketbalu a frisbee ultimate žiakov 2. stupňa základných škôl z hľadiska veku.

METODIKA

Experimentálny a kontrolný súbor

Vyučovania basketbalu sa zúčastnili chlapci 2 tried piateho ročníka a 2 tried šiesteho ročníka vybraných základných škôl, a to: experimentálna skupina 1 (n = 13, vek = 11,7 roka), experimentálna skupina 2 (n = 17, vek = 10,5), kontrolná skupina 1 (n = 21, vek = 11,6), kontrolná skupina 2 (n = 21, vek = 10,5).

Vyučovania frisbee ultimate sa zúčastnili dievčatá 2 tried prímý a 2 tried tercie vybraných osemročných gymnázií, a to: experimentálna skupina 1 (n = 10, vek = 11,6), experimentálna skupina 2 (n = 12, vek = 13,8), kontrolná skupina 1 (n = 11, vek = 11,7), kontrolná skupina 2 (n = 10, vek = 13,8).

Experimentálny činiteľ

Výučba experimentálnych skupín bola realizovaná herne orientovaným modelom a výučba kontrolných skupín tradičným modelom. Pri tvorbe plánov na vyučovanie herne orientovaným modelom sme vychádzali z teoretických východísk a z tematických plánov podľa Mitchell et al. (2006). Vyučovanie basketbalu prebiehalo na 16 hodinách telesnej a športovej výchovy a vyučovanie frisbee ultimate prebiehalo na 14 hodinách telesnej a športovej výchovy.

Metódy získavania údajov

Na získanie informácií o úrovni herných zručností sme použili štandardizované motorické testy: strel'ba spod koša (Brace, 1966; Hecl, 1995), prihrávky na presnosť (Hecl, 1995), vedenie lopty so zmenami smeru (Argaj & Rehák, 2007). Na zistenie úrovne herných zručností vo frisbee ultimate sme použili test podľa Argaja & Žuffovej (2013).

Herný výkon v basketbale sme hodnotili v hre 3–3 na jeden kôš a vo frisbee ultimate v zápase 5–5 na ihrisku, ktoré bolo veľkosťou prispôsobené veku a schopnostiam žiakov. Dvaja nezávislí experti posudzovali herný výkon žiakov a žiačok v zápase prostredníctvom videozáznamov. Hodnotenie herného výkonu v oboch športových hrách sme realizovali metódou GPAI (Game Performance Assessment Instrument), a to expertíznym posudzovaním 5-bodovou posudzovacou škálou. Mitchell & Oslin (1999) jednotlivé stupne posudzovacej škály definujú nasledovne:

- 5 = veľmi dobrý výkon,
- 4 = dobrý výkon,
- 3 = priemerný výkon,
- 2 = slabý výkon,
- 1 = veľmi slabý výkon.

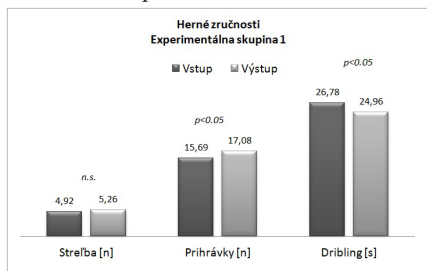
Metódy vyhodnocovania údajov

Na štatistické spracovanie získaných údajov sme použili Wilcoxonov T-test a Man-Whitneyho U-test.

VÝSLEDKY

Basketbal

Vo všeobecnosti sa výkony všetkých žiakov 6. ročníka v testoch herných zručností v basketbale od vstupného merania zlepšili (obr. 1, 2). Experimentálna skupina 1 sa v priemere zlepšila o 2 prihrávky ($p < 0,05$) a v driblingu dosiahla zlepšenie o 1,82 sekundy ($p < 0,05$). V teste streľba spod koša bol rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním len pol streleckého bodu.

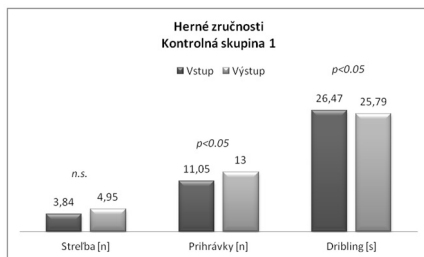


Obr. 1 Úroveň herných zručností experimentálnej skupiny 1

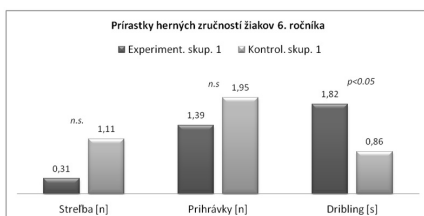
Kontrolná skupina 1 sa zlepšila v priemere o 2 prihrávky ($p < 0,05$), v driblingu dosiahla zlepšenie 0,86 sekundy ($p < 0,05$) a streľbu spod koša zlepšila o 1 dosiahnutý kôš. Štatistické porovnanie rozdielu v prírastkoch jednotlivých skupín ukázalo, že experimentálna skupina 1 a kontrolná skupina 1 sa zlepšila rovnako v streľbe spod koša aj v prihrávaní na cieľ. Väčšie zlepšenie dosiahla experimentálna skupina 1 vo vedení lopty so zmenami smeru ($p < 0,05$), (obr. 3).

Priemerný herný výkon dosiahlo 42 % žiakov experimentálnej skupiny 1 a 29 % žiakov kontrolnej skupiny 1. 25 % žiakov experimentálnej skupiny 1 bolo ohodnotených ako dobrý a 17 % ako veľmi dobrý. Z kontrolnej skupiny 1 dosiahlo hodnotenie dobrý a veľmi dobrý rovnako 14 % žiakov. Slabý a veľmi slabý herný výkon preukázalo 8 % žiakov experimentálnej skupiny 1, zatiaľ čo v kontrolnej skupine 1 dosiahlo slabý herný výkon 19 % žiakov a veľmi slabý herný výkon 24 % žiakov (obr. 4).

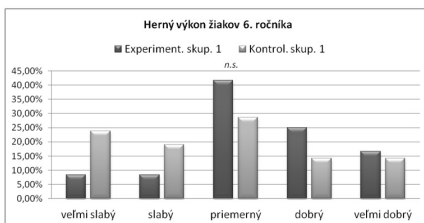
Pokrok žiakov 5. ročníka, ktorí dosiahli v testoch herných zručností sa od šiestakov takmer neodlišuje. Experimentálna skupina 2 sa zlepšila v priemere o 3 prihrávky ($p < 0,05$), kontrolná skupina 2 o dve prihrávky ($p < 0,05$). V driblingovom teste dosiahla



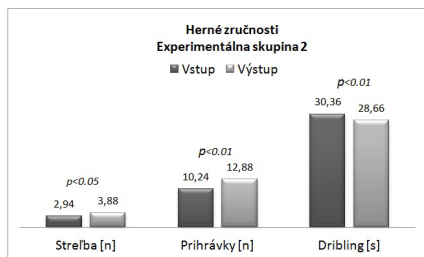
Obr. 2 Úroveň herných zručností kontrolnej skupiny 1



Obr. 3 Rozdiely medzi vstupným a výstupným meraním herných zručností šiestakov

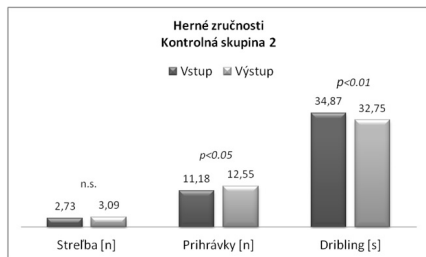


Obr. 4 Herný výkon žiakov 6. ročníka po intervencii

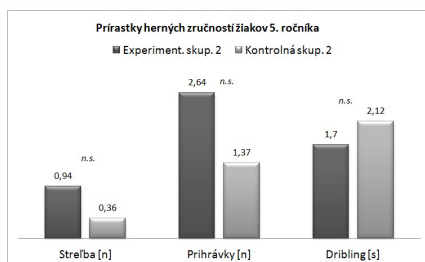


Obr. 5 Úroveň herných zručností experimentálnej skupiny 2

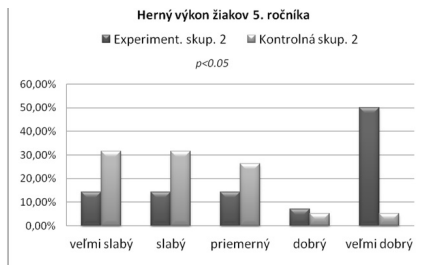
experimentálna skupina 2 zlepšenie o 1,7 sekundy ($p < 0,05$) a kontrolná skupina 2 o 2,12 sekundy ($p < 0,05$). Experimentálna skupina 2 sa zlepšila o 1 dosiahnutý kôš ($p < 0,05$), zatiaľ čo kontrolná skupina 2 o pol koša (obr. 5, 6). Štatistické porovnanie rozdielu v prírastkoch jednotlivých skupín ukázalo, že experimentálna skupina 1 a kontrolná skupina 1 sa zlepšila rovnako vo všetkých hodnotených herných zručnostiach (obr. 7). Z vecne logického hľadiska považujeme zmeny v teste strelby na kôš za minimálne, avšak zmeny v teste prihrávania a driblingu sa nám javia ako relatívne významné.



Obr. 6 Úroveň herných zručností kontrolnej skupiny 2



Obr. 7 Rozdiely medzi vstupným a výstupným meraním herných zručností piatakov

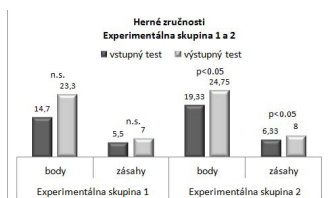


Obr. 8 Herný výkon žiakov 5. ročníka po intervencii

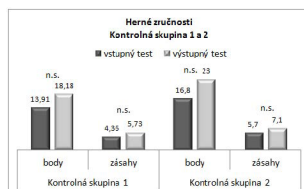
ako veľmi dobrý. Z experimentálnej skupiny 2 dosiahlo veľmi dobrý výkon v hre až 50 % žiakov, zatiaľ čo z kontrolnej skupiny 2 to bolo len 5 % žiakov. Tieto rozdiely medzi herným výkonom jednotlivých tried sú významné na 5% hladine štatistickej významnosti (obr. 8).

Frisbee ultimate

Vo všeobecnosti sa výkony všetkých žiakov v teste hernej zručnosti prihrávanie na presnosť zlepšili (obr. 9, 10). Experimentálna skupina 1 sa v priemere zlepšila o 8,6 bodu a 1,5 zásahu. Experimentálna skupina 2 sa v priemere zlepšila o 5,42 bodu ($p < 0,05$) a o 1,67 zásahu ($p < 0,05$). Kontrolná skupina 1 sa v priemere zlepšila o 4,27 bodu a 1,37 zásahu. Kontrolná skupina 2 sa v priemere zlepšila o 6,2 bodu a o 1,4 zásahu.



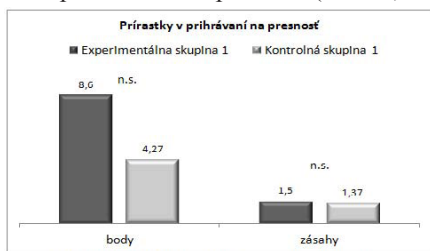
Obr. 9 Úroveň herných zručností experimentálnej skupiny 1 a 2



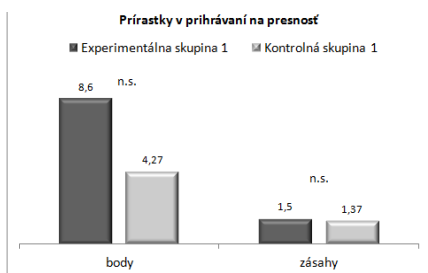
Obr. 10 Úroveň herných zručností kontrolnej skupiny 1 a 2

Z vecne logického hľadiska považujeme zmeny v počte zásahov terča za minimálne, ale zmeny v počte získaných bodov za významné zlepšenie žiakov.

Štatistické porovnanie rozdielov v prírástoch jednotlivých skupín ukázalo, že experimentálna skupina 1 a 2 a kontrolná skupina 1 a 2 sa zlepšili v oboch ukazovateľoch testu prihrávanie na presnosť (obr. 11, 12).

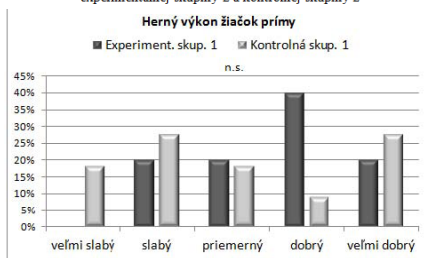


Obr. 11 Rozdiely medzi vstupným a výstupným meraním experimentálnej skupiny 1 a kontrolnej skupiny 1



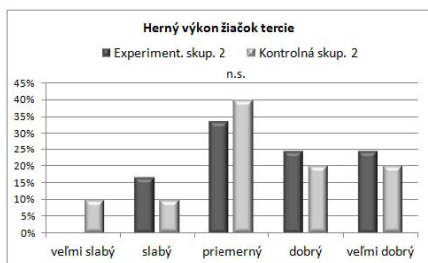
Obr. 12 Rozdiely medzi vstupným a výstupným meraním experimentálnej skupiny 2 a kontrolnej skupiny 2

Priemerný herný výkon dosiahol 20 % žiakov experimentálnej skupiny 1 a 18 % žiakov kontrolnej skupiny 1. Dobrý herný výkon dosiahol 40 % a veľmi dobrý herný výkon dosiahol 20 % žiakov experimentálnej skupiny 1. Z kontrolnej skupiny 1 dosiahol hodnotenie dobrý 9 % a veľmi dobrý 27,5 % žiakov. Z experimentálnej skupiny 1 nebola ani jedna žiacka ohodnotená veľmi slabým herným výkonom, slabý herný výkon dosiahol 20 % žiakov. Naopak v kontrolnej skupine 1 dosiahol 18 % žiakov slabý a 27,5 % žiakov veľmi slabý herný výkon (obr. 13).



Obr. 13 Herný výkon žiakov prímý po intervencii

Priemerný herný výkon dosiahol 34 % žiakov experimentálnej skupiny 2 a 40 % žiakov kontrolnej skupiny 2. Z experimentálnej skupiny 2 nebola ani jedna žiacka ohodnotená veľmi slabým herným výkonom, slabý herný výkon dosiahol 17 % žiakov. Veľmi slabý ako aj slabý herný výkon dosiahol zhodne 10 % žiakov kontrolnej skupiny 2. 24,5 % žiakov v experimentálnej skupine 2 a 20 % žiakov kontrolnej skupiny 2 preukázalo v hre dobrý herný výkon. V experimentálnej skupine 2 dosiahol veľmi dobrý herný výkon 24,5 % žiakov a v kontrolnej skupine 2 to bolo 20 % žiakov (obr. 14).



Obr. 14 Herný výkon žiakov tercie po intervencii

ROZDIELY Z HĽADISKA VEKU

Na záver sme štatisticky porovnávali prírástky herných zručností a úroveň herného výkonu medzi experimentálnymi skupinami a kontrolnými skupinami navzájom s cieľom zistiť, či mali modely vyučovania lepšie, resp. slabší efekt v niektorom z ročníkov. V basketbale výsledky ukázali, že jediný významný rozdiel bol medzi

kontrolnými skupinami vo vedení lopty so zmenami smeru, a to v prospech žiakov šiesteho ročníka ($p < 0,05$). Vo frisbee ultimate výsledky ukázali, že významný rozdiel bol podobne ako v basketbale len medzi kontrolnými skupinami v oboch variantoch testu – prihrávanie na presnosť, a to v prospech žiačok tercie ($p < 0,05$).

DISKUSIA

Výsledky výskumu ukázali zlepšenie herných zručností v basketbale a frisbee ultimate vplyvom obidvoch vyučovacích modelov. Naše výsledky dávame do porovnania s výsledkami iných výskumov realizovaných na Slovensku.

Podobné výsledky dosiahol Kucharik (2014), ktorý overoval účinnosť modelov na žiakoch 1. až 5. ročníka v minihádzanej. Žiaci vyučovaní oboma modelmi sa signifikantne zlepšili v prihrávaní, strelbe a vedení lopty. Žuffová (2012) overovala efektivitu modelov vyučovania vo frisbee ultimate na žiakoch primy a sekundy osemročného gymnázia, kde sa tiež významne zlepšili žiaci oboch modelov vyučovania. Popelka (2012) overoval účinnosť modelov na žiakoch 8. ročníka vo volejbale a tiež preukázal významné zlepšenie úrovne herných zručností žiakov vyučovaných oboma modelmi. Argaj (2013) vo svojej jednoskupinovej štúdii uvádza, že 11- až 12-roční hráči minibasketbalu sa prostredníctvom herne orientovaného modelu významne zlepšili v strelbe po dvojtakte a tiež zaznamenal pozitívny trend zlepšovania herného výkonu družstva. Autor tiež zistil, že študenti FTVŠ UK na hodinách frisbee ultimate vyučovaných herne orientovaným modelom dosahovali stúpajúcu úroveň herného výkonu a väčšina študentov splnila štandard pri hodnotení herných zručností (prihrávka na cieľ).

Rovnako ako v našom výskume ani Kucharik (2014) nepotvrdil významne výraznejšie zlepšenie sa žiakov vyučovaných tradičným modelom oproti žiakom vyučovaným herne orientovaným modelom. Iné výsledky uvádza Žuffová (2012), a to že úroveň herných zručností žiakov vyučovaných tradičným modelom sa významne zlepšila viacej oproti žiakom vyučovaným herne orientovaným modelom. Naopak, Popelka (2012) uvádza, že pri hodnotení kvalitatívnej úrovne techniky odbitia obojručne zdola dosahovala skupina vyučovaná herne orientovaným modelom významne kvalitatívne lepšie výsledky v porovnaní so skupinou vyučovanou tradičným modelom.

Naše výsledky pri porovnávaní herného výkonu žiakov a žiačok experimentálnych a kontrolných skupín naznačili, že žiaci vyučovaní herne orientovaným modelom dosiahli lepší herný výkon v basketbale a frisbee ultimate. Podobné výsledky uvádza Kucharik (2014) v minihádzanej, Žuffová (2012) vo frisbee ultimate, Popelka (2012) vo volejbale a Olosová (2012) v minibasketbale.

Jedným z možných dôvodov, prečo žiaci a žiačky vyučovaní herne orientovaným a tradičným modelom dosiahli podobné výsledky vo viacerých ukazovateľoch je nedostatočná dĺžka experimentálneho pôsobenia. Z hľadiska praxe si však myslíme, že v školách je vzhľadom k veľkému počtu tematických celkov 7- až 8-týždňová výučba jednej športovej hry dostačujúca.

Výskumy uvedených autorov boli realizované na žiakoch a žiačkach od prvého ročníka základnej školy cez stredoškôľakov až po študentov na univerzite vo viacerých športových hrách. Autori, vrátane nás, zhodne uvádzajú zlepšenie herných zručností v motorických testoch žiakov vyučovaných oboma modelmi. Znamená to, že

prostredníctvom herných cvičení, prípravných hier, pohybových hier, upravených športových hier s menším počtom hráčov, na menšom ihrisku a pod. dosiahneme podobnú úroveň herných zručností na všetkých úrovniach vzdelávania ako prostredníctvom tzv. drilových cvičení v podmienkach vzdialených od hry. A čo viac, keď sa herné činnosti jednotlivca či skupiny hráčov rozvíjajú v herných podmienkach, rozvíja sa taktické myslenie žiakov, čo uľahčuje ich transfer do samotného zápasu čoho dôkazom sú aj vyššie uvedené výskumy.

Nevidíme preto žiaden dôvod, prečo by sme žiakom na hodinách telesnej a športovej výchovy nemali dopriať to, čo ich najviac baví – nechajme ich hrať.

ZÁVER

Cieľom nášho príspevku bolo overiť efektivitu dvoch vyučovacích modelov, tradičného a herne orientovaného. Naše výsledky potvrdili doterajšie domnienky, že herne orientovaný model vyučovania športových hier je efektívnejší z hľadiska herného výkonu ako tradičný model. Všetci žiaci zlepšili svoju úroveň herných zručností, avšak herné zručnosti žiakov vyučovaných jedným modelom sa výraznejšie nezlepšili oproti tomu druhému.

Okrem toho, že hra žiakov spomedzi všetkých športových aktivít najviacej baví, sama o sebe plní celý komplex vzájomne spätých a prelínajúcich sa funkcií: edukatívnu, motivačnú, tvorivostnú, fantazijnú, poznávaciu, pohybovú, emocionálnu, intelektuálnu, sociálnu, relaxačnú, rekreačnú, diagnostickú, či terapeutickú. Preto by mal byť pre športové hry a ich formy na hodinách telesnej a športovej výchovy vytvorený čo najväčší priestor, ktorý ponúka herne orientovaný model vyučovania športových hier.

LITERATÚRA

- ARGAJ, G. (2013) Efekty taktického prístupu pri výučbe športových hier. In: *Aktuálne problémy telesnej výchovy a športu II*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, s. 12–22.
- ARGAJ, G. & REHÁK, M. (2007) *Teória a didaktika basketbalu 2*. Bratislava: Univerzita Komenského, 137 s.
- ARGAJ, G. & ŽUFFOVÁ, Z. (2013) The possibilities of evaluation of game skills and game performance in frisbee ultimate. In: *Physical education and sports perspective of children and youth in Europe – 8th. FIEP European Congress, Bratislava 2013 – Book of abstracts*. Bratislava: END, spol. s. r. o., p. 31.
- BLOMQUIST, M. (2001) *Game Understanding and Game Performance in Badminton: Development and validation of assessment instruments and their application to games teaching and coaching*. Diplomová práca. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 83 p.
- BRACE, D. K. (1966) *Basketball for boys: skills test manual*. Washington: American Association for Health Physical Education and Recreation.
- BUTLER, J. & MCCAHAN, B. (2005) Teaching games for understanding as a curriculum model. In: GRIFFIN, L., BUTLER, J. *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 33–54.
- DOBŘÝ, L. et al. (2011) Integrovaná praxe ve sportovních hrách. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 77(2), pp. 7–17.
- DOBŘÝ, L. (2002) Přehledná zpráva o vývoji a současném stavu zkoumání herního výkonu a jeho osvojování. In: *Efekty pohybového zatížení v edukačním prostředí tělesné výchovy a sportu*. Olomouc: FTK UP, s. 23–98.
- GRÉHAIGNE, J. & GODBOUT, F. P. (1995) Tactical knowledge in sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, pp. 490–505.
- GRIFFIN, L. & BUTLER, J. (2005) *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics, 234 p.

- GRIFFIN, L., MITCHELL, S. & OSLIN, J. (1997) *Teaching sport concepts and skills. A tactical game approach*. Champaign, IL: Human Kinetics, 547 p.
- HECL, E. (1995) Hodnocení herního výkonu žáků v basketbalu. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 61(3), s. 20–25.
- KUCHARIK, I. (2014) *Efektivita taktického a technického didaktického přístupu při výuce miniházdanej 1. až 5. ročníka základných škôl*. Diplomová práca. Bratislava: FTVŠ UK v Bratislave, 106 s.
- LIGHT, R. (2006) Game Sense: Innovation or just good coaching? *Journal of Physical Education New Zealand*, 39(1), pp. 8–19.
- MACPHAIL, A., KIRK, D. & GRIFFIN, L. (2008) Throwing and Catching as Relational Skills in Game Play: Situated Learning in a Modified Game Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, pp. 100–115.
- MCPHERSON, S. (1994) The development of sport expertise: Mapping the tactical domain. *Quest*, 46, pp. 223–240.
- MITCHELL, S., OSLIN, J., & GRIFFIN, L. (2006) *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 658 p.
- MITCHELL, S. & OSLIN, J. (1999) *Assessment in games teaching. NASPE assessment series*. Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education.
- OLOSOVÁ, G. & ZAPLETALOVÁ, L. (2012) Účinnosť taktického a technického prístupu k výučbe minibasketbalu. In: *Od výskumu k praxi v športe*. Bratislava: STU, pp. 205–210.
- POPELKA, J. (2012) *Vplyv špecifického programu na zmeny úrovne hernej výkonnosti žiakov vo vyučovaní volejbalu na II. stupni základných škôl*. Dizertačná práca. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- THOMAS, J., FRENCH, K. & HUMPRIS, C. (1986) Knowledge development and sport performance: Directions for motor behavior research. *Journal of Physical Psychology*, 8, pp. 259–272.
- THORPE, R. & BUNKER, D. (1989) A changing focus in games teaching. In: ALMOND, L. *The place of physical education in schools*. London: Kogan Page, pp. 42–81.
- THORPE, R., BUNKER, D. & ALMOND, L. (1986) *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology. 79 p.
- ŽUFFOVÁ, Z. (2012) *Efektivita rôznych prístupov k vyučovaniu frisbee ultimate*. Diplomová práca. Bratislava: FTVŠ UK v Bratislave. 124 s.

Mgr. Gabriela Olosová

Mgr. Zuzana Žuffová

FTVŠ UK, Nábr. arm. gen. L. Svobodu 9, 81469 Bratislava

e-mail: gabriela.olosova@fsport.uniba.sk

zuzana.zuffova@fsport.uniba.sk

HODNOCENÍ VZDĚLÁNÍ POSKYTOVANÉHO UK FTVS STUDENTY ZÁVĚREČNÉHO ROČNÍKU

EVALUATION OF EDUCATION PROVIDED BY THE FACULTY OF P.E. AND SPORT, CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE FINAL YEAR STUDENTS

PAVEL TILINGER, JIŘÍ SUCHÝ

Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze

SOUHRN

Autoři prostřednictvím dotazování vyhodnotili názory studentů v posledním ročníku magisterského oboru TVS UK FTVS na záležitosti spojené s kvalitou a obsahem vzdělání, kterého se jim na fakultě dostalo. Studenti byli osloveni v době, kdy jim do ukončení studia zbývalo půl roku. Dotazování sledovalo několik dílčích úkolů:

- Obecné hodnocení vzdělání získaného na UK FTVS s ohledem na příští zaměstnání v oblasti TV a sportu.
- Potřeba dalšího vzdělávání.
- Hodnocení studijního programu TVS a návrhy na jeho úpravy.
- Nejdůležitější a nejpřínosnější předměty, postrádané informace.
- Problémy tělovýchovného vzdělání.
- Jaký by měl být absolvent UK FTVS.

Z šetření vyplynuly tyto závěry: studenti hodnotí vzdělání poskytované fakultou jako převážně dostačující či dostačující a doporučují drobné až podstatné úpravy studijních plánů. Za nejdůležitější předměty považují sportovní trénink, praxe, „praktické“ sportovní předměty a fyziologii. Studenti postrádají větší nabídku jazykové přípravy, fitness, sportovního práva a komunikace.

Výsledky šetření by měly pomoci práci řídicích orgánů fakulty pro vhodné směřování decizních postupů při zkvalitňování produkce fakulty, lepšímu uplatnění absolventů na trhu práce.

Klíčová slova: UK FTVS, studijní program TVS, evaluace studia, uplatnění absolventů.

ABSTRACT

Through interviewing the authors tried to evaluate the opinions undergraduate students of P.E and Sport, Faculty of P.E and Sport, Charles University in Prague on issues related to the quality and content of education that they received at the faculty. Students were addressed by the time they remained until its completion in six months. Questioning watched several tasks:

- A general evaluation of the education acquired at Faculty with respect to future work in the field of physical education and sport.
- The need for additional education.
- P. E. and Sport study program evaluation and proposals for modification.
- The most important and most valuable objects, lacked information.
- Problems of Sports Education.
- What should be a graduate of UK FTVS.

The survey yielded the following conclusions: the students evaluate the education provided by the faculty as mostly adequate or sufficient and recommended minor modifications to relevant curricula. The most important items are considered sports training, student teaching, “practical sport subjects and sports physiology. Students lack the higher offer language training, fitness, sports law and communications.

Results of the survey should help in the work of the governing bodies of the faculty for the appropriate routing decision making processes while improving production faculty, better employability of the labor market.

Key words: Faculty of P.E. and Sport; P.E and Sport study program; evaluation of the study; placement of graduates.

ÚVOD

Na UK FTVS Praha promuje každoročně 100–150 tělovýchovných pedagogů. Jejich uplatnění je především ve sféře školství (střední i základní školy, učiliště) a ve sféře tělovýchovných a sportovních organizací a klubů. Je zřejmé, že vysoká škola sama nemůže poskytnout úplné a vyčerpávající vzdělání, podává pouze více či méně široký vějíř základních vědomostí, návodů, doporučení a cest pro postgraduální aktivity člověka. Je potom na samotném absolventovi, jakou oblast pracovního zaměření zvolí, jak tato koresponduje s jeho vzděláním a jak absolvent věnuje svému dalšímu vzdělávání a odbornému růstu.

Tato studie předkládá názory studentů, kteří byli v závěrečné fázi studia – půl roku před jeho ukončením. Domníváme se, že vyhodnocení jejich názorů může přinést objasnění a pochopení celé řady souvislostí studia a spokojenosti s tímto programem, ve světle možného uplatnění absolventů, možných případných úprav obsahu studia, studijních plánů, skladby předmětů a jejich obsahu.

Záležitostmi kurikula se musí zabývat každá vzdělávací instituce, musí průběžně sledovat potřeby trhu, potřeby specifika pedagogického vzdělání, vývoj obsahu učitelských/trenérských pedagogických aktivit, co absolventům chybí, co jim přebývá, co plně či méně využívají apod.

Nejnovější výzkumná šetření (<http://kredo.reformy-msmt.cz/vystupy-projektu>, 2015) realizovaná na všech českých vysokých školách ukazují, že více než 80 % vysokých škol se velmi vážně věnuje otázkám vlastního vzdělávacího obsahu a jeho využitelnosti v absolventské praxi. V této souvislosti jsou získaná data mj. využívána jako evaluační kritérium – ve smyslu hodnocení kvality výuky. Školy zajímá, zda jsou absolventi „použitelní“ pro praxi, v čem selhávají a v čem jsou naopak dobří.

Je určitě velmi potěšitelné, že ve statistikách nezaměstnaných se absolventi UK FTVS vyskytují velmi výjimečně. Poslední přehled uvádí 3 absolventy UK FTVS oboru TVS mezi 2420 nezaměstnanými vysokoškoláky v minulém roce (<http://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs/polo>, 2015).

Hodnocením vzdělání získaného na UK FTVS jsme se opakovaně v minulosti zabývali právě v souvislosti s dotazováním studentů těsně před opuštěním fakulty (Tilinger a Perič, 1997, 1998), či v souvislosti s dotazováním absolventů fakulty po několika letech praxe (Tilinger, Šmídová, 2000; Tilinger a kol., 2005a, 2005b, 2005c, 2008a, 2008b, 2008c; Jansa a kol., 1997, 2006, 2007, 2008).

CÍLE A ÚKOLY ŠETŘENÍ

Prostřednictvím dotazování jsme se pokusili o vyhodnocení názorů studentů na záležitosti spojené s kvalitou a obsahem vzdělání nabízeného UK FTVS ve vztahu k jejich možnému využití dosaženého vzdělání na trhu práce. Studenty jsme oslovili v době, kdy jim do ukončení studia zbývalo půl roku.

Dotazování sledovalo několik dílčích úkolů:

- Obecné hodnocení vzdělání získaného na UK FTVS s ohledem na příští zaměstnání v oblasti TV a sportu.
- Potřeba dalšího vzdělávání po ukončení školy.
- Hodnocení studijního programu UK FTVS a návrhy na jeho úpravy.
- Nejdůležitější a nejpřínosnější předměty, postrádané informace v programu studia.
- Problémy tělovýchovného vzdělání.
- Jaký by měl být absolvent FTVS UK.

Výsledky šetření by měly pomoci práci řídicích orgánů fakulty pro vhodné směřování decizních postupů při zkvalitňování produkce fakulty, lepšímu uplatnění absolventů na trhu práce

Charakteristika sledovaného souboru

Dotazování se zúčastnilo 52 studentů a studentek závěrečného ročníku denního magisterského studia UK FTVS. Počet studentů oboru Tělesná výchova a sport (45 osob) a počty studentů oboru Učitelství pro střední školy – tělesná výchova (7 osob) představovaly 83 % z celkového počtu zapsaných studujících (63). Do souboru dotazovaných nebyli zařazeni ti, kteří měli rozložený ročník, byli mimo republiku (studium v programu Erasmus+), opakovali, nebo se chystali opakovat či přerušit studium. V tomto pohledu se v podstatě jednalo o práci se základním souborem studujících v závěrečném ročníku UK FTVS ve školním roce 2014–2015.

Metodika práce

Pro dosažení výzkumných záměrů byl použit dotazník zaměřený na získání názorů na výše uváděná témata, původně sestavený v roce 1996 (Tilinger, Perič, 1997), využívaný prakticky každoročně u závěrečného ročníku UK FTVS a opakovaně využitý i pro zjišťování názorů absolventů (Tilinger a kol. 2005a, 2008a). Původní dotazník byl pro aktuální použití mírně modifikován. Odpovědi studentů byly vyhodnoceny s využitím základních statistických postupů a kvantitativní výsledky byly podrobeny kvalitativní analýze, případnému porovnání s vyhodnocenými odpověďmi z minulých let.

Za určitou nevýhodu dotazníku pokládáme jeho „nestandardnost“. Jako pozitivum je možno vyzvednout jeho dlouhodobé opakované používání provázené s drobnými inovacemi, které dovoluje kontinuální sledování vývoje názorové hladiny studentů na otázky spojené s kvalitou vzdělání, které jim UK FTVS poskytuje ve studijním programu Tělesná výchova a sport.

VÝSLEDKY A DISKUSE

1. Obecné hodnocení vzdělání získaného na FTVS s ohledem na příští zaměstnání v oblasti TV a sportu

Studentům byla předložena otázka: „Hodnotíte vzdělání získané na UK FTVS pro vaše příští zaměstnání ve sféře TV a sportu jako“:

- zcela dostačující,
- převážně dostačující,
- dostačující,
- převážně nedostačující,
- zcela nedostačující.

Z vyhodnocených odpovědí vyplynulo jednoznačně kladné hodnocení vzdělání, které fakulta poskytuje. Za zcela dostačující označilo vzdělání 12,3 % respondentů, jako převážně dostačující a dostačující hodnotí vzdělání 28,1 a 42,1 % studentů, za převážně nedostačující vzdělání považuje studium 15,8 % a za zcela nedostačující 1,8 % respondentů. Z hlediska tohoto hodnocení by mohla být vyjádřena spokojenost s kvalitou produkce absolventů UK FTVS. Jestliže v roce 1996 vyjádřilo nespokojenost s kvalitou vzdělání 7 %, v roce 2014 bylo nespokojených 17,6 % dotazovaných (vyjádřili se o vzdělání jako o převážně nedostačujícím či zcela nedostačujícím).

2. Nutnost dalšího vzdělávání

V další otázce jsme se ptali, zda studenti očekávají nutnost dalšího doplňování vzdělání, pokud ano, potom měli vybrat 2 výrazy z první skupiny – z oblasti vědomostí a jeden výraz ze druhé skupiny – z oblasti dovedností. 93,9 % studentů se domnívá, že po dokončení vysoké školy si budou muset dále doplňovat své vzdělání. Toto doplňování vzdělání se podle respondentů bude týkat především *vědomostí* z:

- | | |
|-------------------------|--------|
| 1. cizích jazyků | 66,7 % |
| 2. sportovního tréninku | 38,6 % |
| 3. právních předpisů | 29,8 % |
| 4. ekonomiky | 14 % |
| 5. lékařských oborů | 10,5 % |
| 6. společenských věd | 8,8 % |

Pocity jazykových nedostatků jsou i po 18 letech obdobné, význam ekonomiky poklesl ze 47 % na 14 %, právních předpisů ze 43 % na 29,8 %, naopak další vědomosti ze sportovního tréninku předpokládá studovat oproti tehdejšímu 14 % dnešních 38,6 % studentů.

Z oblasti dovedností očekávají příští absolventi další doplňování vzdělání především v oblasti:

- | | |
|---|--------|
| 1. manažerských dovedností | 61,4 % |
| 2. pedagogicko-psychologických dovedností | 36,8 % |
| 3. motorických dovedností | 26,3 % |

Osobní zdokonalování motorických dovedností předpokládá z původních 5 % současných 26,3 % studentů.

3. Hodnocení programu studia na UK FTVS

Studenti měli ohodnotit absolvovaný program studia na FTVS UK jako:

- naprosto dokonalý,
- vyžadující drobné úpravy,
- vyžadující podstatné úpravy,
- naprosto nevhodný.

Z odpovědí vyplynulo toto hodnocení: 8,8 % respondentů odpovědělo, že studijní program je naprosto dokonalý, 66,7 % doporučuje drobné úpravy, 24,5 % předpokládá podstatné úpravy a nikdo nepokládá program za naprosto nevyhovující.

Tato čísla mohou vyjadřovat pouze pocity studentů, jak samotný studijní program chápou. Před 18 lety drobné úpravy doporučovalo 51 %, podstatné úpravy 46 % dotazovaných, 3 % pokládalo program za dokonalý a nikdo jej neoznačil za naprosto nevyhovující.

Současné hodnocení přináší jistý posun ve smyslu kritičnosti, nárůst mírně nespokojených a pokles procenta těch, kteří doporučují výraznější úpravy.

4. Doporučované změny v programu studia

Všichni studenti odpověděli kladně na nutnost úprav programu. Další část dotazníku proto směřovala ke konkretizaci doporučení zvýšit nebo snížit dotaci hodin výuky především v těchto oblastech (spolu s uvedením % zvýšení, či snížení):

- všeobecného „univerzitního“ základu,
- teoretických předmětů,
- praktických (sportovních) předmětů,
- výuky jazyků,
- odborné a pedagogické praxe,
- volitelných teoretických předmětů,
- volitelných praktických (sportovních) předmětů,
- jiné.

Všeobecný univerzitní základ doporučuje upravit 38 % – tedy více než jedna třetina respondentů. 30,7 % studentů doporučuje redukci o 10 až 30 %, naopak 8 % studentů doporučuje rozšíření programu o 10–20 %. Extrémní hodnoty se prakticky nevyskytly, nejčastěji je voláno po redukci všeobecného „univerzitního“ základu, a to o 10 %. V roce 1996 doporučovali studenti rozšíření programu (80 % dotazovaných).

Teoretické předměty doporučuje upravit 50 % respondentů. 46 % studentů doporučuje redukci těchto předmětů o cca 10–40 %, naopak pouze 3,8 % studentů žádá rozšíření programu teoretických předmětů o 10 %. V roce 1996 volali studenti po redukci programu (70 % dotazovaných).

Více než 38,5 % dotazovaných se vyslovilo k úpravám v oblasti *sportovních („praktických“) předmětů*. 26,9 % respondentů doporučuje nárůst o 10–30 %, naopak 11,5 % žádá redukci programu v průměru o 10–20 %. V roce 1996 doporučovali studenti rozšíření programu (78 % dotazovaných).

Výuku jazyků doporučuje upravit 75 % respondentů. Všichni doporučují rozšíření programu o cca 50 %, obdobně jako v roce 1996. Tehdy to bylo 90 % dotazovaných, kteří chtěli rovněž navýšení dotací na výuku jazyků.

K odborné a pedagogické praxi se vyjádřilo 42,3 % respondentů. 28,8 % doporučuje rozšíření praxí o 10–50 %. 13,5 % respondentů doporučuje redukci o 10–20 %.

V roce 1996 60 % studentů doporučovalo redukci praxí, naopak 40 % doporučovalo rozšíření.

K volitelným teoretickým předmětům se vyslovilo 57,7 % respondentů. 46,1 % studentů doporučuje redukci o 10–20%, 11,5 % žádá rozšíření nabídky o 10–20 %.

K volitelným sportovním („praktickým“) předmětům vyjádřilo své názory 34,6 % respondentů. 19,2 % navrhuje navýšení volitelných předmětů o 20–30 %, 15,4 % žádá redukci nabídky o 10–20 %.

Pokládáme za vhodné upozornit, že vypovídací hodnota této otázky je nižší, protože respondenti absolvovali různé volitelné sportovní předměty, různé volitelné teoretické předměty i různé specializace a studijní směry.

Zobecnění názorů by mohlo být následující:

Výrazně snížit program „univerzitního“ základu, zredukovat objem teoretických předmětů, mírně rozšířit program sportovních předmětů, výrazně rozšířit nabídku výuky jazyků, mírně přidat odbornou a pedagogickou praxi, podstatně zredukovat nabídku volitelných teoretických předmětů a mírně navýšit nabídku volitelných sportovních předmětů. Je zřejmé, že teorie a teoretické předměty v jakékoliv podobě nejsou studenty oblíbené, a proto je doporučují omezit. Zjištěné názory studentů nejsou v souladu s pravidly, která nelze při sestavování studijních programů překročit, neboť univerzitní program musí být vyvážený, nelze překročit limity vymezující hranice pedagogického minima nutného pro pedagogu a další.

5. Nejdůležitější předměty vyučované na UK FTVS

Na doplnění a konkretizaci výše uváděných názorů jsme požádali studenty o vyjmenování pořadí tří nejdůležitějších předmětů vyučovaných na FTVS UK. Přesné znění dotazníkové položky bylo: *Z hlediska potřeb absolventa, pracovníka v oblasti TV a sportu pokládám za nejdůležitější tyto tři předměty vyučované na UK FTVS.* Odpovědi – jmenované předměty jsme seřadili do pořadí podle frekvence uvádění (vyjádřeno v procentech studentů, kteří tento předmět uvedli) bez ohledu na pořadí, v němž byly studenty uváděny. Pořadí „nejdůležitějších předmětů“ bylo následující (pořadí předmětu z roku 1996 je uvedeno v závorce za předmětem):

1. sportovní trénink (3)	57,7 %
2. odborné a pedagogické praxe (–)	51,9 %
3. „praktické“ sportovní předměty (2)	44,2 %
4. fyziologie (1)	38,5 %
5. anatomie a kineziologie (4)	23,0 %
6. psychologie (5)	23,0 %
7. pedagogika (6)	21,1 %
8. didaktika TV (–)	21,1 %
9. specializace (9)	13,5 %
10. antropomotorika (–)	9,6 %
11. zdravotní TV (7)	9,6 %

Ostatní předměty byly uvedeny méně než pětkrát, celkem bylo jmenováno 24 předmětů. Je vhodné připomenout, že „důležitost“ či „významnost“ bývá mnohdy spojena s celou řadou subjektivních „důvodů“, jako jsou kvalita učitele, jeho způsob prezentace obsahu, „snadnost“ či „módnost“ předmětu, aktuální využitelnost a podobně.

Převaha prvních čtyř předmětů, tj. sportovního tréninku, praxí, komplexu „praktických“ sportovních předmětů a fyziologie je naprosto jednoznačná.

Je zřejmé, že význam předmětů pro studující před 18 lety byl velmi podobný preferencím v roce 2014.

6. Předměty, které studentům ve studijním programu chybí

V položce *V programu studia na UK FTVS chybí, a proto by měly být zařazeny informace (předměty) pojednávající o:* měli studenti možnost uvést tři návrhy toho, co ve studijních plánech chybí. Možnosti uvést nějaký návrh využilo 50 % dotazovaných. Studenti postrádají či doporučují k zařazení do studijního programu:

- | | |
|---------------------------------|--------|
| 1. cizí jazyk (další jazyk) (–) | 25 % |
| 2. fitness, kondice (–) | 13,5 % |
| 3. sportovní právo (5) | 11,5 % |
| 4. komunikace (4) | 7,7 % |
| 5. management (2) | 5,8 % |
| 6. výživa (–) | 5,8 % |
| 7. specifika výuky TV (–) | 5,8 % |

U dalších 15 uváděných návrhů nepřesáhla četnost dvě uvedení.

V roce 1996 studenti především postrádali nové druhy sportů (1) a ekonomiku TVS (3). Současnému souboru dotazovaných vládne deprivace z jazykových nedostatků, proto doporučují i další jazyk či rozšíření jazykové výuky hlavního jazyka. Současná doba holduje fitness wellness a dalším rekreačně zdravotním programům, proto se objevuje i v omezené míře požadavek na tyto předměty.

7. Hlavní problémy tělovýchovného vzdělání

Respondenti byli požádáni, aby při odpovědi na otázku: *Jaké jsou podle vás hlavní problémy tělovýchovného vzdělání?* Označili až tři výrazy v každé ze dvou podskupin. První skupina obsahovala obecné problémy, druhá skupina dílčí specifické problémy tělovýchovného vzdělání.

Vyhodnocení odpovědí studentů seřadilo obecné problémy tělovýchovného vzdělání v tomto pořadí:

- | | |
|---|--------|
| 1. odlišnost reality od podmínek na FTVS UK (2) | 63,4 % |
| 2. špatné ekonomické podmínky (1) | 51,9 % |
| 3. nízké společenské ohodnocení (3) | 50,0 % |
| 4. rozpor mezi studiem a praxí (4) | 44,2 % |
| 5. malé možnosti uplatnění (6) | 34,6 % |
| 6. nepoužitelnost teoretických poznatků v praxi (5) | 15,3 % |

Pořadí problémů se příliš za 18 let nezměnilo (pořadí z roku 1996 je uvedeno v závorce).

Dílčí specifické problémy seřadili respondenti do tohoto pořadí významnosti:

- | | |
|--|--------|
| 1. podceňování praktických předmětů (4) | 51,9 % |
| 2. přeceňování teoretických předmětů (6) | 30,8 % |
| 3. velká zaměřenost na výkonnost (3) | 25 % |
| 4. malý důraz na výkonnostní limity (8) | 25 % |
| 5. podceňování teoretických předmětů (7) | 15,4 % |

6. přeceňování praktických předmětů (1)	13,5 %
7. málo volitelných předmětů (2)	11,5 %
8. příliš mnoho volitelných předmětů (5)	0 %

Studenti uvádí na prvním místě obavu o podceňování praktického výcviku budoucích odborníků, podpořenou přesvědčením, že teoretické předměty jsou přeceňovány. Další dvojice jde proti sobě, stejné množství studentů si myslí, že studium je velmi zaměřeno na výkony, stejný počet ale si stěžuje právě na přehlížení výkonnostních limitů.

Ve srovnání s rokem 1996 je skoro vše jinak. Tehdejší názor studentů byl veden obavou o přeceňování praktických předmětů, nespokojeností s nabídkou volitelných předmětů a nespokojeností s příliš velkou zaměřeností na výkonnost.

8. Jaký by měl především absolvent UK FTVS být?

Na tuto otázku jsme nabídli z oblasti obsahu či charakteru vzdělávání pět možností, z oblasti osobnosti tělovýchovného pedagoga sedm možností, respondenti mohli v každé skupině označit pouze jednu možnost. Studenti se domnívají, že absolvent UK FTVS by měl v oblasti vzdělání získat především zdůrazněné:

1. pedagogicko-psychologické vzdělání typu „učitel – odborník“ (2)	50 %
2. všeobecné vzdělání typu „absolvent univerzity“ (1)	19,2 %
3. praktické zvládnutí většiny sportů – „mistr sportů“ (5)	17,3 %
4. specializované vzdělání – „tělocvikář – řemeslník“ (3)	13,5 %
5. manažerské vzdělání – „ředitel tělovýchovy“ (4)	0 %

Prvá charakteristika výrazně převyšuje ostatní. Studenti jsou přesvědčeni, že tělovýchovný pedagog musí být vzdělán po pedagogicko-psychologické stránce jako učitel – odborník, navíc všeobecně vzdělaný. Část studentů se domnívá, že tělocvikář musí dokonale prakticky zvládat všechny sporty a samozřejmě nemůže chybět ani vlastní tělovýchovné řemeslo. Oproti roku 1996 je v současnosti opravdu zaznamenán i zde posun ke zdůraznění dovednostních položek před všeobecným vzděláním.

Respondenti odpověděli, že v charakteristice osobnosti tělovýchovného pedagoga by měly jednoznačně dominovat:

1. vztah k dětem, umět učit (1)	40,4 %
2. zájem o rozvoj TV a sportu (5)	26,9 %
3. chuť pracovat v oboru (4)	9,6 %
4. schopnost samostatného myšlení (3)	7,7 %
5. organizační schopnosti (2)	5,8 %
6. zodpovědnost k práci (7)	5,8 %
7. návyk k dalšímu vzdělávání (6)	3,8 %

Studenti možná trochu překvapivě kladou jasný důraz na vztah učitele k dětem, tedy na vlastnost, bez které nelze být učitelem. Velký důraz je kladen na zájem o rozvoj tělesné výchovy a sportu. Oproti minulému hodnocení z roku 1996 poklesl význam organizačních schopností pedagoga.

Studenti chtějí rozšířit program sportovních (praktických) předmětů, zredukovat objem teoretických předmětů, v rozporu s tímto ale zároveň chtějí, aby absolvent UK FTVS byl především „učitel – odborník“ či „absolvent univerzity“ se zdůrazněním pedagogicko-psychologického a všeobecného vzdělání. Toto je určitý rozpor, který vyplynul z analýzy výpovědí studentů.

ZÁVĚRY

Provedení sondy do názorových charakteristik studentů závěrečného ročníku UK FTVS bylo vedeno snahou získat výsledky, které by mohly pomoci případným úpravám studijních plánů studijního oboru Tělesná výchova a sport na této fakultě. Z výsledků šetření vyplývají tyto závěry:

1. Studenti hodnotí vzdělání poskytované fakultou jako převážně dostačující či dostačující.
2. Přesto se studenti domnívají, že budou po dokončení fakulty muset dále doplňovat své vzdělání, a to zejména o znalosti z cizích jazyků, sportovního tréninku a právních předpisů. Z oblasti dovedností bude nutné doplnit především dovednosti manažerské.
3. V hodnocení studijního programu studenti doporučují drobné až podstatné úpravy studijních plánů.
4. Doporučované změny v programu studia obsahující širokou škálu názorů lze s určitou mírou zobecnění shrnout takto: Mírně zredukovat rozsah „univerzitního“ základu, mírně zredukovat objem teoretických předmětů, mírně rozšířit nabídku sportovních předmětů, výrazně rozšířit nabídku výuky jazyků, mírně navýšit odbornou a pedagogickou praxi, podstatně zredukovat nabídku volitelných teoretických předmětů, nepatrně rozšířit nabídku volitelných sportovních předmětů. Jestliže je dán týdenní objem hodin, který není možné překročit, potom je dle názoru dotazovaných nutné, aby vedle povinného základu měli studenti větší prostor pro „povinný“ výběr.
5. K nejdůležitějším předmětům vyučovaným na UK FTVS náleží sportovní trénink, praxe, „praktické sportovní předměty“ a fyziologie.
6. 6. Studentům v programu studia TVS chyběly větší nabídky jazykové přípravy, fitness, sportovní právo a komunikace.
7. Hlavními obecnými problémy tělovýchovného vzdělání jsou podle studentů odlišnost reality od podmínek na UK FTVS, špatné ekonomické podmínky a nízké společenské ohodnocení. Z dílčích specifických problémů jsou v popředí podceňování praktických předmětů a přeceňování teoretických předmětů.
8. Studenti se ve svých odpovědích nejvíce přiklonili k absolventu UK FTVS jako k „učiteli – odborníkovi“, absolventovi se zdůrazněným pedagogicko-psychologickým vzděláním. V charakteristice osobnosti tělovýchovného pedagoga by měl jednoznačně dominovat vztah k dětem, umění učit a zájem o rozvoj TV a sportu.
9. Věříme, že uvedené závěry, spolu s dalšími výsledky šetření u studentů a absolventů, mohou přinést další zkvalitnění přípravy budoucích tělovýchovných odborníků na UK FTVS.

LITERATURA

- JANSA, P., KOCOUREK, J. & TILINGER, P. a kol. (1997). *Uplatnění absolventů pedagogických a tělovýchovných fakult v České republice – učitelé TV. Závěrečná zpráva grantu FRVŠ 1047*. Praha: UK FTVS, 33 s.
- JANSA, P., TILINGER, P. & KOVÁŘ, K. (2006). Uplatnění absolventů (1998–2005) UK FTVS na trhu práce. In: Zapletalová, L. (Ed.) *Vzdelávanie odborníkov pre telesnú výchovu a šport v tradícii a perspektívach*. Vedecký zborník. Bratislava: FTVŠ UKo a SVSPTVŠ. ISBN 80-89257-03-8, s. 46-52.

- JANSA, P., TILINGER, P. & KOVÁŘ, K. (2007). Absolventi UK FTVS na trhu práce v ČR In: Jansa, P. a Landa, P. (Eds.) *Sborník celofakultního semináře společenskovědní sekce UK FTVS Současné společenskovědní trendy v kinantropologii*. Praha: UK FTVS, s. 34-39.
- JANSA, P., VÁLKOVÁ, H. & TILINGER, P. a kol. (2008). Uplatnění absolventů studijního programu tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice (1998–2005) Praha: FTVS UK, 169 s. ISBN 978-80-86317-57-1.
- MPSV ČR. Pololetní statistiky absolventů škol a mladistvých v evidenci Úřadu práce. [online] [cit. 2015-05-15]. Dostupné z < <http://portal.mpsv.cz/sz/stat/abs/polo>>.
- TILINGER, P. & PERIČ, T. (1997). Hodnocení vzdělání získaného na FTVS UK očima studentů závěrečných ročníků. *Tělesná výchova a sport*, 2(7), s. 6-10.
- TILINGER, P. & PERIČ, T. (1998). Professional orientation of final term students at the Faculty of P. E. & Sports. In: Fischer, R., Laws C., Moses, J. (Eds.) *Active Living Through Quality Physical Education: Selected readings from the eight European Congress of ICHPER*. London, Physical Education Association of the United Kingdom, p. 210-213. ISBN 0-900985-29-1.
- TILINGER, P. & ŠMÍDOVÁ, M. (2000). Profesní aktivita absolventů FTVS UK 2–5 let po promoci. *Studia Kinantropologica*, 2(1), s. 183-186.
- TILINGER, P., KOVÁŘ, K., LEJČAROVÁ, A. & HLAVATÁ, P. (2005a). Analysis of placement in employment of graduates of the Faculty of Physical Education and Sport at Charles University in employment. *Kinesiologia Slovenica*, 1(11), p. 79-89.
- TILINGER, P., KOVÁŘ, K., HLAVATÁ, P. & LEJČAROVÁ, A. (2005b). Professional Placement of the Faculty of Physical Education and Sport, Charles University Graduates, in the Labour Market. *International Journal of Physical Education – A Review Publication*, 1(42), p. 9-19.
- TILINGER, P., KOVÁŘ, K., LEJČAROVÁ, A. & HLAVATÁ, P. (2005c). The analyze of professional placement in employment of the Faculty of Physical Education and Sport, Charles University graduates in the labour market. In: Vaverka, F. (Ed.) *Movement and health*. Proceedings of the 4th International Conference, Olomouc, November 23-25, Olomouc: Palacký University in Olomouc. ISBN 80-244-1166-0.
- TILINGER, P., JANSA, P. & KOVÁŘ, K. (2008a). Uplatnění absolventů studijního programu TVS UK FTVS v Praze na trhu práce. In: Jansa, P., Válková, H. et al. *Uplatnění absolventů studijního programu tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice (1998–2005)* Praha: UK FTVS, s. 76-85.
- TILINGER, P., JANSA, P. & KOVÁŘ, K. (2008b). The employment placement of graduates of the physical education and sport program studies at the Faculty of Physical Education and Sport, Charles University (1998–2005) on the labour-market. *Acta Universitatis Carolinae, Kinanthropologica*, 1(44), p. 113–123.
- TILINGER, P., JANSA, P. & KOVÁŘ, K. (2008c). Hodnocení uplatnění absolventů studijního programu TVS UK FTVS (1998–2005) na trhu práce. *Tělesná Výchova a Sport*, 1(18), s. 10-14.
- Tým KA 03 IPN KREDO. Uplatnění absolventů. Závěrečná zpráva. [online] [cit. 2015-05-15]. Dostupné z < <http://kredo.reformy-msmt.cz/vystupy-projektu>>.

Doc. PhDr. Pavel Tilinger, CSc.

UK FTVS, J. Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešelavín
e-mail: tilinger@ftvs.cuni.cz

Doc. PhDr. Jiří Suchý, Ph.D.

UK FTVS, J. Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešelavín
e-mail: email@jirisuchy.cz

PROFESNÍ ZAMĚŘENÍ STUDENTŮ ZÁVĚREČNÉHO ROČNÍKU UK FTVS

PROFESSIONAL ORIENTATION OF FINAL TERM STUDENTS AT THE FACULTY OF P. E. & SPORT, CHARLES UNIVERSITY IN PRAGUE

PAVEL TILINGER

Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Univerzita Karlova v Praze

SOUHRN

Prostřednictvím dotazování studentů závěrečného ročníku magisterského studia jsme se pokusili zjistit současné tendence profesní orientace studentů UK FTVS. Výsledky šetření ukazují, že:

1. Půl roku před skončením studia studenti nemají zcela jasno o budoucím zaměstnání. Necelá třetina studentů (29,8 %) má své budoucí zaměstnání již dohodnuté, polovina studentů (52,6 %) hledá a snaží se nalézt pro sebe to nejvhodnější zaměstnání, 15,8 % budoucích absolventů chce dále studovat nebo před nástupem do zaměstnání cestovat.

2. Budoucí absolventi UK FTVS upírají své zájmy týkající se příštího zaměstnání především na střední školu a trenérství, případně vysokou školu či fitcentrum. Trochu nižší je zájem pracovat na sportovní škole či sportovní akademii nebo být zaměstnán jako sportovní instruktor. Na okraji zájmu se ocitá škola základní a odborná učiliště.

3. Pokud mají studenti před závěrem studia vybírat své zaměstnání, potom při jeho výběru preferují především osobní uspokojení z práce, finanční atraktivitu a obsahovou zajímavost práce. Naopak společenské ocenění práce, perspektiva hmotných výhod či okamžité materiální výhody hrají při výběru zaměstnání nepodstatnou roli.

Klíčová slova: absolventi, profesní orientace, učitel TV, trenér, UK FTVS.

ABSTRACT

Through interviewing of the students of the Faculty of PE and Sport, Charles University in Prague (UK FTVS) in last year of magister study, we attempted to identify the current trend of professional orientation of students. The survey of the results show that:

1. Half a year before the end of the study the students are not entirely clear about future employment. Nearly a third of students (29.8%) have their future employment already agreed, half of the students (52.6%) is looking and trying to find for themselves the most appropriate employment, 15.8% of future graduates want to continue their studies or pre-employment travel.

2. Future graduates of UK FTVS turning their interests for the next job especially in high school and coaching, or college or fitness center. A little lower is interest in working on a sports school or sports academy or to be employed as a sports instructor. On the outskirts of interest is the basic school and vocational schools.
3. 3. If the students before the conclusion of a study to collect their job, then when choosing they prefer personal job satisfaction, financial attractiveness and content interesting work. Conversely, social evaluation of the work, the perspective of tangible benefits and immediate material benefits play an insignificant role in job selection.

Key words: alumni, professional orientation, PE teacher, sport coach, UK FTVS.

ÚVOD

Na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze tradičně studují budoucí učitelé tělesné výchovy, uplatňující se na druhém stupni základní školy, na středních a vysokých školách. Vedle učitelů škola v oboru TVS připravuje i budoucí trenéry a další tělovýchovné odborníky.

Názory na možné pracovní uplatnění se s věkem člověka vyvíjejí. Mnohdy je možné pozorovat stabilitu v zaměření již od dětství, jindy je pro studenta, který končí studium, velmi obtížné odpovědět jasně na otázku, co bude dělat po skončení školy. Na výběr pracovní činnosti může působit dlouhá řada vlivů objektivních, subjektivních, materiálních, citových, finančních, někteří studenti spoléhají na náhodu apod.

Součástí posuzování kvality škol je mj. i uplatnění absolventů na trhu práce, uplatnění především v oboru, který studují.

V minulých letech jsme se otázce uplatnění absolventů oboru Tělesná výchova a sport opakovaně věnovali (Jansa, P., Kocourek, J., Tilinger, P. a kol., 1997; Tilinger, P., Šmídová, M., 1998, 2000; Tilinger, P., Kovář, K., Hlavatá, P., Lejčarová, A., 2003, 2004, 2005a, 2005b, 2005c; Jansa, P., Tilinger, P., Kovář, K., 2006, 2007; Tilinger, P., Jansa, P., Kovář, K., 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e). Údaje z roku 2003 hovořily o 61 % absolventů pracujících v oboru, ve školství bylo 40,5 % absolventů, v komunální tělovýchově a sportovních klubech bylo 20,4 % absolventů. Poslední šetření z roku 2008 přinesla prakticky potvrzení dlouhodobého trendu, absolventi oboru TVS se ve více než 46 % skutečně uplatňují v profesích učitele, v tělovýchově pracuje 13 %, v komunálních službách 5 %. Mimo obor pracuje 35 % absolventů.

Opakovaně jsme se rovněž pokusili zjistit, jak to je se směřováním studentů oboru Tělesná výchova a sport v závěrečném ročníku UK FTVS (Tilinger, P., Perič, T., 1998; Tilinger, P., 2007). V současnosti je oproti minulým šetřením vysokoškolské studium děleno na bakalářské a magisterské, dotazování byli opět budoucí magistři.

Cíle a úkoly šetření

Prostřednictvím dotazování jsme se pokusili o popis a vyhodnocení názorů studentů posledních ročníků UK FTVS na záležitosti spojené s pracovní aktivitou po skončení studia. Studenty jsme oslovili v době, kdy jim do skončení studia zbývalo půl roku.

Dotazování sledovalo několik dílčích úkolů, nalezení a vyhodnocení odpovědí na tyto otázky:

- momentální stav vážnosti výběru příštího zaměstnání,
- přání týkající se preference nejvhodnějšího zaměstnání,
- zásady, kterými se student řídí při výběru zaměstnání.

METODIKA

Sledovaný soubor

Dotazování se zúčastnilo 57 studentů a studentek závěrečných ročníků magisterského studia UK FTVS. Počty studentů oboru Tělesná výchova a sport (50 osob) a počty studentů oboru učitelství (7 osob) představovaly 100 % z celkového počtu zapsaných studujících. Do souboru dotazovaných nebyli zařazeni ti, kteří neabsolvovali předmět Pedagogická praxe na středních školách (měli např. rozložený ročník, opakovali, nebo se chystali opakovat či přerušit studium apod.). V tomto pohledu se jednalo o práci se základním souborem studujících v závěrečném ročníku magisterského studia oboru TVS a učitelství pro střední školy – tělesná výchova na UK FTVS. Oproti předchozím šetřením je nyní patrná výrazně se měnící struktura odpovídajících studentů, počet studentů učitelství představuje pouhých 12 %, v minulosti (v letech 1998 a 2007) „dvouoboroví“ studenti představovali alespoň 30 % dotazovaných.

Statistika

Pro kvalitativní posouzení zjištěných kvantitativních dat byla tato vedle četnosti vyjádřena i procentovými hodnotami. Pro hodnocení získaných dat jsme využili i komparace s obdobnými šetřeními v letech 1998 a 2007.

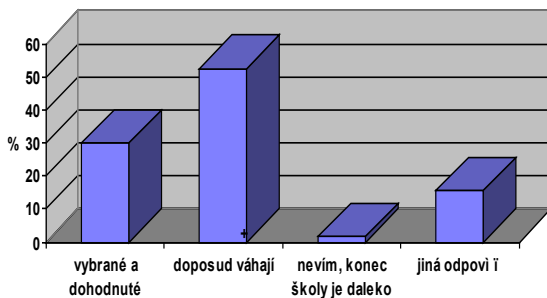
VÝSLEDKY A DISKUSE

Momentální stav vážnosti výběru příštího zaměstnání

Studentům byl předložen výběr odpovědí na téma „Mé budoucí zaměstnání“:

- mám již vybrané a dohodnuté,
- není jisté, doposud váhám,
- nevím, konec školy je ještě daleko,
- jiná odpověď.

Vybrané a dohodnuté zaměstnání (obr. 1, tab. 1) mělo 29,82 % dotazovaných studentů. Prakticky stejným poměrem byli zastoupeni muži – 30,95 % i ženy – 26,27 %.



Obrázek 1

Momentální stav vážnosti výběru příštího zaměstnání

Tabulka 1
Momentální stav vážnosti výběru příštího zaměstnání

	Celkem n = 57	%	muži n = 42	%	ženy n = 15	%
Mám vybrané	17	29,82	13	30,95	4	26,67
Není jisté, doposud váhám	30	52,63	21	50,00	9	60,00
Nevím, konec školy je daleko	1	1,75	1	2,38	0	0
Budu studovat	3	5,26	2	4,76	1	6,67
Budu cestovat	6	10,53	5	11,90	1	6,67

Budoucí zaměstnání nemá jisté či doposud váhá 52,63 % studentů. Mezi muži je těchto hledajících a váhajících rovných 50 %, mezi ženami 60 %. Je tedy zřejmé, že více než polovina studujících hledá své budoucí uplatnění a nejistota je jak na straně potenciálních zaměstnavatelů, tak i na straně potenciálních zaměstnanců.

S budoucím zaměstnáním si půl roku před absolvováním nedělá starosti pouze 1 student (1,8 %).

15,79 % studentů (v absolutních číslech 9 dotazovaných) odpovědělo jinak. Tři studenti (5,26 %) předpokládají další studium, 6 pregraduandů (10,53 %) chce před nástupem do zaměstnání cestovat.

Přání týkající se preference budoucího zaměstnání

Na otázku „Kde chcete, budete, nebo byste nejraději pracovali po skončení studia“ měli studenti odpovídat označením maximálně pěti vybraných zařízení či institucí čísly v pořadí 1–5. Byly nabízeny 4 oblasti:

- školství (ZŠ, SŠ, OU, VŠ);
- tělovýchova – sportovní kluby (trenér, organizační pracovník, rehabilitační pracovník, rekondiční pracovník, rozhodčí, manager, instruktor, maser, cvičitel);
- komunální tělovýchova – privátní zařízení (fitcentrum, sportovní akademie či škola, hotelové služby, rehabilitační zařízení, cestovní kancelář);
- jiné, práce mimo tělovýchovu.

Z odpovědí vyplynulo (tab. 2 a 3, obr. 2):

Na první místo svého zájmu staví budoucí absolventi střední školu. Mezi prvními pěti institucemi byla uvedena v 61,4 % odpovědí, navíc ve 38,6 % na prvním nebo druhém místě. Vyšší procento zájmu o práci na střední škole demonstrují ženy, celkem 73,3 % tuto instituci uvedlo mezi prvními pěti preferovanými, 40 % mezi prvními dvěma.

Na druhém místě v zájmu studentů je trenérství, uváděné mezi prvními pěti v 57,89 %, k tomuto je také uváděné ve 40,35 % odpovědí na prvních dvou místech. Více než polovina mužů (54,76 %) uvádí trenérství jako jednu z pěti možností, u žen zájem dosahuje 66,67 %. Rovněž na první dvě místa zařadilo trenérství více žen (46,67 %) než mužů (38,10 %).

Třetí místo s 43,86 % preferencí (1.–5. místo) demonstruje zájem budoucích absolventů o práci na vysoké škole. 24,56 % studentů, tedy jedna čtvrtina, toto zaměstnání uvádí na 1.–2. místě. V předchozím šetření (1998) o práci na VŠ uvažovala dokonce jedna třetina dotazovaných a dala práci na VŠ na 1.–2. místo. Mezi zájemci o tuto práci je výrazně vyšší procento zájemců mezi muži (52,38 %) než mezi ženami (20 %). Na 1.–2. místo dalo vysokou školu 30,95 % mužů a pouze jedna žena (6,67 %).

Čtvrté místo také s 43,86 % uváděné mezi prvními 5 preferovanými profesemi zaujímá práce ve fitcentru. Celkem 13 studentů (22,81 %) toto zaměstnání dalo na 1.–2. místo. Ve srovnání se situací v roce 1998 (tehdy pouze 12 %) je toto výrazná změna, dvojnásobně vyšší zájem. Při podrobnějším analyzování je procento žen uvádějících fitcentrum mezi prvními pěti institucemi mírně vyšší než procento mužů (42,86 % mužů a 46,67 % žen), naopak na 1.–2. místo dává fitcentrum více mužů (23,81 %) nežli žen (20 %).

Na pátém místě co do zájmu je sportovní škola či sportovní akademie. Tuto práci zmiňuje na 1.–5. místě 42,11 % dotazovaných, na 1.–2. místo ji zařadilo 22,81 %. Protože se jedná o „školu“, je patrný výraznější zájem žen (53,33 % na 1.–5. místě, 33,33 % na 1.–2. místě) než mužů (38,10 %, resp. 19,05 %).

Na šestém místě je se 40,35 % preferencí na 1.–5. místě uváděno zaměstnání sportovního instruktora. Celkem 19,30 % dotazovaných dalo tuto profesi na 1.–2. místo. Na 1.–5. místo tuto instituci zařadil bezmála dvojnásobek žen (60,0 %) ve srovnání s muži (33,33 %). Při posuzování vážnějšího zájmu, vyjádřeného zařazením na 1.–2. místo není mezi muži (19,05 %) a ženami (20,0 %) podstatný rozdíl.

Sedmé místo náleží zájmu o soukromou školu. Na 1.–5. místě ji uvedlo 35,09 % dotazovaných, 14,04 % ji uvedlo mezi prvními dvěma profesemi. Výrazně vyšší zájem je mezi muži (42,86 %) než mezi ženami (13,33 %) v zařazení instituce mezi prvních pět. Mezi prvními dvěma institucemi je zmiňována pouze u mužů – v 19,05 %.

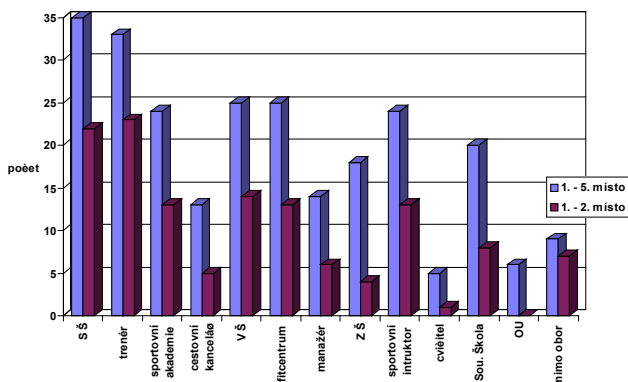
Teprve *na osmém místě* figuruje zájem o učitelství na základní škole (31,58 % dotazovaných uvedlo ZŠ na 1.–5. místě). Na prvé až druhé místo dalo toto zaměstnání pouze 7,02 % studentů. Zájem o práci učitele na ZŠ má tradičně velmi nízké hodnoty, v roce 1998 připusťilo 28 % studentů možnost práce na ZŠ, v roce 2007 to bylo pouhých 14,85 %.

Tabulka 2
Preference budoucího zaměstnání (1.–5. místo)

	Celkem n = 57	%	Muži n = 42	%	Ženy n = 15	%
Sřední škola	35	61,4	24	57,14	11	73,33
Trenér	33	57,89	23	54,76	10	66,67
Soukromá škola	20	35,09	18	42,86	2	13,33
Vysoká škola	25	43,86	22	52,38	3	20,0
Fitcentrum	25	43,86	18	42,86	7	46,67
Sportovní akademie či škola	24	42,11	16	38,10	8	53,33
Instruktor	23	40,35	14	33,33	9	60,0
Cestovní kancelář	13	22,81	8	19,05	5	33,33
Organizační pracovník	6	10,53	5	11,90	1	6,67
Manažér	14	24,56	12	28,57	2	13,33
ZŠ	18	31,58	13	30,95	5	33,33
Masér	6	10,53	3	7,14	3	20,0
Cvičitel	5	8,77	3	7,14	2	13,33
Rekondiční pracovník	4	7,02	2	4,76	2	13,33
Rehabilitační pracovník	2	3,51	0	0	2	13,33
Odborné učiliště	6	10,53	6	14,29	0	0
Rehabilitační zařízení	1	1,75	0	0	0	0
Rozhodčí	0	0	0	0	0	0
Zajišťování hotelových služeb	3	5,26	1	2,38	2	13,33
Jiné	0	0	0	0	0	0
Mimo tělovýchovu	9	15,79	6	14,29	3	20,0

Tabulka 3
Preference budoucího zaměstnání (1.–2. místo)

	Celkem n = 57	%	Muži n = 42	%	Ženy n = 15	%
Střední škola	22	38,60	16	38,10	6	40,0
Trenér	23	40,35	16	38,10	7	46,67
Soukromá škola	8	14,04	8	19,05	0	0
Vysoká škola	14	24,56	13	30,95	1	6,67
Fitcentrum	13	22,81	10	23,81	3	20,0
Sportovní akademie či škola	13	22,81	8	19,05	5	33,33
Instruktor	11	19,30	8	19,05	3	20,0
Cestovní kancelář	5	8,77	3	7,14	2	13,33
Organizační pracovník	1	1,75	1	2,38	0	0
Manažér	6	10,53	6	14,29	0	0
ZŠ	4	7,02	3	7,14	1	6,67
Masér	1	1,75	0	0	1	6,67
Cvičitel	1	1,75	0	0	1	6,67
Rekondiční pracovník	0	0	0	0	0	0
Rehabilitační pracovník	0	0	0	0	1	6,67
Odborné učiliště	0	0	0	0	0	0
Rehabilitační zařízení	1	1,75	1	2,38	0	0
Rozhodčí	0	0	0	0	0	0
Zajišťování hotelových služeb	1	1,75	0	0	1	6,67
Jiné	0	0	0	0	0	0
Mimo tělovýchovu	7	12,28	6	14,29	1	6,67



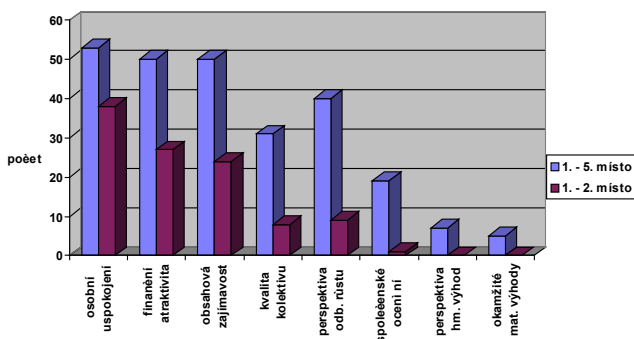
Obrázek 2
Preference budoucího zaměstnání

Možný nástup do zaměstnání mimo tělovýchovu připouští (na 1.–5. místě) 26 % studentů, mezi nimi je 16 % (1.–2. místo) směřujících k profesi mimo tělovýchovu (hotelové služby, reklama, hudební průmysl, policie apod.)

Přehled preferencí možných zaměstnání uvádí tabulky 2 a 3, obr. 2.

Zásady, kterými se studenti řídí při výběru zaměstnání

Studentů jsme se rovněž dotazovali „Jakými zásadami se řídí či budou řídit při výběru příštího zaměstnání“. Z osmi různých nabízených možností měli studenti sestavit pořadí 1. až 5. co do přijetí kritérií, jimiž se řídí či budou řídit. Pořadí preferencí bylo následující:



Obrázek 3
Zásady výběru zaměstnání

Osobní uspokojení z práce uvedlo 93 % dotazovaných, na 1.–2. místo tuto preferenci zařadilo 66,7 % studentů. Na prvním místě se touto zásadou hodlá řídit polovina mužů (50 %) a dvě třetiny žen (66,7 %).

Finanční atraktivitu zařadilo mezi pět nejdůležitějších zásad 87,7 % dotazovaných, na prvních dvou místech ji uvedlo 47,4 %. Pro 12,3 % studentů toto kritérium nebylo podstatné a zůstalo nezařazeno. 26,2 % mužů a 20,0 % žen zařadilo tuto zásadu na první místo.

Tabulka 4
Zásady, kterými se studenti řídí při výběru zaměstnání (1.–5. místo)

1.–5. místo	Celkem n = 57	%	Muži n = 42	%	Ženy n = 15	%
Osobní uspokojení z práce	53	93,0	38	90,5	15	100
Finanční atraktivita	50	87,7	36	85,7	14	93,3
Obsahová zajímavost zaměstnání	50	87,7	36	85,7	14	93,3
Perspektiva odborného růstu	40	70,2	29	69,0	11	73,3
Kvalita pracovního kolektivu	31	54,4	21	50,0	10	66,7
Společenské ocenění práce	19	33,3	13	31,0	6	40,0
Perspektiva hmotných výhod	7	12,3	6	14,3	1	6,7
Okamžité materiální výhody	5	8,8	4	9,5	1	6,7
Jiné	1	1,8	0	0	1	6,7

Tabulka 5
Zásady, kterými se studenti řídí při výběru zaměstnání (1.–2. místo)

1.–2. místo	Celkem n = 57	%	Muži n = 42	%	Ženy n = 15	%
Osobní uspokojení z práce	38	66,7	27	64,3	11	73,3
Finanční atraktivita	27	47,4	21	50,0	6	40,0
Obsahová zajímavost zaměstnání	24	42,1	13	31,0	11	73,3
Perspektiva odborného růstu	9	15,8	9	21,4	0	0
Kvalita pracovního kolektivu	8	14,0	6	14,3	2	13,3
Společenské ocenění práce	1	1,8	1	2,4	0	0
Perspektiva hmotných výhod	0	0	0	0	0	0
Okamžité materiální výhody	0	0	0	0	0	0
Jiné	0	0	0	0	0	0

Obsahovou zajímavost budoucího zaměstnání preferovalo rovněž 87,7 % studentů, pro 42,1 % to bylo kritérium uvedené na prvních dvou místech, na první místo jej zařadilo 8,4 % mužů a 13,3 % žen.

Perspektiva odborného růstu je významná pro 40 % dotazovaných. Pro 15,8 % je toto kritérium velmi důležité, zařazené na prvním či druhém místě. 29,8 % dotazovaných toto hledisko vůbec nezařadilo.

Kvalita pracovního kolektivu byla důležitá pro 54,4 % dotazovaných. 14 % studentů zařadilo toto hledisko na první či druhé místo významnosti. Pro 45,6 % dotazovaných je toto kritérium nepodstatné a nebylo vůbec zařazeno.

Společenské ocenění práce zmiňuje mezi prvními pěti 33,3 % dotazovaných, ale pouze jeden muž toto hledisko zařadil na druhé místo. Pro 66,7 % dotazovaných je toto kritérium nepodstatné.

Perspektiva hmotných výhod je preferována u 12,3 % dotazovaných, nikdo toto kritérium nezařadil na 1.–2. místo.

Okamžité materiální výhody jsou podstatné pro 8,8 % budoucích absolventů, nikdo je nezařadil mezi prvé dvě nejdůležitější zásady výběru, pro 91,2 % dotazovaných je toto hledisko nepodstatné.

ZÁVĚRY

Prostřednictvím dotazování studentů závěrečného ročníku magisterského studia jsme se pokusili zjistit současné tendence profesní orientace studentů UK FTVS. Výsledky šetření ukazují, že:

1. Půl roku před skončením studia studenti nemají zcela jasno o budoucím zaměstnání. Necelá třetina studentů (29,8 %) má své budoucí zaměstnání již dohodnuté, polovina studentů (52,6 %) hledá a snaží se nalézt pro sebe to nejvhodnější zaměstnání, 15,8 % budoucích absolventů chce dále studovat nebo před nástupem do zaměstnání cestovat.
2. Budoucí absolventi UK FTVS upírají své zájmy týkající se příštího zaměstnání především na střední školu a trenérství, případně vysokou školu či fitcentrum. Trochu nižší je zájem pracovat na sportovní škole či sportovní akademii nebo být zaměstnán jako sportovní instruktor. Na okraji zájmu je základní škola a odborná učiliště.
3. Zájem o práci ve školství je prakticky na stejné úrovni jako zájem o práci v tělovýchově. Procento studentů směřujících do pracovních aktivit mimo tělovýchovu a školství je relativně nízké (15,8 %), ve srovnání s realitou, kterou nacházíme u absolventů po několika letech praxe (přes 30 %).
4. Pokud mají čerství absolventi vybírat své zaměstnání, potom při jeho výběru preferují především osobní uspokojení z práce, finanční atraktivitu a obsahovou zajímavost práce. Naopak společenské ocenění práce, perspektiva hmotných výhod či okamžité materiální výhody hrají při výběru zaměstnání nepodstatnou roli.

LITERATURA

- JANSA, P., KOCOUREK, J., TILINGER, P. a kol. (1997). *Uplatnění absolventů pedagogických a tělovýchovných fakult v České republice – učitelé TV. Závěrečná zpráva grantu FRVŠ 1047*. Praha: UK FTVS, 33 s.
- JANSA, P., TILINGER, P., KOVÁŘ, K. (2006). Uplatnění absolventů (1998–2005) UK FTVS na trhu práce. In: Zapletalová, L. (Ed.) *Vzdelávanie odborníkov pre telesnú výchovu a šport v tradícii a perspektívach*. Vedecký zborník. Bratislava: FTVŠ UKo a SVSPTVŠ, s. 46–52. ISBN 80-89257-03-8.

- JANSA, P., TILINGER, P., KOVÁŘ, K. (2007). Absolventi UK FTVS na trhu práce v ČR. In: Jansa, P. a Landa, P. (Eds.) *Současné společenskovo-vední trendy v kinantropologii*. Sborník celofakultního semináře společenskovo-vední sekce UK FTVS. Praha: UK FTVS, s. 34–39.
- JANSA, P., VÁLKOVÁ, H., TILINGER, P. et al. (2008a). *Uplatnění absolventů studijního programu tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice (1998–2005)*. Praha: UK FTVS. 169 s. ISBN 978-80-86317-57-1.
- TILINGER, P., ŠMÍDOVÁ, M. (1998). Profesní aktivita absolventů FTVS UK v měnící se společnosti. In: Kohnová, J. (Ed.) *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. Sborník mezinárodní vědecké konference, Praha 23.–25. 9. 1998. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- TILINGER, P., ŠMÍDOVÁ, M. (2000). Profesní aktivita absolventů FTVS UK 2–5 let po promoci. *Studia Kinantropologica*, 1(2), s. 183–186. ISSN 1213-2101.
- TILINGER, P., PERIČ, T. (1998). Professional orientation of final term students at the Faculty of P. E. & Sports. In: Fischer, R., Laws, C., Moses, J. (Eds.) *Active Living Through Quality Physical Education: Selected readings from the eight European Congress of ICHPER.SD (Europe) – St. Mary's University College, Strawberry Hill, London, 14th to 19th July, 1998*, Physical Education Association of the United Kingdom, s. 210–213. ISBN 0-900985-29-1.
- TILINGER, P., KOVÁŘ, K., HLA VATÁ, P. & LEJČAROVÁ, A. (2003). *Uplatnění absolventů UK FTVS na trhu práce*. Závěrečná zpráva grantového úkolu FRVŠ. Praha: UK FTVS. 87 s.
- TILINGER, P., KOVÁŘ, K., LEJČAROVÁ, A. & HLA VATÁ, P. (2004). Analýza uplatnění absolventů Fakulty tělesné výchovy a sportu, UK na pracovním trhu. *Česká Kinantropologie*, 8(1), s. 7–18. ISSN 1211-9261.
- TILINGER, P., KOVÁŘ, K., LEJČAROVÁ, A. & HLA VATÁ, P. (2005a). Analysis of placement in employment of graduates of the Faculty of Physical Education and Sport at Charles University in employment. *Kinesiologia Slovenica*, 11(1), pp.79–89. ISSN 1318-2269.
- TILINGER, P., KOVÁŘ, K., HLA VATÁ, P. & LEJČAROVÁ, A. (2005b). Professional Placement of the Faculty of Physical Education and Sport, Charles University Graduates, in the Labour Market. *International Journal of Physical Education – A Review Publication*, 42(1), pp. 9–19.
- TILINGER, P., KOVÁŘ, K., LEJČAROVÁ, A. & HLA VATÁ, P. (2005c). The analyze of professional placement in employment of the Faculty of Physical Education and Sport, Charles University graduates in the labour market. In: Vaverka, F. (Ed.) *Movement and health*. Proceedings of the 4th International Conference, Olomouc, November 23–25, Olomouc : Palacký University in Olomouc. ISBN 80-244-1166-0.
- TILINGER, P., JANSA, P., KOVÁŘ, K. Uplatnění absolventů studijního programu TVS UK FTVS (1998–2005) na trhu práce. In: Válková, H., Jansa, P. (Eds.) *Sborník ze semináře Pohyb a zdraví*, Olomouc 16. 11. 2007, Univerzita Palackého, FTK.
- TILINGER, P., JANSA, P., KOVÁŘ, K. (2008b). Uplatnění absolventů studijního programu TVS UK FTVS v Praze na trhu práce. In: Jansa, P., Válková, H. et al. *Uplatnění absolventů studijního programu tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice (1998–2005)* Praha: UK FTVS, s. 76–85.
- TILINGER, P., JANSA, P., KOVÁŘ, K. (2008c). Uplatnění absolventů studijního programu TVS UK FTVS (1998–2005) na trhu práce. In: Válková, H., Jansa, P. (Eds.) *Názory absolventů programu Tělesná výchova a sport na zaměstnání z hlediska učitelství TV. Sborník z 5. mezinárodní konference Pohyb a zdraví*, Olomouc 16. 11. 2007: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 77–84. ISBN 978-80-244-1973-2.
- TILINGER, P., JANSA, P., KOVÁŘ, K. (2008d). The employment placement of graduates of the physical education and sport program studies at the Faculty of Physical Education and Sport, Charles University (1998–2005) on the labour-market. *Acta Universitatis Carolinae, Kinanthropologica*, 44, s. 113–122.
- TILINGER, P., JANSA, P., KOVÁŘ, K. (2008e). Hodnocení uplatnění absolventů studijního programu TVS UK FTVS (1998–2005) na trhu práce. *Tělesná Výchova a Šport*, 18(1), s. 10–14.

Doc. PhDr. Pavel Tilinger, CSc.

UK FTVS, J. Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešeslavín
e-mail: tilinger@ftvs.cuni.cz



ZPRÁVY Z KONFERENCÍ A SEMINÁŘŮ

CONGRESS NEWS AND REPORTS

KONFERENCE PLNÁ BAREV 2015

CONFERENCE FULL OF COLOURS 2015

Konference plná barev se konala 8.–9. 12. 2015 v prostorách FTK UP v Olomouci. Bylo zde přes 70 účastníků (FTK, FTVS, FSPS, ZČU-PF, Univerzita Komenského (Bratislava) FTVŠ, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, studenti Erasmus z FTK, Jihočeská univerzita (České Budějovice).

Vítězové jednotlivých sekcí:

1. *Zážitková pedagogika a rekreologie*

Kirchmayer Andrej (FTK): Lifestyle change through experiential education courses

2. *Biomedicínská kinantropologie*

Větrovský Tomáš (FTVS): Effect Of Pedometer-Based Walking Intervention On Functional Capacity And Neurohumoral Modulation In Patients With Chronic Heart Failure: A Multicenter Randomized

Davídek Pavel (FTVS): Vliv DNS na sílu záběru u rychlostních kajakářů

Laštovička Ondřej (FTK): Vliv specifického únavového protokolu na poměry síly flexorů a extenzorů kolenního kloubu u mladých fotbalistů

3. *Kulturně-sociální a filosofická kinantropologie* – bez vítěze

4. *Pedagogická a psychologická kinantropologie*

Hemmelmayer Ilse (Erasmus mundus): The impact of two groups of the “Formacion de profesorado en Actividad Fisica y Deporte Inclusivo” teacher education program on the attitudes of students without disabilities towards their peers with disabilities

Trhlíková Lucie (FTK): Secular trends: A ten year comparison (2005–2015) of pedometer-determined physical activity and obesity in Czech pre-school children

5. *Aplikované pohybové aktivity*

Teffo Rae (Erasmus): Dose- response relationship between Physical Activity & Health, Fitness and Functioning Relationship in Individuals with CP: systematic review

Klepal Kašpar (ZČU, PF): Specifika a možnosti žonglování u tělesně postižených jedinců

6. *Sport, trenérství a management sportu*

Lee Dachyoung (Erasmus): The effect of short-term exercise intervention on motor performance of children with developmental coordination disorder: a meta-analysis

Mgr. Michaela Kubisová

FTK UP, tř. Míru 117, 771 11 Olomouc
e-mail: xKubisovaM@seznam.cz

VÝSLEDKY VOLEB DO VÝKONNÉHO VÝBORU ČESKÉ KINANTROPOLOGICKÉ SPOLEČNOSTI

RESULTS OF ELECTIONS TO THE EXECUTIVE COMMITTEE OF CZECH KINANTHROPOLOGY ASSOCIATION

Perič Tomáš, doc. PaedDr., Ph.D.

Suchomel Aleš, doc. PaedDr., Ph.D.

Nykodým Jiří, doc. Mgr., Ph.D.

Svozil Zbyněk, doc. PhDr., Ph.D.

Čepička Ladislav, doc., Ph.D.

Jirásek Ivo, prof. PhDr., Ph.D.

Heller Jan, doc. MUDr., CSc.

Zvonař Martin, doc. Mgr., Ph.D.

Novotná Viléma, doc. PhDr.

Zháněl Jiří, doc. RNDr., Dr.

PODĚKOVÁNÍ RECENZENTŮM

V závěru tohoto čísla bychom rádi poděkovali všem níže uvedeným recenzentům, kteří se v roce 2015 svým zájmem a svými posudky zasloužili o udržení kvality časopisu. Zvláště si ceníme těch, kteří byli ochotni vypracovat posudek opakovaně. Vážíme si vaší spolupráce a věříme, že časopisu zachováte nadále přízeň. Poděkování a přání všeho dobrého v osobním i pracovním životě v roce 2016 adresujeme všem vyjmenovaným osobnostem (bez titulů):

Bednář Miloš
Bláha Ladislav
Botek Michal
Buchtel Jaroslav
Buzek Mario
Carboch Jan
Coufalová Klára
Čepička Ladislav
Červinka Pavel
Ejem Miloslav
Fialová Ludmila
Fraňšic Michal
Frýbort Pavel
Harbichová Ivana
Heller Jan
Holienka Miroslav
Honsová Šárka
Horváth Rudolf
Hošková Blanka
Chmelík František
Jansa Petr
Jelen Karel
Jůva Vladimír
Kaplan Aleš
Karger Jan
Kavalířová Gabriela
Kokštejn Jakub
Kolář František
Korvas Pavel
Kotlík Kamil

Kovář Karel
Kovářová Lenka
Krásová Petra
Krejčí Milada
Musálek Martin
Mužík Vladislav
Neuman Jan
Novák Jaroslav
Pavlu Dagmar
Perič Tomáš
Psotta Rudolf
Pupišová Zuzana
Pyšná Jana
Pyšný Ladislav
Rychtecký Antonín
Suchý Jiří
Süss Vladimír
Šafařík Vladimír
Šafaříková Jana
Šťastný Petr
Tilinger Pavel
Tomajko Dušan
Tůma Martin
Turčová Ivana
Velenský Michael
Vindušková Jitka
Vomáčko Ladislav
Vorálek Rostislav
Vránová Jana
Zapletalová Ludmila