

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra tělesné a sportovní výchovy

**Možnosti výuky tenisu u dětí školního věku se
sluchovým postižením**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Věra Knappová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Tomáš Psohlavec

Místo, měsíc a rok dokončení: Plzeň, březen 2014

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury.

V Plzni

.....

18. března 2014

vlastnoruční podpis

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucí práce Mgr. Věře Knappové Ph.D., za vydatnou pomoc. Mé díky patří také mé přítelkyni a rodině, kteří mě podporovali po celou dobu psaní této práce.

Evidenční list

Souhlasím s tím, aby moje závěrečná práce byla půjčována k prezenčnímu studiu v Univerzitní knihovně ZČU v Plzni.

Datum:

Podpis:

Uživatel stvrzuje svým čitelným podpisem, že tuto závěrečnou práci použil ke studijním účelům a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno	Fakulta/katedra	Datum	Podpis

Obsah:

1	Úvod	8
2	Cíl práce.....	9
3	Úkoly:	9
4	Teoretická část	10
4.1	Sluchové postižení.....	10
4.1.1	Charakteristika rozdílů mezi sluchovou poruchou, sluchovou vadou a sluchovým postižením	11
4.1.2	Anatomie sluchu	12
4.1.3	Kompenzační pomůcky v komunikaci lidí se sluchovým postižením.....	13
4.1.4	Dorozumívací prostředky sluchově postižených.....	14
4.1.5	Podmínky pro odezírání	16
4.1.6	Primární vzdělávání se sluchovým postižením	17
4.2	Sport sluchově postižených.....	18
4.2.1	Specifika sportovních aktivit u žáků se sluchovým postižením	20
4.3	Charakteristika tenisu	21
4.3.1	Pravidla v tenise.....	22
4.3.2	Rozměry tenisového hřiště	23
4.3.3	Kategorie dětského tenisu	23
4.4	Sportovní trénink v tenise	25
4.4.1	Podstata sportovní přípravy dětí	25
4.4.2	Cíle sportovní přípravy dětí.....	25
4.4.3	Tréninkové formy	26
4.4.4	Období staršího školního věku	29
4.5	Technika základních úderů.	31
4.6	Přehled některých poznatků z oblasti pohybových schopností a dovedností sluchově postižených	37
4.6.1	Teoretické východisko č. 1.....	37
4.6.2	Teoretické východisko č. 2.....	38
4.6.3	Teoretické východisko č. 3.....	38
4.6.4	Teoretické východisko č. 4.....	39
5	Praktická část	41
5.1	Kvalitativní výzkum	41

5.2	Metoda získávání dat	41
5.3	Charakteristika sledovaného souboru	41
5.4	Charakteristika výuky tenisu v daných podmínkách	42
5.5	Metodika hodin tenisu realizovaných v hodinách školní tělesné výchovy neslyšících	44
5.5.1	První hodina	44
5.5.2	Druhá hodina	47
5.5.3	Třetí hodina	50
5.5.4	Čtvrtá hodina	53
5.5.5	Pátá hodina	54
5.5.6	Šestá hodina	56
5.6	Praktická doporučení	59
5.6.1	Rozvoj koordinačních schopností a doporučení k praxi	59
5.6.2	Obecná rovnováhová a vizuálně motorická koordinace a vytrvalostní schopnosti (úroveň motivace)	63
5.6.3	Motorické dovednosti u neslyšících žáků	65
5.6.4	Hodiny tenisové výuky v rámci tělesné výchovy pro neslyšící žáky	66
6	Diskuze	67
7	Závěr	70
8	Shrnutí	72
9	Resume	73
10	Použitá literatura:	74
10.1	Knihy	74
10.2	Články z časopisů:	76
10.3	Diplomové práce:	76
10.4	Elektronické zdroje:	76
11	Seznam zkratk	77
12	Seznam obrázků	78
13	Příloha	80

1 Úvod

Již 9 let působím jako trenér tenisu v Karlových Varech a v Plzni. Věnuji se především žákovské kategorii. Po bakalářském studiu tělesné výchovy jsem nastoupil na 2 roky jako trenér tenisu v německém městě Aichach. Za celou dobu mé trenérské dráhy jsem získal mnoho zkušeností ve vedení lekcí pomocí české i německé koncepce výuky tenisu.

Pro mou diplomovou práci jsem si vybral práci s dětmi se sluchovým postižením. Hlavním důvodem výběru tohoto tématu byla zkušenost z předmětu aplikovaná tělesná výchova, kde se spojuje sport s handicapem. Další důvodem pro mne byla skutečnost, že tato problematika není dostatečně vědecky prozkoumaná.

V své práci se chci zaměřit na to, zda jsou jedinci se sluchovým postižením schopni zvládnout výuku této síťové hry, která je pro naše školství netradiční. Zajímá mě, jakého stupně dovedností jsou jedinci schopni dosáhnout po dobu prováděné praxe při hodinách tělesné výchovy.

Neslyšící žáci vykonávají tělesnou výchovu se stejnými pravidly jako žáci slyšící, přesto je tělesná výchova u sluchově postižených odlišná, především v komunikaci.

Diplomová práce by měla osvětlit problematiku nácviku a uvést si základní techniky u neslyšících i s upozorněním na vzešlé specifické chyby.

Při hodinách tělesné výchovy začnu od nejjednodušších dovedností po ty náročnější. U dětí se zaměřím na základní manipulaci s míčem jako je házení, chytání, driblování v nejrůznějších kombinacích, postupně přejdu k seznámení s raketou, využití rakety jako nástroje k odražení míče, základním tenisovým pohybům po tělocvičně, základním úderům bez míče, s míčem atd.

Rád bych touto prací ukázal, že tenis, jako netradiční sportovní odvětví na našich školách, je uskutečnitelné i v rámci tradiční školní výuky a zároveň bych chtěl veřejnost seznámit s tím, jak komunikace s neslyšícími při výuce tenisu vypadá.

2 Cíl práce

Cílem práce je na základě pozorování a praxe popsat odlišnosti v metodice výuky tenisu u dětí školního věku se sluchovým postižením od intaktní populace.

3 Úkoly:

- a. Kontaktování Základní školy a Mateřské školy pro sluchově postižené v Plzni v ulici Mohylová s návrhem koncepce tenisové výuky pro neslyšící žáky.
- b. Na základě vlastních zkušeností, odborné literatury a konzultací s vyučujícími věnujícími se výuce žáků se sluchovým postižením, stanovit výchozí návrh metodického postupu práce s dětmi se sluchovým postižením při výuce tenisu.
- c. Zmapování úrovně dovedností manipulace s míčem a základních tenisových dovedností pro sluchově postižené.
- d. Realizovat výuku manipulace s míčem a základní metodické řady tenisu v hodinách TV u sluchově postižených žáků po dobu 6 měsíců.
- e. Vyhodnotit a přizpůsobit metodiku nácviku.
- f. Popsat rozdíly ve vedení tenisové lekce žáků se sluchovým postižením a intaktní dětské populace.

4 Teoretická část

V teoretické části této práce se zaměřím na obecnou charakteristiku sluchového postižení včetně souvisejících, a pro tuto práci potřebných, aspektů. Dále zde proberu obecnou charakteristiku tenisu a sportovního tréninku. V neposlední řadě zde uvedu přehled některých poznatků z oblasti pohybových schopností a dovedností sluchově postižených.

4.1 Sluchové postižení

Pokud slyšící člověk náhle ztratí sluch, přijde v okamžiku o přísun až 60 % informací. Je to újma relativně nižší, než kdybychom ztratili zrak, ale ve skutečnosti tato ztráta nepředstavuje snazší situaci. Lidé od narození neslyšící nebo těžce sluchově postižení mají sice rozvinuté některé kompenzační schopnosti, sluchový handicap však dopadá na jejich život podstatně výrazněji, než by se mohlo zdát. Sluchově postižení totiž narážejí na komunikační bariéru (narušený vývoj řeči, omezená schopnost porozumění ostatním), deficit v orientačních schopnostech (člověk si nemůže sluchem doplňovat zrakovou orientaci), psychickou zátěž (život ve „vězení těla“), omezení sítě sociálních vztahů (především kvůli problémům v komunikaci), negativní vliv na vývoj myšlení, které vychází z řeči (přemýšlíme totiž vždy v pojmech a pro rozvoj myšlení je velmi důležitá vnitřní řeč, která se u jedinců s těžkými poruchami sluchu prakticky nevyvíjí). (Slowík, 2007, s. 71)

Sluchové postižení je značně rozsáhlý pojem. Mezi hlavní faktory patří velikost sluchové ztráty a doba vzniku postižení. (Slowík, 2007, s. 72)

Slowík (2007, s. 72) ve své knize píše: „*Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoliv části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, příp. funkcionálně percepčních poruch.*“

Slowík (2007, s. 72) dále charakterizuje: „*Označení sluchově postižený se někdy ekvivalentně zaměňuje s pojmem neslyšící. Podle zákona o znakové řeči (zákon č. 155/1998 Sb.) se za neslyšící považují pouze osoby, které ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy považují znakovou řeč za primární formu své komunikace.*“

4.1.1 Charakteristika rozdílů mezi sluchovou poruchou, sluchovou vadou a sluchovým postižením

Sluchová porucha je každé snížení sluchové ostrosti nebo změna kvality sluchového vjemu. Sluchová vada poukazuje na poškození orgánu nebo jeho funkce z hlediska kvality či kvantity. Sluchové postižení v sobě zahrnuje i sociální hledisko, včetně řečového defektu. V běžném životě se nedají tyto termíny užívat izolovaně. (Ješina, 2011, s. 127)

Slowík (2007, s. 27) ještě dodává: „Znevýhodnění (*handicap*) se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady anebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům) normální.“

Vady sluchu rozlišujeme dle autora Ješiny (2011, s. 127, 128) podle následujících tří hledisek: a) podle velikosti sluchové ztráty, b) podle místa vzniku, c) podle doby, kdy k sluchové poruše došlo.

a) Velikost sluchové vady se vyjadřuje v decibelech (dB) hlasitosti zvuků, které se vyskutují v blízkosti člověka. Ješina (2011, s. 128) vychází při svém dělení ze stupňů stanovených WHO roku 1980:

- | | |
|----------------|----------------------------------|
| - 0 - 25 dB | - normální sluch |
| - 26 - 40 dB | - lehká nedoslýchavost |
| - 41 – 55 dB | - střední nedoslýchavost |
| - 56 – 70 dB | - středně těžká nedoslýchavost |
| - 71 – 90 dB | - těžké poškození sluchu |
| - 91 dB a více | - velmi závažné poškození sluchu |

Slowík (2007, s. 74) rozděluje sluchovou ztrátu podle intenzity na nedoslýchavý, neslyšící a ohluchlý.

b) Z hlediska fyziologického dělíme vady sluchu podle místa vzniku na vady převodní, percepční, smíšené a centrální. U převodních vad je postižení oblasti středního ucha a charakterické porušení kvantity slyšení. Percepční vada ukazuje na postižení funkce vláskových buněk ve vnitřním uchu a v nervové části sluchové dráhy. Tyto dvě vady se pak také mohou vyskytovat ve smíšené formě. Centrální vady představují komplikované defekty, které postihují podkorový a korový systém

sluchových drah. (Martinková a kol., 2010, s. 11)

- c) Sluchové vady podle doby vzniku se dělí na vrozené a získané. Vrozené sluchové vady vznikají v důsledku dědičnosti nebo v době zrání plodu. Získané sluchové vady vznikají až po narození dítěte. Doba vzniku je důležitá kvůli rozvoji řeči. (Ješina, 2011, s. 128). Slowík (2007, s. 75) ještě rozeznává prelingvální sluchovou ztrátu, kterou trpí osoby, u kterých vzniklo sluchové postižení perinatálně nebo před zahájením vývoje řeči v prvních měsících či letech života. Termín poslingvální sluchová ztráta se týká naopak všech osob, u kterých došlo k náhlé nebo postupně vznikající sluchové ztrátě po dokončení vývoje řeči (za hraniční věk bývá označováno období mezi 4. – 6. rokem věku).

4.1.2 Anatomie sluchu

Sluch nám vedle zraku nejvíce pomáhá při orientaci v prostředí. Umožňuje vnímat různé zvuky kolem nás a je hlavním smyslem, na jehož podkladě se vytváří řeč. (Trefný, 1993, s. 406)

Šlapák (1998, s. 14) vysvětluje: *„Řeč je pak nezbytná pro tvorbu a formulaci myšlenek a tím také pro vývoj inteligence“*

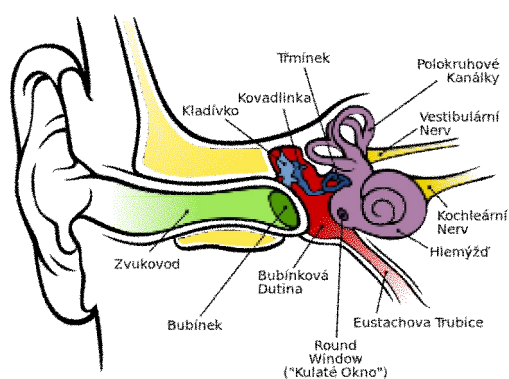
Janotová (1996, s. 8) ve své knize popisuje: *„Sluch má pro život jedince velký význam, protože na základě sluchu vzniká řeč tím, že dítě napodobuje řeč svých nejbližších. Sluchem se také informujeme o tom, co se děje v okolí, sluchem přijímáme signály pro svoji bezpečnost a sluchem jsme, což je velmi důležité u dětí, emocionálně spjati se svým okolím.“*

Sluchová vada neovlivňuje pouze řeč, ale celý vývoj jedince. Pokud jsou vady vrozené, jsou důsledky těžší než u vad, které jsou získané v pozdějším věku. (Janotová, 1996, s. 8)

Sluchový orgán je tvořen zevním, středním a vnitřním uchem. Vnější ucho se skládá z boltce a z vnějšího zvukovodu, který je zakončen bubínkem. Střední ucho je dutina mezi bubínkovou blánou a vnitřním uchem. Bubínek se rozechvívá zvukovými vlnami a toto vlnění se přenáší na oválné okénko prostřednictvím tří kůstek – kladívka, kovádlíky a třmínku. Vnitřní ucho je sídlem vlastních sluchových buněk. Je uloženo v dutině kosti skalní jako tzv. kostěný labyrint. (Seliger, 1983, s. 404 - 407)

Zvuková vlna, což je fyzikální jev, je přenesena na vzduch, vstupuje do ucha jednak lebečními kostmi, konečně pak zevním zvukovodem a dopadají na bubínek, který se rozkmitá. Za bubínkem ve středním uchu jsou 3 sluchové kůstky, které kmitání přenesou na vnitřní ucho, v jehož blanitém hlemýždi je vlastní sluchové čidlo – Cortiho orgán. Jeho vláskové buňky (převádějí mechanické impulsy na bioelektrické) jsou začátkem sluchové dráhy, kterou se vede podráždění přes prodlouženou míchu a ústředí v mezimozku do mozkové kůry horních závitů spánkových, kde je centrální sluchový analyzátor. (Trefný, 1993, s. 406)

Obr. č. 1: Anatomie lidského ucha



Zdroj: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Anatomy_of_the_Human_Ear_cs.svg]

4.1.3 Kompenzační pomůcky v komunikaci lidí se sluchovým postižením

U většiny případů nedoslýchavosti se ukazují sluchadla jako vhodná a účinná kompenzační pomůcka. V současné době je široká nabídka různých typů sluchadel. Tato sluchadla, která mohou mít analogovou nebo digitální technologii jsou na velmi vysoké úrovni nejenom funkčně, ale také po stránce designu (sluchadla kapesní, závěsná, brýlová, zvukovodová, či kanálová). Sluchadla mohou být umístěná ve zvukovodu, za uchem nebo v obrubě brýlí, kde jsou nenápadná a nepřekáží. (Slowík, 2007, s. 76)

Pokud nepomáhají zesilovací aparatury či sluchadla, zastávají dominantní roli kompenzační smysly, a to především zrak. Nezastupitelné místo mají nejrůznější kompenzační pomůcky, jako jsou budíky se světelnou signalizací a vibrací, psací telefony, mobilní telefon pro psaní sms zpráv, teletext a počítače. Slowík (2007, s. 76) píše: „Už od raného dětství je vhodné využívat co nejbohatší škálu podnětů pro nejrůznější smysly, aby

se na co nejmenší míru snížilo riziko podnětové deprivace, která u dětí s těžkým sluchovým postižením vždy nastává.“

Zajímavou možností je využití takzvaného kochleárního implantátu, který elektricky podněcuje přímo sluchový nerv tak, aby byl vyvolán sluchový vjem. Tento druh kompenzace přichází v úvahu poté, kdy veškeré kompenzační pomůcky nepřinášejí požadovaný efekt. (Slowík, 2007, s. 75)

Martinková a kol. (2010, s. 22) vysvětlují: *„Kochleární implantace vyžaduje náročnou operaci a dlouhodobou a intenzivní rehabilitační péči, jejíž úspěšnost závisí na mnoha faktorech – době vzniku sluchové vady, věku implantované osoby, osobnostních předpokladech (intelekt, nadání pro řeč), absenci přidruženého postižení a také aktivní spolupráci rodiny.“*

Vedle zmíněných kompenzačních pomůcek, které vnímáme jako léčebnou rehabilitaci je pro sluchově postiženého člověka mimořádně důležitá sociální rehabilitace. Překonávání komunikačních bariér, příležitost pracovat a realizovat se v rodinném prostředí, i mimo něj. (Slowík, 2007, s. 75, 76)

4.1.4 Dorozumívací prostředky sluchově postižených

Laická veřejnost se často domnívá, že jediným prostředkem sluchově postižených k dorozumívání slouží znaková řeč. Velká skupina sluchově postižených se však dorozumívá mluvenou řečí, i když je jejich řeč odlišná od běžné normy.

Mezi dorozumívací prostředky sluchově postižených patří:

1) Mluvená řeč

Mluvené řeči se sluchově postižené dítě učí stejně jako zdravé děti. Napodobují řečové vzory ze svého prostředí. Při lehčích a středních typech vad se v mluvené řeči využívá sluchadel a dítě se systematicky učí odezírat.

2) Čtení a psaní

Čtení je dáována velká pozornost. U dětí s velmi těžkými vadami se začíná již v předškolním věku se čtením pomocí globální metody, podle níž čtenář vnímá např. slovo jako celek a ne jako jednotlivá písmena. Velký důraz se dává na čtení s porozuměním. Čtením se může sluchově postižený dále sám vzdělávat, pokud je jiná forma komunikace pro něj obtížnější. Psát se dítě učí až po nástupu do školy běžnými metodami.

3) Odezírání

Odezírání – vizuální percepce řeči – je schopnost vnímat mluvenou řeč sledováním pohybů viditelných částí mluvidel, přičemž odezírající vnímá i mimoverbální komunikaci jako gestikulace, výraz obličeje, či pohybů těla. Každý zvukový vjem, i když je neúplný, může znamenat výraznou pomoc při řečové komunikaci. Sluchově postižené děti při vzdělávání využívají odezírání velmi aktivně a většinou i úspěšně, jsou-li jim k tomu vytvořeny dobré podmínky. (Janotová, 1996, s. 19, 20)

4) Prstová abeceda (daktylní abeceda)

Prstové abecedy jsou soustavy znaků, které jsou formované většinou prsty pravé ruky, někdy prsty obou rukou. Znaky znázorňují jednotlivé hlásky nebo písmena abecedy. Je to vlastně obměna psané češtiny. Slouží jako doprovázení mluvené řeči. S daktylotikou se můžeme často setkat v televizi při tlumočení některých pořadů, kdy tlumočnick uvádí jména, zeměpisné názvy a podobně. (Janotová, 1996, s. 22, 23)

5) Znakové jazyky

Základem znakové řeči je struktura pohybů – gest rukou a dalších doplňujících výrazových prvků. Velkou výhodou této snadné a plynulé komunikace mezi sluchově postiženými je schopnost porozumění dokonce i v mezinárodním prostředí. Avšak pro intaktní populaci je tato komunikace prakticky nesrozumitelná a v kontaktu téměř nepoužitelná. Podle zákona o znakové řeči (115/1998 Sb.) se touto řečí rozumí český znakový jazyk a znakovaná čeština, což neznamena totéž. Slowík (2007, s. 77) píše: „*Zatímco již popsaný znakový jazyk je přirozeným dorozumívacím prostředkem neslyšících, znakovaná čeština je uměle vytvořený systém usnadňující komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími v České republice*“. V praxi se jedná o běžnou mluvenou češtinu doplněnou o pohyby a postavení rukou. (Slowík, 2007, s. 77)

6) Bilingvální přístup

Slowík (2007, s. 79) píše: „*Při bilingválním přístupu jsou jedinci s těžkým sluchovým postižením vzdělávání jak s využitím běžného jazyka (odezíráním, mluvením, čtením, psaním), tak i pomocí znakové řeči (např. i prostřednictvím tlumočnicka)*“. Snahou tohoto přístupu je partnersky komunikovat s nepostiženými lidmi a zároveň mohou být současně respektováni jako specifická kulturní a jazyková menšina. (Slowík, 2007, s. 79)

7) *Totální komunikace*

Je to způsob dorozumívání neslyšících, u kterých je komunikační deficit velký a závažný. Jde o využívání dorozumívacích prostředků a komunikačních metod. Totální komunikace, která je v současnosti nejpoužívanějším přístupem v našich školách kombinuje znakový jazyk, mluvenou řeč, prstovou abecedu, odezírání, psaní, čtení, mimické a gestikulační prvky, výtvarné projevy atd. – zkrátka všechny možnosti komunikace sluchově handicapovaného člověka s okolím. (Slowík, 2007, s. 79)

4.1.5 Podmínky pro odezírání

Sluchově postižený žák bude dobře odezírat, jsou-li splněny určité podmínky.

1. Stav zraku postiženého žáka

U dětí se sluchovým postižením se ukázalo, že mají větší náchylnost k zrakovým vadám, než děti zdravé. To znamená, že je nezbytné, aby dítě po nástupu do školy bylo vyšetřeno na očním oddělení. I lehká zraková vada může způsobit školákovi potíže při odezírání. (Janotová, 1996, s. 22)

2. Osvětlení

Učitel by si měl dávat pozor, aby jeho čelo směřovalo směrem proti oknu. V šeru, či v nedostatečně osvětlené místnosti je důležitost dobrého osvětlení samozřejmá. (Janotová, 1996, s. 22)

3. Vzdálenost mluvící osoby

Za vhodnou vzdálenost mezi mluvící osobou a odezírajícím se považuje vzdálenost 0,5 m – 3 m. Je také dobré připomenout, že se sluchově postiženému odezírá lépe, pokud jeho obličej je ve stejné úrovni jako obličej osoby, se kterou mluví. (Janotová, 1996, s. 22)

4. Řeč mluvící osoby

Učitel mluví s odezírajícím žákem obvyklým způsobem přiměřeně hlasitě, s přirozenou intonací a obvyklým tempem. U případných nedorozumění se doporučuje neopakovat větu, ale spíše vyjádřit větu jinak, krátce a jasně. (Janotová, 1996, s. 22, 23)

5. Mimoslovní komunikace

Obsah sdělení je také lépe pochopen s dopomocí doprovodných projevů nonverbální komunikace. Pro sluchově postiženého žáka se stává nonverbální komunikace důležitou složkou zrakového vnímání. Mluví se především o mimice, která zvláště u dětí je

„snadno čitelná“. Gestikulace rukou také patří k doplňování informace, kterou předáváme postiženému. (Janotová, 1996, s. 23)

4.1.6 Primární vzdělávání se sluchovým postižením

Vzhledem k rozsáhlosti tématu a pro potřeby této diplomové práce se zaměřím pouze na primární vzdělávání pro děti se sluchovým postižením.

Důležitým sociálním mezníkem pro všechny děti je nástup do školy. Každé dítě, které má být zařazeno do školy, musí mimo jiné projít zkouškou školní zralosti. Jde především o určitou úroveň zralosti centrální nervové soustavy, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností vůči zátěži a schopnosti soustředění se. Před vstupem dítěte se sluchovým postižením do školy je posouzena dosažená míra celkového vývoje dítěte. Horáková (2012, s. 81, 82) píše: *„Výchova a vzdělávání sluchově postižených žáků je primárně zajišťována v základních školách pro sluchově postižené (Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č.147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.“*

Původní kategorizace škol podle stupně sluchového postižení se rozlišovaly na základní školy pro neslyšící, nedoslýchavé a žáky se zbytky sluchu. V roce 1991 bylo toto rozlišení zrušeno a nově byl zaveden jednotný název školy pro sluchově postižené. Nešlo pouze o změnu názvu, ale také o volnější aplikaci výchovně-vzdělávacích programů. V současné době se tvorba školních vzdělávacích programů na jednotlivých školách řídí podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V České republice je celkem 13 škol pro sluchově postižené. (Horáková, 2012, s. 82)

Základní školy pro sluchově postižené mají na rozdíl od běžných škol možnost otevřít přípravnou třídu. V těchto třídách se formou her a přímé práce rozvíjí dovednosti získané v mateřské škole. Školní docházka proto tedy může být desetiletá. Velkou výhodou škol pro sluchově postižené je nižší počet žáků ve třídě. Podle zmínované vyhlášky č.147/2011 Sb. má mít třída zřízená pro žáky se zdravotním postižením nejméně 6 a nejvíce 14 žáků. Tito žáci mají také nárok na speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání. Dále také kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály. Horáková (2012, s. 82) píše: *„Škola má povinnost zařadit předměty speciálněpedagogické péče, jako jsou např. hodiny individuální logopedické péče,*

znakového jazyka, řečové výchovy či komunikačních dovedností.“

4.1.6.1 Integrace dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením

Integraci chápeme jako společnou výchovu a vzdělávání dětí, žáků a studentů s postižením a bez něj. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se má v běžných školách dostávat adekvátní podpory a ochrany před segregací. Velká řada odborníků považuje školskou integraci za progresivní trend. Otázkou však zůstává únosná míra postižení takto integrovaných žáků v náročnějších podmínkách. V oblasti surdopedie se mluví o integraci do společnosti slyšících u těch jedinců se sluchovým postižením, jejichž komunikace je díky využití sluchadel, popř. kochleárních implantátů příznivě ovlivněna a jejichž verbální projev je sociálně přijatelný. Důležitou roli v procesu integrace hrají osobnostní charakteristiky. Mezi ty by měly patřit schopnost přijímat kritiku, rozhodnost, samostatnost, pozitivní vztah ke škole a adaptabilita. V současné době není potřeba výzkumy potvrzovat význam integrovaného vyučování. Je ovšem nutné zdůraznit, že integrace je vhodná tam, kde má dítě s postižením naději, že je vhodným řešením a bude pro něj přínosná. (Horáková, 2012, s. 80-83)

4.2 Sport sluchově postižených

V roce 1924 byly v Paříži uspořádány 1. Světové hry neslyšících. Tyto hry se staly prvními, které byly uspořádány pouze pro skupinu lidí se zdravotním postižením. Přímou během této úspěšné Deaflympiády byl založen Mezinárodní výbor pro sport neslyšících - Le Committee des Internationale Sports Silencieux, CISS. Deaflympiády se konají v lichých rocích, rok po hrách paralympijských. Rozdíl mezi deaflympiádou a paralympiádou je následující. Paralympiáda se koná pro sportovce s tělesným, mentálním a senzorickým zdravotním postižením, zatímco Deaflympiády se konají pouze pro sportovce se sluchovým postižením. Paralympiády se konají krátce po skončení olympijských her, na stejném místě. (Pánek, 2009, s. 35, 40)

Obr. č. 2: Logo deaflympijských her od r. 2003



Soutěžními disciplínami letních deaflympiád jsou: atletika, badminton, basketbal, bowling, cyklistika, fotbal, házená, orientační běh, plavání, stolní tenis, střelba, tenis, vodní pólo, volejbal a zápas. Na zimních deaflympiádách se soutěží v alpském lyžování, běhu na lyžích, ledním hokeji a snowbordingu.

Zdroj: [www.deaflympics.com]

Lidé s vrozeným nebo získaným postižením závodí ve stejné a jediné kategorii, ale musí mít minimální ztrátu sluchu 55 dB na lepším uchu. Měření se provádí audiometrem. Zakázané je při soutěžích a hrách využívat kompenzační pomůcky, tím jsou zajištěny stejné podmínky pro nedoslýchavé a neslyšící. (Hesová, 2009, s. 32)

V Česku zastřešuje sport sluchově postižených Český svaz neslyšících sportovců (ČSNS). Tento svaz byl založen v roce 1990 a v současnosti udává 4.500 členů, kteří si mohou pro sportování vybrat z 15 sportů: atletika, badminton, bowling, cyklistika, fotbal, lední hokej, lyžování, orientační běh, plavání, stolní tenis, střelectví, šachy, tenis, volejbal a beach volejbal.

Prvním tenisový klub pro hluchoněmé se podařilo založit v roce 1932 v Praze a nesl název „Lawn Tennis Club“. V současnosti jsou v České republice pořádány tenisové turnaje pro neslyšící v Praze, Brně, Mladé Boleslavi.

[<http://www.ctsn.ruce.cz/index.php?co=aktual>]

Panská (2013, s. 59) se ve své práci zmiňuje o tenisu: „*Tenis jako takový je nákladný sport, je potřeba uhradit kurty, případně haly a jsou drahé pronájmy těchto sportovišť a jejich zázemí.*“ Česká republika na mistrovství Evropy, případně na Deaflympiádu nenominuje žádné své reprezentanty a to z důvodu slabší úrovně hráčů, kterou nelze srovnávat s evropskou či světovou špičkou. (Panská, 2013, s. 59)

V rámci školní docházky jsou na základních a středních školách pro sluchově postižené každoročně pořádány Celostátní sportovní hry postiženého žactva a mládeže. Organizátorem sportovních her je z pověření Institutu dětí a mládeže MŠMT ČR vždy

jedna ze speciálních škol. Hry trvají čtyři dny a soutěží se v lehké atletice, plavání, stolního tenisu, basketbalu dívek a futsale chlapců. (Hesová, 2009, s. 32)

4.2.1 Specifika sportovních aktivit u žáků se sluchovým postižením

Při vedení sluchově postižených žáků v hodinách tělesné výchovy je na prvním místě důležitá příprava, která vychází především ze vstupní diagnostiky dětí. Kábele (1976, s. 113) ve své knize vysvětluje: „*Postižení nebo opoždění dítěte s poruchou sluchu z hlediska vývoje hybnosti a tělesné výchovy nelze posuzovat pouze podle druhu a stupně poruchy sluchu, ale též podle věku, intelektu a zejména podle podnětnosti prostředí a výchovy dítěte k samostatnosti a k adaptaci v prostředí rodinném, školním i mimoškolním.*“

Při cvičení v tělocvičně či pobytu mimo školu je nutné zabezpečit, aby někdo upozornil domluveným způsobem žáka se sluchovým postižením při změně činnosti či nebezpečí. Značný problém nastává při častém odkládání sluchadel z důvodů čistě praktických – vysoká cena v případě rozbití. (Ješina, 2011, s. 130)

Absence sluchu a další specifika sluchového postižení zaviňují především komplikace a potíže v koordinaci, komunikaci mezi spoluhráči (týmové sportovní hry), cítění rytmu (každý pohybový vzorec je nositelem rytmu), v přístupu k pohybovým aktivitám obecně (nekompetentnosti učitelů, asistentů pedagogů, trenérů) a reakční rychlosti. (Ješina, 2011, s. 130)

Pro úspěšné začlenění žáka se sluchovým postižením je nutné splnit řady podmínek. A to ze strany dítěte, ze strany školy, rodinného prostředí a z hlediska společnosti. Podmínkami školního prostředí se rozumí především vzdělanost a připravenost učitelů a ředitele, vhodné kompenzační pomůcky, počet žáků ve třídě, případně pomocný učitel/asistent pedagoga nebo spolužáci, kteří dokáží tlumočit do znakového jazyka. (Ješina, 2011, s. 130)

Pomocí tělesné výchovy se člověk rozvíjí jak po stránce fyzické, psychické, ale také sociální. Tělesná výchova může být brána jako součást přípravy jedince na život a ta se odráží ve všech sociálních rolích, od pracovních po volnočasové činnosti. Tělesná výchova vyžaduje plánovitou přípravu k dosažení vytyčeného cíle. Verbální komunikace by měla být při pohybových aktivitách značně redukována oproti pohybu, který by měl naopak být znázorněn a ukázán v maximální míře. Ješina (2011, s. 131) vysvětluje: „*Komunikační bariéra způsobená sluchovým postižením někdy zapříčiňuje nižší sociální postavení žáka se*

sluchovým postižením ve třídě (spíše outsider, méně kamarádů...) a právě pohybové aktivity jsou ideálním prostředkem k jeho zlepšení.“ Skrz pohybové hry se člověk může setkat s ostatními lidmi a zvyká si na nové a jiné situace. Ješina (2011, s. 131) dále doplňuje: *„Naučí se cílevědomosti, vytrvalosti, týmové spolupráci, respektování určitých pravidel, naučí se prohrávat i vítězit a mnoho dalšího.“*

Poškození sluchu sebou přináší také i negativní sociální dopady jako je například snížená orientace v prostoru, informační deficit (příjem informací z telefonu, rádia nebo televize), snížená schopnost vnímat upozorňující zvuky (jako je bouchání, křik, zvonění telefonu). (Ješina, 2011, s. 130)

V hodinách tělesné výchovy se sluchově postiženými je nutné si uvědomit řadu činitelů, které mohou výrazně ovlivnit průběh samostatné vyučovací jednotky. Řadu podmínek uvádím v kapitole číslo 4.1.4 – Dorozumívací prostředky sluchově postižených, kde jsou uvedeny podmínky pro odezírání. Mimo tyto podmínky se ještě uvádí pro potřeby tělesné výchovy využívat vizuální pomůcky (obrázky, videa a ukázky), které doplní žákům se sluchovým postižením chybějící informace. Další důležitou podmínkou je ujistění se ze strany učitele, zda žák se sluchovým postižením dostatečně rozuměl zadání – informacím, pravidlům a organizaci. Dále je také dobré připravit ostatní žáky na integraci (jakým způsobem bude probíhat komunikace mezi žáky). (Ješina, 2011, s. 130, 131)

Ješina (2011, s. 131) dále popisuje: *„Dítě se sluchovým postižením potřebuje optimální podmínky pro slyšení, aby snadno rozumělo řeči učitele, ale v tělocvičně či na hřišti takové podmínky stoprocentně nezajistíme (rušivý okolní hluk, dopravní hluk atd.).“* V prostoru je velmi důležitá akustika, která je velmi často opomíjena. Slyšící člověk se dokáže velmi rychle adaptovat na prostorové změny s charakteristickými podmínkami, avšak pro sluchově postiženého člověka je to mnohem těžší. Je proto na místě, mít dohodnuté signály (světelné, praporky atd.), které budou žáka se sluchovým postižením informovat o jakékoliv změně. Velikou výhodou učitele je, pokud může využít asistenta k zopakování instrukcí. (Ješina, 2011. s. 131)

4.3 Charakteristika tenisu

Tenis označovaný také jako „bílý sport“, je individuální raketová míčová hra pro 2 nebo 4 hráče. Verze pro dva hráče se nazývá dvouhra, verze pro čtyři hráče čtyřhra.

Rozlišuje se také smíšená čtyřhra, kde v každé dvojici hraje jedna žena a jeden muž.

Tato hra má obdivuhodně dlouhou tradici, která začala patentováním této hry v roce 1875. Už v roce 1877 se konal první ročník známého mistrovského turnaje Wimbledon. V olympijském programu byl tenis už od jeho počátků, tedy od roku 1896, sice byl po roce 1924 vyřazen, ale v roce 1988 se opět vrátil mezi olympijské sporty.

[www.cs.wikipedia.org/wiki/Tenis]

Tenis je v dnešní době jeden z nejoblíbenějších sportů jak u nás, tak ve světě. Langerová (2005, s. 7) uvádí v knize: „*Především však patří tenis k těm sportům, kterým je možné se věnovat již od předškolních let až po aktivní seniorský věk*“. Je téměř všude dostupný, tenisové dvorce najdeme ve skoro každém městě. Je možné ho hrát v létě, v zimě na různých površích a za různých podmínek. (Langerová, 2005, s. 7)

Často je to spíše společenská událost a zábava, než aby šlo o velký sportovní výkon. Pokud hráči nejsou tolik fyzicky zdatní, je možné hrát čtyřhra. Čtyřhra je méně náročná a pro spoustu hráčů i více zábavná.

Tenis nepřímou učí děti i dospělé jak se chovat ve společnosti, jak zvládat emoce, respektovat protihráče, taktickou hru proti soupeři, prohry. (Gottvaldová, 2010, s. 6)

4.3.1 Pravidla v tenise

Princip tenisu je zdánlivě jednoduchý. Jde o to, zahrát míč pomocí rakety přes síť na soupeřovu stranu tak, aby ho soupeř vůbec nezasáhl, nebo aby ho nemohl úspěšně vrátit zpět. Hráč ztrácí bod, pokud míč nevrátí správným způsobem na území soupeřova dvorce. Míč musí být zahrán raketou nebo jejím rámem dřív, než se dvakrát dotkne povrchu. Za platné míče jsou uznávány ty, které dopadnou do území dvorce, které je ohraničeno čarami. Pokud se míč dotkne čáry je považován také za regulérní. Podávající má dva pokusy na podání. Pokud nezahraje první podání do soupeřova pole, má ještě možnost opravy. Základní částí tenisového zápasu je hra (game). Hráč vyhrává hru, pokud získá čtyři body. Tyto body se označují čísly: 15, 30, 40 a hra. V případě, že oba soupeři shodně dosáhnou 3 bodů, nastává „shoda“. Další získaný míč se pro vítěze označuje jako „výhoda“. Pokud následující míč získá prohrávající, následuje opět shoda a tak dále, až jeden z hráčů získá vítězství „o dva míčky“. Po skončení první hry se z podávajícího stane přijímající a naopak. To se střídavě opakuje ve všech následujících hrách až do doby než některý hráč získá 6 vítězných her, tedy 1 set. Ale pozor, sadu musí získat s náskokem dvou her. Takže, pokud

je v sadě stav 5:5, může jeden ze soupeřů zvítězit 7:5, nebo hra pokračuje 6:6 a následně se rozhodne v tie-breaku. Tiebreaku se také říká zkrácená hra, kde se hraje do 7 bodů a opět musí jeden hráč výhrát alespoň o 2 body. Celý zápas se hraje na dva vítězné sety s výjimkou některých velkých turnajů, kde se hraje na tři vítězné sety. (Langerová, 2005, s. 11, 12)

4.3.2 Rozměry tenisového hřiště

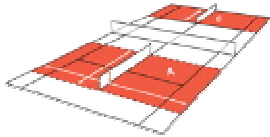
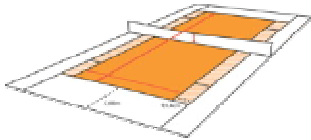
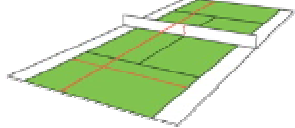
Tenisový dvorec neboli kurt má tvar obdelníku, jehož delší strana má 23,77 m a kratší 8,23 m pro dvouhry, nebo 10,97 m pro čtyřhry. V polovině sítě je hřiště rozděleno sítí, upevněnou na sloupcích ve výšce 1,07 m. Ta je v půli své délky rozdělena páskou, která síť drží ve výšce 0,914 m. Dvorce mohou být například antukové, betonové, s umělým povrchem, travnaté či kobercové. (Langerová, 2005, s. 13)

4.3.3 Kategorie dětského tenisu

Vzhledem k potřebám diplomové práce a praktickému využití při výuce tenisu na hodinách s neslyšícími níže rozeberu jednotlivé dětské kategorie. V těchto charakteristikách dochází mezi zeměmi k rozdílnému pojmenování a některým dalším odlišnostem.

Mezinárodní tenisová federace (ITF) vypracovala koncepci pro dětský tenis od 5 do 10 let. Na jejich internetových stránkách (www.itftennis.com) nalezneme jakým způsobem rozdělujeme tyto kategorie a jaké druhy raket a míču se používají. Najdeme zde také pravidla pro hru a způsob počítání. Česká koncepce rozděljuje dětské kategorie pouze na minitenis (do 8 let) a babytenis (do 10 let). Zatímco ITF rozšiřuje kategorii ještě o mezistupeň (stage 2), která je vysvětlena níže v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 – Kategorie dětského tenisu podle ITF

Stupeň/ věk	Tlak míče	Velikost míčů, velikost raket, rozměry dvorce	Možnosti počítání	Popis jednotlivých stupňů
STUPEŇ 3 5-8 let	o 75 % méně, než žluté míče	<ul style="list-style-type: none"> - míče stage 3 červené (zvětšené nebo i pěnové míče); - rakety velikosti 17 – 23; - dvorce 10,97 – 12,8 m x 4,27 – 6,1 m; - výška sítě 80 cm – 83,8 cm; <p>Obr. č. 3: Stage 3</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 x tiebreak do 7 nebo do 10 bodů; - 1 x krátký set do 4 gamů; - časový zápas; 	<ul style="list-style-type: none"> - pomalejší míče, menší rakety; - hráči jsou schopni hrát hru od jejich první hodiny; - hráči hrají tenis při příležitostech, kde je zábava, týmově založená vícezápasová soutěž; - rozvoj dobré techniky a použití realistické taktiky;
STUPEŇ 2 8-10 let	o 50 % méně, než žluté míče	<ul style="list-style-type: none"> - standardní míče stage 2 oranžové; - rakety velikosti 23 – 25; - výška sítě 80 cm – 91,4 cm; <p>Obr. č. 4: Stage 2</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - tiebreak do 7; - 1 x krátký set do 4 gamů; 	<ul style="list-style-type: none"> - hráči se pohybují po větším dvorci, příslušné k jejich velikosti; - míč je lehce rychlejší, než červený; - hráči mají schopnosti k realizování výhodné taktiky; - zápasy jsou delší, než u červeného stupně a děti hrají jak týmovou, tak individuální vícezápasovou soutěž;
STUPEŇ 1 9-10 let	o 25 % méně, než žluté míče	<ul style="list-style-type: none"> - standardní míče stage 1 zelené; - rakety velikosti 25 – 26; - celý dvorec; - standardní velikost sítě 91,4 cm; <p>Obr. č. 5: Stage 1</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 x krátký set do 4 gamů; - na 2 vítězné sety do 4 gamů, třetí set tiebreak do 10 bodů; 	<ul style="list-style-type: none"> - míče jsou rychlejší než v oranžové zóně; - míč je pomalejší s menším napětím než žluté míče; - hráči mají schopnosti k realizování výhodné taktiky; - zápasy jsou nepatrně delší než v oranžovém stupni s týmovou i individuálním vícezápasovou soutěží.

Zdroj: [<http://www.tennisplayandstay.com/tennis10s/about-tennis10s/stages-of-tennis10s.aspx>]

4.4 Sportovní trénink v tenise

Sportovní trénink lze chápat jako složitý proces, jehož cílem je dosáhnout sportovního výkonu. Jako základ se považuje rozvoj techniky a taktiky prostřednictvím rozvoje pohybových schopností a dovedností. Pro upřesnění si definujeme pohybové schopnosti a dovednosti. Perič (2004, s. 13) charakterizuje schopnosti takto: „*Pohybové schopnosti jsou definovány jako částečně vrozené předpoklady k provádění určitých pohybových činností.*“ Mezi základní pohybové schopnosti patří vytrvalost, síla, rychlost, koordinace a kloubní pohyblivost. Dovednosti definuje Perič (2004, s. 13) takto: „*Jsou to učením získané předpoklady rychle a účelně provádět daný pohyb nebo určitou pohybovou činnost.*“

Sportovní trénink nemůžeme chápat jako nějaký jednolitý souhrn. Úkoly tréninku jsou rozčleněny do několika oblastí. Tyto oblasti se společnými východisky rozdělujeme do složek sportovního tréninku a jsou čtyři: kondiční, technická, taktická a psychologická příprava. (Perič, 2004, s. 12, 13)

Sportovní trénink i školní tělesná výchova vytvářejí tréninkový proces. Tréninkový proces chápeme jako systém řízení. Řízení činností vlivem zpětné vazby se týká jak realizačního týmu (trenéra, učitele), ale také každého prvku (hráče, žáka) v daném systému týmu (skupině). (Hesová, 2007, s. 37)

4.4.1 Podstata sportovní přípravy dětí

Děti si začínají hrát a soutěžit již v raném věku. Všeobecně se dá říci, že všechny sporty kladně přispívají k fyzickému i mentálnímu rozvoji dítěte. Sport pomáhá učit se pravidlům, které musí respektovat. Rozvíjí schopnosti koncentrace, učí zodpovědnosti a v dětech vytváří sebedůvěru. Trénink dětí musíme rozlišovat od tréninku dospělých. Přitom nejde o dávkování, ale o celkový přístup. Děti mají jinou stavbu kostí, jinak jim pracuje srdce, jinak myslí, jinak vnímají. Sociální vztahy se také odlišují od dospělých. U dětí se především zaměřujeme na nácvik a rozvoj pohybových dovedností a schopností. Jde především o to, kolik dovedností a v jaké kvalitě zvládají, jak jsou šikovné, ale také, jak je sportování baví a těší. (Perič, 2004, s. 18, 19)

4.4.2 Cíle sportovní přípravy dětí

Na cíle sportovní přípravy dětí můžeme nahlížet ze dvou základních názorů. První

z nich říká, že je nejdůležitější se zaměřit na vítězství. U druhého názoru jde především o zábavu a náplň volného času dětí. Pravda by měla být samozřejmě někde uprostřed. Perič (2004, s. 20-23) z tohoto pohledu vysvětluje, že by si každý trenér měl zajistit tři základní priority u dětí:

1. Nepoškodit děti – Může se to zdát absurdní, ale je důležité, abychom děti zatěžovali vhodným způsobem vzhledem k jejich vývoji a věku. Poškození z přílišného zatěžování se mohou projevit jak fyzicky, tak psychicky. Fyzické poškození může mít podobu skolióz páteře, různé kostní výrůstky, či únavové zlomeniny. Psychické poruchy mohou být méně nápadné, ale o to více zákeřné v podobách dlouhodobých stavů frustrace, úzkostnosti a podceňování.

2. Vytvořit u dětí vztah ke sportu jako k celoživotní aktivitě. Je třeba si uvědomit, že velmi málo dětí, které pravidelně sportují, mají předpoklady k tomu, aby se staly vrcholnými sportovci. A opravdu minimální počet dětí se v dospělosti ve vrcholném sportu opravdu prosadí. Pro většinu bude dětství strávené v oddílech pouze určitou startovní pozicí pro vytvoření vztahu k pohybu jako jedné z důležitých složek života člověka.

3. Vytvořit základy pro pozdější trénink. V mladším školním věku nemůžeme srovnávat dítě s vrcholovými sportovci. Jeho limity plynou z nedostatečné síly, rychlosti a vytrvalosti, pro jejichž rozvoj ještě nemá dostatečné předpoklady. Co je ale možné, je přiblížení se dospělým v koordinaci pohybu a ve zvládnání techniky. Pro toto již mají dostatečně rozvinuté předpoklady. Proto by se měl trénink v dětství soustředit zejména na základní požadavky v oblasti techniky pohybu, které je dítě už schopno zvládat.

4.4.3 Tréninkové formy

V tenisu rozlišujeme tréninkové formy individuální a skupinové. Crespo (2001, s. 234) uvádí obecnou strukturu tréninkové jednotky.

1. Představení se (2 min) – na úvod tréninku pozdravíme hráče, vysvětlíme cíle tréninku a ostatní organizační postupy. Zeptáme se, zda není někdo z hráčů zraněn. Zajistíme nezbytné vybavení, oblečení a pití.
2. Tělesné rozcvičení (8 min) – jde o celkové zahřátí organismu s protažením hlavních svalových skupin.
3. Technické rozcvičení (10 min) – rozehrání všech pěti herních situací (podání,

příjem podání, hra od základní čáry, náběh k síti, prohazování hráče u sítě)

4. Hlavní část I. (10 min) – Zopakování úderů z předchozí lekce. Předvedení a vysvětlení hlavních úkolů.
5. Hlavní část II. (10 min) – Vysvětlení a procvičení nové dovednosti. Předvedení a vysvětlení hlavních bodů.
6. Hlavní část III. (10 min) – Naplánování herních cvičení zaměřených na trénink 5 základních herních situací a na jejich modifikace. Tato část je zakončena nějakou soutěží.
7. Uvolnění (5min) – Technické uvolnění. Tuto část zakončujeme zábavným tenisovým cvičením nebo hrou s pohybem a počítáním skóre. Tělesné uvolnění může být v podobě lehkého vyklusání, dechových cviků apod.
8. Závěr (5 min) – Uklizení použitého materiálu a dvorce. Kladení hráčům otázky. Zhodnocení a zrekapitulování jejich odpovědí. Zopakování hlavních bodů tréninku. Zdůraznění zlepšení výkonnosti.

Pro potřeby této diplomové práce se budu věnovat hlavně skupinovému tréninku. Langerová (2005, s. 80) mluví o skupinovém tréninku takto: „*Cílem skupinového tréninku je vytížení všech zúčastněných hráčů.*“ Pro trenéry je trénink se skupinou náročnější, protože musí souběžně zaměstnat více dětí na dvorci. Hodina by měla být předem promyšlená z hlediska časového, ale musí brát ohled také na výkonnostní složení skupiny dětí. Langerová (2005, s. 80) se zmiňuje o nevyhovujícím tréninku: „*Velice špatným příkladem, jak nemá skupinový trénink ani omylem vypadat, je zástup dětí v řadě, z nichž každý odehraje jeden míček a vrací se zpět (do nečinnosti!!!) na konec dlouhé fronty.*“ Skupinová forma tréninku se v praxi využívá při nácvičce a ve všech fázích zdokonalování technické a speciální přípravy.

V zahraničí se zpravidla nazývá drilem, který se vžil místo dlouhého českého označení „skupinové herní cvičení s košem míčů“. (Langerová, 2005, s. 80, 81)

Pro potřeby této diplomové práce vybírám vyhovující formy při skupinových trénincích, které byly použity v praxi. Záměrně je vynechán individuální trénink. Jedná se o:

- 1) Skupinový trénink s košem míčů. Tento trénink je vyhovující pro malou skupinu

kolem čtyř dětí. V této podobě jde o to, že ve většině cvičení se dva hráči plně zapojí do tréninku s trenérem, jeden hráč sbírá míče a další se věnuje doplňkovým cvičením jako je stínování, házení míčů o stěnu apod. (Langerová, 2005, s. 82)

2) Kruhový intervalový trénink. Tento typ tréninku je velice užitečný pro fyzickou a technickou přípravu. Trénink je složen intervaly, kdy herní činnost střídají intervaly odpočinkové, při kterých dochází ke střídání jednotlivých cvičení. Podle počtu hráčů je stanoven počet stanovišť. Výhodou tohoto typu tréninku je možné zapojení dětí rozdílné výkonnosti a koedukovanost (pro chlapce a dívky společně). (Langerová, 2005, s. 83)

3) Hromadná forma. U této formy se zapojují všichni děti. Nacvičují a provádějí ve stejný čas stejné cvičení stejnou formou. Tato forma je velmi efektivní v tom, že se najednou zapojí všichni žáci. Nevýhodou je pouze malá možnost kontroly a individuálního přístupu. (Perič, 2004, s. 55, 56)

Při nácviku a zdokonalování herních činností a standardních situací se uplatňují nejrůznější pohybové, průpravné hry a herní cvičení. Každou z těchto forem využíváme v jiné fázi nácviku nebo herního tréninku, každá je vhodnější pro určitou věkovou kategorii. Vzhledem k praktickému využití v této diplomové práci si tyto formy rozebereme:

1) Pohybové hry

- Jednodušší pohybové činnosti, jako například štafetové soutěže, honičky, soutěživé činnosti úpolového charakteru apod. Využíváme je především v rozvoji pohybových schopností i rychlosti reakce a pro osvojování manipulace s míčem na základní úrovni. (Votík, 2003, s. 30)

2) Průpravná cvičení

- Votík (2003, s. 30) definuje průpravná cvičení: „*Jsou charakterizována nepřítomností soupeře a předem určenými, relativně neměnnými vnějšími situačně-herními podmínkami.*“ Jejich organizace a řád je přesně daný. Průpravná cvičení jsou vhodná především při nácviku a zdokonalování technické stránky herních činností, protože je hráčům umožněna úplná soustředěnost na dané dovednosti bez rušivých vlivů soupeře v předem určených podmínkách. Ve věkové kategorii 6-10 let jsou průpravná cvičení vhodnější než herní cvičení. (Votík, 2003, s. 30)

3) Herní cvičení

- Votík (2003, s. 30) definuje herní cvičení takto: „*Jsou charakterizována přítomností soupeře a buď předem určenými herními podmínkami (umožňují opakování jednoho řešení daného herního úkolu nebo situace, a to za podmínek, kdy soupeřova činnost je přesně vymezená a hráč se může více soustředit na způsob provedení i na klíčové kroky), nebo náhodně proměnlivými herními podmínkami (umožňují opakovat řešení časově i prostorově omezených a různě složitých herních situací a úseků utkání v proměnlivých, avšak limitovaných podmínkách).*“
- V tenise se těmto cvičení také říká drily. Rozlišujeme obecné cíle cvičení, kde: a) zdůrazňujeme nové dovednosti ve výuce (nácvik), b) zlepšujeme již získané dovednosti hráče (zdokonalování), c) udržujeme již získané dovednosti (stabilizace, automatizace). (Crespo, 2001, s. 234, 235)

4) Průpravné hry

- V průpravných hrách je přítomen soupeř a jeho herní děj je souvislý. Umožňuje zdokonalování dovedností v podmínkách totožných nebo velmi blízkých utkání. Ve shodě s cíli tréninkové jednotky lze měnit velikost hřiště i délku trvání zatížení a odpočinku. Také je možné zvolit pravidla průpravné hry tak, aby se zvýšila frekvence činností, které chceme zdokonalovat v podmínkách utkání. (Votík, 2003, s. 30, 31)

4.4.4 Období staršího školního věku

Při praktickém vyučování na základní škole pro neslyšící jsem vyučoval 6., 7. a 8. třídu, tedy žáky ve věku 12 – 15 let. Proto rozeberu pouze toto vývojové období. Toto období je nazýváno starším školním věkem. (Perič, 2004, s. 29)

Starší školní věk je obdobím (11-15 let), kde člověk přechází z dětství k dospělosti. V tomto období dochází ke značným biologickým, psychickým a sociálním změnám, které mají souvislost s činností endokrinních žláz a rozdílností v produkci jejich hormonů. Toto období můžeme ještě dále rozdělit na dvě fáze. První fáze je provázána bouřlivým obdobím prepubescence, která vrcholí kolem třináctého roku a po ní následuje klidnější fáze puberty zakončená kolem patnáctého roku. (Perič, 2004, s. 29)

4.4.4.1 Tělesný vývoj a pohybový vývoj

Toto období přináší velké změny jak v tělesné výšce, tak i v hmotnosti. Růstové změny velice negativně ovlivňují kvalitu pohybů. Končetiny rostou rychleji než trup a růst do výšky je výraznější než do šířky. Rychlý růst také přináší některé vyšší náchylnosti ke vzniku poruch hybného ústrojí. Pubertální věk je proto důležitou etapou pro návyky správného držení těla. Výrazný rozvoj hormonální činnosti se objeví na vývoji primárních a sekundárních pohlavních znaků. Proto jsou na konci puberty již výraznější sexuální rozdíly mezi chlapci a dívkami. (Perič, 2004, s. 29)

Z hlediska motorického vývoje se považuje období kolem 11-12 let za vrchol ve všeobecném vývoji. Pohyb se stává výrazně účelnější, ekonomičtější a přesnější. Poměrně vysoké úrovně se dostává v předvídání vlastních pohybů, pohybů ostatních účastníků i pohybu náčiní a dalších sportovních předmětů. (Perič, 2004, s. 29-30)

4.4.4.2 Psychický vývoj

Na vývoj psychiky má toto období klíčový dopad. Perič (2004, s. 30) vysvětluje: *„Hormonální aktivita ovlivňuje emotivní vztahy a projevy dětí k sobě samým, k druhému pohlaví, ke svému okolí a může působit (pozitivně i negativně) na jejich chování ve sportovní činnosti i v dalších oblastech lidského působení.“* Rozumová stránka se rozšiřuje, objevují se znaky logického a abstraktního chápání a dochází k rozvoji paměti. Schopnost soustředění se neustále zlepšuje. Děti se rychleji učí a snižuje se počet potřebných opakování. Pro toto období je také typická citová nevyrovnanost. Začíná usilovat o samostatnost a vlastní názor, což se někdy projevuje jako nadměrná kritika ke svému okolí. Perič (2004, s. 30) píše: *„Formuje se vztah ke sportu jako k činnosti, která může přinést silné uspokojení, jíž je však nutné věnovat plné úsilí a kterou nelze chápat jen jako nezávaznou hru.“*

4.4.4.3 Sociální vývoj

Výrazných změn spatřujeme také v sociálním vývoji. Změny v organismu vedou k vytváření nových sociálních situací. Pubescenti obvykle pocítují odlišnost od vrstevníků, jsou více egoističtí, uzavírají se do sebe a často se vyhýbají sociálním kontaktům. V průběhu období dochází k extrovertním projevům, které přechází na konci do projevů introvertních. Děti jsou vnímavější a citlivější, často se urážejí. Současně také uzavírají přátelství a utvářejí vztahy k opačnému pohlaví. (Perič, 2004, s. 31)

4.5 Technika základních úderů.

K základním tenisovým úderům patří forhend, bekhend, podání, volej a smeč. Tyto základní údery jsem vyučoval v praktické výuce s neslyšícími.

Technika těchto úderů je vysvětlena pro praváky. Pro hráče hrající levou rukou je zapotřebí rady chápat stranově opačně.

Na samém začátku je zapotřebí vyřešit otázku postavení nohou. Na obrázcích 6 – 9 jsou názorné ukázky jednotlivých postavení. Všechny tyto ukázky jsou brány tak, že hráč zahrává forhend a pro představu je vhodné si uvědomit, že síť by se nacházela nahoře nad těmito stopami.

Obr. č. 6: Otevřené postavení



Obr. č. 7: Polootevřené postavení



Obr. č. 8: Boční postavení



Obr. č. 9: Uzavřené postavení



Zdroj: Langerová, 2005, s. 58

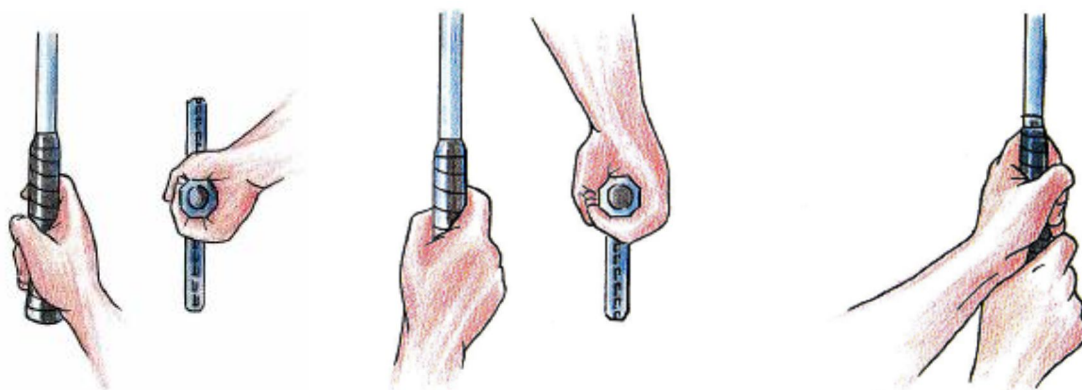
Pro účely diplomové práce si vystačím pouze se třemi základními druhy držení. Nebudu zde rozebírat tuto problematiku podrobněji, jelikož to není v rozsahu této práce možné. Existuje totiž velké množství jednotlivých držení a je obtížné říci, které je neoptimálnější. Člověk by se měl vždy snažit odůvodňovat správná držení rakety, diskutovat jejich smysl a úkol a doporučit je pro jednotlivé druhy úderů. Také je vhodné zohlednit nejen anatomicko-funkční zákonitosti/danosti, ale i biomechanické předpoklady pro volbu správného držení.

Pro začínající hráče jsou tedy nejdůležitější tyto druhy držení:

Obr. č. 10: Polozápadní držení

Obr. č. 11: Kontinentální držení

Obr. č. 12: Obouručné
bekhendové držení



Zdroj: Schönborn, 1999, s. 57, 58, 61

Jednotlivé údery budu níže popisovat pouze v základních rysech, protože není možné v prostředí školy popisovat údery do detailu.

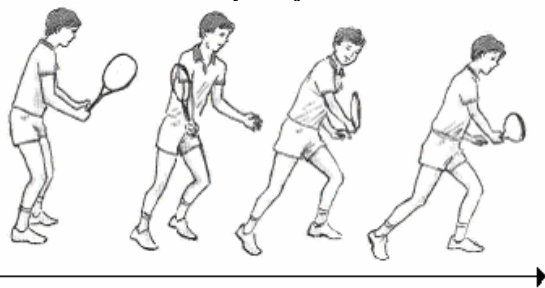
Volej

S volejem začínáme z hlediska jeho jednoduchosti. Jedná se totiž o úder bez nápřahu, hraný ještě před dopadem na zem. Hraje se obvykle z prostoru od sítě až ke střední části dvorce. Jak u forhendového, tak u bekhendového voleje využíváme kontinentálního držení. (Langerová, 2005, s. 59)

Základní pozice pro volej je následující: raketa se drží před tělem, držení je jednotné, levá ruka přidržuje raketu v krčku její hlavy, hlava rakety je výš než zápěstí. Nohy jsou mírně rozkročené. Součástí základního postavení by měl být poskok (split step), který by měl být prováděn před každým úderem. (Langerová, 2005, s. 59)

Forhendový volej. V jeho přípravné fázi se ramena nevytáčí (protože je úder hrán téměř bez nápřahu). Hlava rakety směřuje vpřed k přilétajícímu míči a hráč přenáší svou váhu na pravou nohu. Levá ruka opouští držení rakety. Úderovou fází charakterizuje hlava rakety mírně nad zápěstím. Během zásahu míče je zápěstí dostatečně zpevněné a před tělem. Levá noha současně vykračuje šikmo směrem vpřed proti míči. Protážení úderu je výrazně kratší než u základních úderů. (Langerová, 2005, s. 60)

Obr. č. 13: Forhendový volej



Zdroj: Langerová, 2005, s. 60

Bekhendový volej zvláště u začátečníků je možné hrát i obouruč, avšak většinou se hraje jednoruč z důvodu rozsahu u sítě. Během přípravné fáze se ramena částečně vytácejí, ale i tentokrát náprah vynecháme. Místo zásahu je opět vpřed směrem k míčku a vykračuje pravá noha. Protážení úderu je opět minimální. Pokud hrajeme volej jednoruč, je zapotřebí, aby nehrající ruka vykonávala výraznější pohyb dozadu. (Langerová, 2005, s. 61)

Obr. č. 14: Bekhendový volej



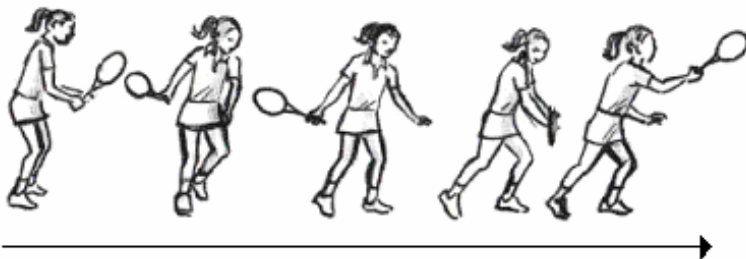
Zdroj: Langerová, 2005, s. 61

Forhend

Forhend je tzv. úder „po ruce“ Pravák odehrává tento úder z pravé strany kurtu. Forhend se odehrává z bočního postavení levým bokem a levou nohou k síti. Držení rakety se doporučuje u začátečníků jednotné, s postupným přechodem na východní forhendové, či na polozápadní. Základní postavení se opět neliší od postavení u probíraných volejů. V průběhu přípravné fáze úderu se hlava rakety mírně přivírá a je nad zápěstím. Současně s natáčením těla se váha přenáší na pravou nohu. Nehrající ruka stále přidržuje raketu v krčku. Levé rameno se vytáčí směrem k míči. Nehrající ruka opouští raketu. Při úderové fázi se pohyb předloktí zrychluje a padá dolů pod míč tzv. smyčkou. Paže se uvolňují do švihů úderu. V okamžiku zásahu míčku je hlava rakety přibližně v úrovni pasu a před tělem. Raketa pokračuje pohybem vpřed zespoda nahoru. Pravá noha se dostává dopředu tak, aby

umožnila přenesení váhy těla „do míče“. Protážení. Úder dokončujeme s loktem před tělem v úrovni ramen a ruka může pokračovat dále, až se obtočí kolem ramen. Pro začátečníky je vhodnější zakončit pohyb hrající ruky před tělem tak, aby levá ruka na konci dotažení úderu chytla raketu opět v krčku její hlavy. (Langerová, 2005, s. 63-65)

Obr. č. 15: Forhend



Zdroj: Langerová, 2005, s. 62

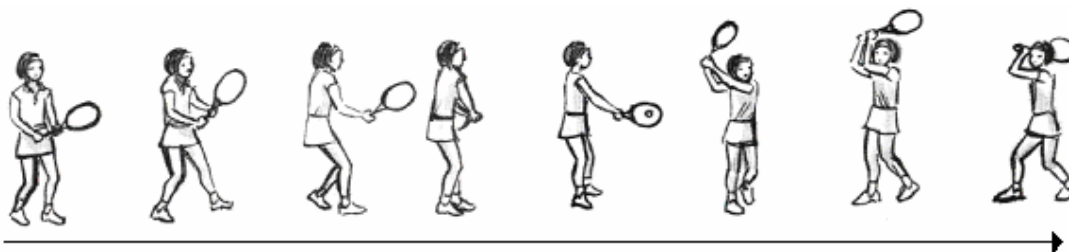
Bekhend obouruč

Bekhendový úder obouruč je pro začátečníky zpravidla lehčí, než úder jednoručný. Z toho hlediska probereme techniku pouze obouručného úderu.

Držení rakety se z počátku doporučuje východní bekhendové u obou rukou, s postupným zdokonalováním přichází pravá ruka ke kontinentálnímu držení. Základní postavení je totožné s forhendovým, pouze s tím rozdílem, že se stanou obě ruce hrající. (Littleford, 2010, s. 31)

V přípravné fázi při nápřahu se hlava rakety opět mírně přivírá a je nad zápěstím. Současně s natáčením těla se váha přenáší na levou nohu. Pravá ruka raketu pouze přidržuje a nesnaží se o vedení pohybu. Úderová fáze se tvoří opět tzv. smyčkou a bod zásahu je opět před tělem a v úrovni pasu tak, jak to bylo u forhendu. Při protážení úderu se lokty dostávají dopředu a jsou pokrčené. Raketa na konci úderu směřuje dozadu a je za zády. (Littleford, 2010, s. 31)

Obr. č. 16: Bekhend



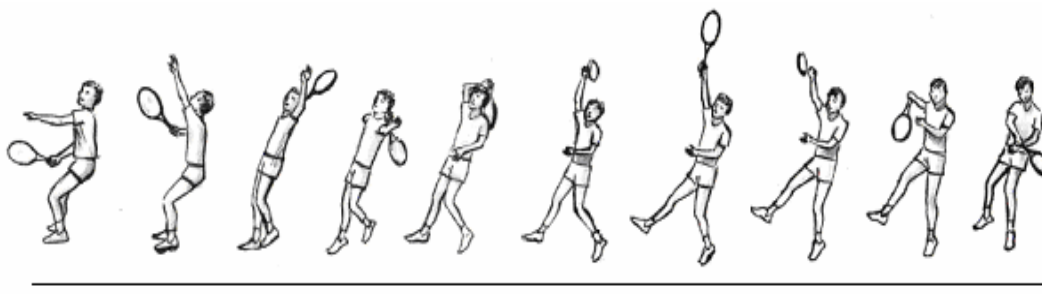
Zdroj: Langerová, 2005, s. 66, 67

Smeč

Forhendová smeč není příliš často hraný úder, ale je často učena z toho důvodu, že se podobá podání. Tomu odpovídá i držení rakety, tedy kontinentální. Smečař se dostává pod míč a současně provádí zkrácený nápřah se smyčkou za hlavou a vytáčí se vpřed levým bokem. Nehrající levá paže jde do vzpažení a ukazováčkem míří na míč. Snažíme se míč zasáhnout v co nejvyšším bodě. (Langerová, 2005, s. 73)

V bodě zásahu se zápěstí zaklápí (zalomí). Při zakončení úderu se raketa dostává k levému boku a směřuje směrem vzad za tělo. (Littleford, 2010, s. 118, 119)

Obr. č. 17: Forhendová smeč



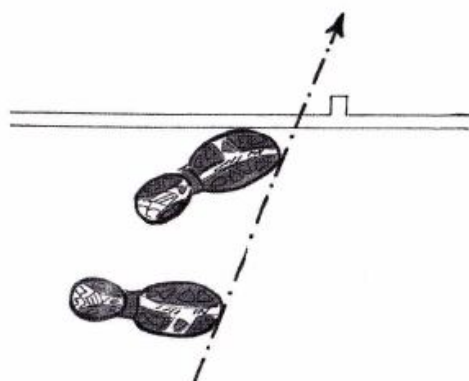
Langerová, 2005, s. 74, 75

Podání

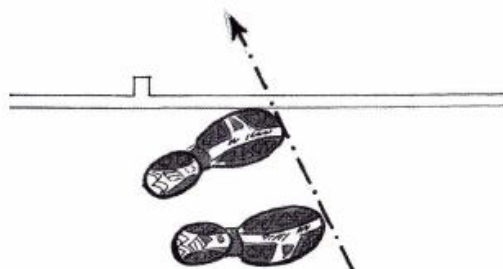
Podání je jediným úder, při kterém nás bezprostředně neovlivňuje soupeř. Ale v žádném případě není jednoduchý. Jde o složitý, koordinačně náročný úder. Pro podání se u začátečníků doporučuje východní forhendové držení. Vhodnější kontinentální držení je vhodné využívat až u vyspělejších svěřenců.

Správné postavení při podání poskytnou nejlépe tyto názorné obrázky.

Obr. č. 18: Postavení při podání hraného zleva



Obr. č. 19: Postavení při podání hraného zprava

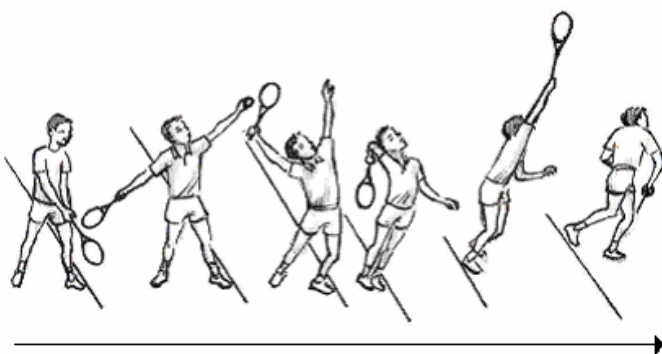


Zdroj: Langerová, 2005, s. 70

Zdroj: Langerová, 2005, s. 70

Během přípravné fáze držíme raketu vpravo před tělem s uvolněnou celou paží. Koordinace nadhozu a nápřahu je pro kvalitní podání základem. Nadhoz je veden nehrající paží, která se vytahuje přímo nahoru a je veden před tělem. Langerová (2005, s. 71) vysvětluje dále, co se děje při nadhozu: „V okamžiku rozdělení paží se nadhazující ruka natahuje a pozvolna padá dolů, ruka s raketou rovněž padá dolů, ale o poznání rychleji.“ Zároveň dojde ke kruhovému pohybu vzad za tělo a dále pokračuje pohybem vzhůru. Ve chvíli, kdy je loket hrající ruky ve výšce ramene, svírá s předloktím úhel 90 stupňů. Zároveň se pohyb předloktí urychluje a přichází pohyb, který je typický pro házení (smyčka). Zásah míčku je proveden s téměř zcela nataženou paží. Zásah míče raketou se nachází před úrovní těla v ose čela a hlavy. Hráč by měl usilovat o to, aby se jeho hmotnost přenesla nahoru a vpřed za míčkem. V závěrečném protažení končí raketa na straně u levé ruky. Hmotnost těla je zcela přenesena na levou nohu. (Langerová, 2005, s. 71)

Obr. č. 20: Podání



Zdroj: Langerová, 2005, s. 71

4.6 Přehled některých poznatků z oblasti pohybových schopností a dovedností sluchově postižených

Pro tuto práci jsem si vybral několik výzkumných prací, a to i zahraničních. Z těchto prací jsem při své praxi vycházel a níže uvádím teoretická východiska těchto výzkumů. V praktické části této práce budu dále popisovat aplikaci jednotlivých níže uvedených teoretických východisek při mých praktických hodinách.

4.6.1 Teoretické východisko č. 1

Cílem výzkumu diplomové práce autorky Vinterlíkové, která k potřebám své práce pracovala s neslyšícími a nedoslýchavými dětmi, bylo zjistit, do jaké míry se liší úroveň koordinačních schopností neslyšících žáků od žáků nedoslýchavých ze ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Plzni. Na základě testování vykazovali neslyšící žáci lepší výsledky konkrétně v oblasti rovnovážné, oproti neslyšícím žákům. Autorka Vinterlíková (2013, s. 46, 47) uvádí: *„Jako budoucí pedagogové bychom doporučili zaměřit se v rozvoji koordinačních schopností zejména na činnosti rovnovážné, orientační a rytmické. Jde o pohyby, které se objevují každý den a jsou důležité pro vhodné působení v sociální sféře a umožňují tak člověku v průběhu života dobře fungovat.“*

Výše uvedené rytmické a orientační schopnosti teoreticky charakterizuje Perič (2004, s. 70) takto: *„Schopnost rytmická se vztahuje v podstatě ke všem sportovním činnostem, ovšem v různé míře a kvalitě.“* Pohyb můžeme rozlišit na stálý (například běh, veslování) a na proměnlivý (gymnastika, sjezdové lyžování). Největší význam rytmické schopnosti dosahují u cyklických sportů (běh, cyklistika, plavání), kde je význam jeho racionality pohybu. Optimální rytmus tedy pomáhá k ušetření sil při závodu. I úpolové sporty a sportovní hry si v pohybu vyžadují nalezení určitého konkrétního rytmu, který ulehčuje provedení (např. rytmus podání v tenise). (Perič, 2004, s. 70)

„Orientační schopnosti se vztahují především k funkcím analyzátorů (zrakového, sluchového, kinestetického, taktilního, vestibulárního). Jde zejména o sledování vlastního pohybu, ale i pohybu ostatních sportovců (partnerů a soupeřů) a náčiní v prostoru a čase ve vymezených prostorách hřišť, cvičební plochy, ringu apod. Orientační schopnosti hrají zásadní roli např. ve skocích do vody, ve skoku o tyči, ale např. i v bojových sportech (judo, zápas – pády), popř. ve sportovních hrách (pohyb spoluhráčů, soupeřů a míče vzhledem k postavení na hřišti).“ (Perič, 2004, s. 69)

4.6.2 Teoretické východisko č. 2

Autor Hasanbegović (2012, s. 31 – 36) zkoumal ve své práci skryté struktury motorických schopností a dovedností u neslyšících dětí. Výzkumu se zúčastnilo 29 neslyšících a 69 náhodně vybraných slyšících dětí. Motorické schopnosti a dovednosti se testovaly na základě testu EURO FIT, testu „Evaluation of complex motored abilities and skills“ a TAMV, který obsahoval odražení míče tenisovou raketou za jednotku času a měřil se počet odražených míčů. Další subtest se zaměřil na počet odrazů míče na zem nedominantní ruky. V následujícím subtestu se dominantní rukou házel míč na zeď, oběma rukama se chytil za jednotku času a měřil se počet chytených míčů. Další test se věnoval podobnému testování, avšak se počítala úspěšná chycení míče z deseti pokusů. V posledním subtestu se testovala přesnost posílání (rolování) míčů, kde byl cíl zasáhnout celkem 10 položek.

Výzkum ukázal, že „balanční faktor“ je nezávislý na motorických schopnostech a dovednostech a že může být vykonáván nějakými jinými schopnostmi. Wiegiersma (1983, s.103-111) ve svém výzkumu uvádí, že neslyšící děti jsou v obecné dynamické koordinaci a vizuálně motorické koordinaci jasně horší než skupina slyšících dětí. Podle další dřívější studie (Hasanbegović, 2012, s. 36) je ještě potřebné říci, že pohyby neslyšících dětí byly relativně pomalejší než u dětí slyšících. Autor (Hasanbegović, s. 36) dále navazuje na dřívější výsledky studií ze standardizovaného testu EURO FIT, kde neslyšící děti měly menší úroveň silových a vytrvalostních schopností ve vztahu ke slyšícím dětem. Autoři dřívějších studií vidí hlavní příčinu v nedostatku motivace pro fyzické aktivity. Autoři výzkum uzavírají tím, že hluchota značně ovlivňuje úroveň koordinačních schopností.

4.6.3 Teoretické východisko č. 3

Rovnováhové schopnosti udržují polohu těla a jeho částí v prostoru. Je závislá na zpětných informacích ze somatosenzorického, vestibulárního a zrakového aparátu, které se dále zpracovávají v mozkovém kmeni, mozečku, bazálních gangliích a dalších. Dysfunkce některé z těchto částí nervového systému vede ke specifické poruše, která se odlišuje důkladnou anamnézou a klinickým vyšetřením. Autorka Panská (2013, s. 16) píše: „*Spojení s insuficiencí či absencí sluchového vjemu, může dojít k zásadním problémům v orientaci v prostoru u sluchově postižených osob, potažmo k problémům v koordinaci.*“ (Panská, 2013, s. 16-17)

Perič (2004, s. 70) se o výše uvedených rovnováhových schopnostech zmiňuje takto: *„Schopnost rovnováhy má svůj význam především při udržování těla v určitých polohách. Základem této schopnosti je vysoká úroveň činnosti vestibulárního analyzátoru ve spojení s orientačními schopnostmi.“* Autor Perič (2004, s. 70) dále píše: *„Rozlišujeme rovnováhu statickou (na místě) a dynamickou (za pohybu), související s udržením těla v klidové poloze, respektive s návratem do stabilní polohy v průběhu pohybu.“* Rovnováhové schopnosti se nachází téměř ve všech sportovních odvětvích. (Perič, 2004, s. 70)

A dále Zháněl (2011, s. 19) přímo aplikuje rovnováhové schopnosti do tenisu takto: *„Podobně jako v lyžování, gymnastice nebo krasobruslení hraje i v tenise tato schopnost podstatnou roli. Význam rovnováhové schopnosti vyplývá z nutnosti provádět často údery s vysokou přesností z rychlého pohybu k míči či od míče. Úder by měl být přitom prováděn ze stabilního rovnovážného postavení.“*

Autorka Panská (2013, s. 16, 17) dále ve své práci uvádí: *„Některé děti v mateřské škole pro sluchově postižené se obávají vystoupit například na švédskou lavičku, nejdou po ní ani chůzí, pohybují se po ní pouze plazením. Při pohybových aktivitách v odpoledním zaměstnání dětí nebo na dětských táborech bylo zjištěno, že některé děti nejsou schopny stát na jedné noze ani 5 vteřin, nedokážou jít po čáře nebo laně položeném na zemi, nemohou jít pozpátku a ztrácejí orientaci i rovnováhu ve tmě.“*

4.6.4 Teoretické východisko č. 4

Autor Hartman (2011, s. 132-145) se ve svém výzkumu věnoval motorickým dovednostem u neslyšících žáků školního věku. Cílem studie bylo popsat motorické dovednosti neslyšících žáků školního věku a jejich vztah k účasti ve sportu. Motorické dovednosti se testovaly pomocí baterie „Movement ABC“ a sportovní participace byla zjišťována pomocí dotazníků. Na základě výzkumu měly neslyšící děti signifikantně nižší motorické dovednosti než jejich vrstevníci z intaktní populace. Neslyšící děti, které se účastnily v organizovaném sportu (43 %), se ukázaly jako signifikantně lepší v dovednostech v manipulaci s míčem a lepší rovnováhou schopností než neslyšící děti, kteří se organizovaného sportu neúčastili. Závěry z tohoto výzkumu naznačují, že zapojení neslyšících dětí do organizovaného sportu má pozitivní vliv na jejich rozvoj motorických dovedností.

Výzkum (Hartman, 2011, s. 132-145) také ukázal, že 76 % neslyšících dětí mají hraniční či určitý problém s koordinací oko-ruka oproti intaktním dětem. Perič (2004, s. 69) o této schopnosti mluví jako o: „*Schopnosti rozlišení polohy a pohybu jednotlivých částí těla, její podstata spočívá v dokonalém vnímání pohybu (proprioceptory a kinestetický analyzátor), a to z hlediska času, prostoru, rychlosti a složitosti pohybu. Určuje, jak jsme schopni zaujmout přesnou polohu těla nebo jeho částí. Zásadní význam má tato schopnost pro sporty typu „ruka – oko“ – např. ve střelbě, lukostřelbě, golfu apod.*“

Zháněl (2011, s. 18) k výše uvedenému uvádí: „*Tenisová hra se odehrává v relativně ohraničeném herním poli za neustále se měnících prostorových podmínek. Vnímání prostoru a mnoha signálů rozličného významu spolu s neustálým rychlým vyhodnocováním situace má proto velký význam.*“ Abychom se optimálně mohli orientovat v prostoru a čase, je nutno především vnímat:

- vlastní postavení a pohyb (směr běhu, rychlost) v herním poli
- pohyb protihráče resp. protihráčů (čtyřhra)
- postavení a pohyb spoluhráče (čtyřhra)
- vlastnosti letu míče (směr, délka, výška, rotace). (Zháněl, 2011, s. 18)

Z výzkumu také celkem předpokládaně vyplývá, že neslyšící žáci, kteří participují v organizovaném sportu, dosahují lepších motorických dovedností než žáci neslyšící, kteří v organizovaných sportech neparticipují. (Hartman, 2011, s. 132-145)

5 Praktická část

5.1 Kvalitativní výzkum

Výzkum se obecně dělí na kvalitativní a kvantitativní. Pro účely této diplomové práce jsem využil kvalitativního výzkumu, u kterého jsou informace získávány pozorováním a prostřednictvím rozhovorů, analýzou např. knih či dokumentů. Pomocí tohoto šetření můžeme odhalit a porozumět podstatě určitého jevu popřípadě získat nové poznatky o doposud uvedené teorii. Využitý kvalitativní výzkum v této práci má metodický charakter. Cílem kvalitativního výzkumu je poskytnout vhled do dané problematiky, zjistit hodnoty, postoje a významy, které jedinci daným jevům přikládají v rámci určitého kulturního kontextu. Z toho důvodu by dané šetření mělo probíhat v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Na základě získaných dat se plán výzkumu průběžně rozvíjí a proměňuje. (Hendl, 2005, s. 63)

5.2 Metoda získávání dat

Hlavní metoda získávání dat této diplomové práce představuje pozorování. Pozorováním se snažíme zjistit, co se skutečně děje. Jde o vizuální, ale často i o sluchové a pocitové vjemy. Zúčastněné pozorování Hendl (2005, 193) definuje tímto: *„Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.“* Tato strategie se soustředí na hloubkový popis a analýzu nějakého jevu. Tento typ pozorování je zejména vhodný, protože jev, který se bude zkoumat, je málo prozkoumaný; jev není přístupný pohledu osob mimo skupinu. (Hendl, 2005, s. 193)

5.3 Charakteristika sledovaného souboru

Výuka tělesné výchovy probíhala na Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Plzni v ulici Mohylová, kam jsem docházel na výuku tenisu jednou za dva týdny ve středu. Tělesná výchova probíhala ve dvou po sobě jdoucích hodinách a to bez přestávky, tedy 90 minut výuky, včetně času na převlečení. Na praktickou výuku jsem docházel od září roku 2012 do března roku 2013. Celkem jsem měl vyučoval 13 hodin tělesné výuky, avšak ve čtyřech případech jsem vyučoval pouze nedoslýchavé, kde na těchto hodinách neslyšící žáci chyběli. Další 3 vyučovací hodiny tělesné výchovy se neuskutečnily z důvodů na straně školy (exkurze, výlety).

Sledovaný soubor se skládal z chlapců i dívek ze šesté, sedmé a osmé třídy. Hlavně jsem se zaměřil na dva neslyšící žáky, u kterých je předpoklad, že se jejich postižení nejvíce dotkne jejich motorických schopností a dovedností, ostatní žáci byli nedoslýchaví.

Výuka tělesné výchovy na této škole probíhá často velice improvizovaně a to z důvodu, že mnohé třídy se skládají z nestejně starých žáků a navíc jsou třídy k hodině tělesné výchovy spojovány.

Hodiny tělesné výchovy s neslyšícími probíhají ve znakové řeči. Při mých hodinách jsem využíval základních pojmů znakového jazyka využitelných při pohybových aktivitách (viz příloha). Někteří nedoslýchaví žáci ochotně tlumočili má slova do znakového jazyka neslyšícím spolužákům.

Neslyšící žáci dokázali také v malé míře odezírat, i když pouze logické záležitosti, kde proběhla i názorná praktická ukázka. Zkoušel jsem také využívat napsaných instrukcí, či úkolových karet, ale s těmi především neslyšící žáci neuměli pracovat. Dokonce jsem měl pro neslyšící žáky připravené otázky na papírech k úvodní části hodiny, které se týkaly tenisové problematiky. Neslyšící žáci neodpověděli a bylo vidět, že na tento způsob nejsou zvyklí.

Třídní kolektiv vykazoval velmi dobré vztahy. Skupina neslyšících sice vytvářela často osamocenou skupinku, avšak nikdy jsem se nesetkal s nějakým netolerantním chováním mezi žáky. U jednoho neslyšícího žáka docházelo často k nepozornostem, nespravedlivému chování a obcházení pravidel. Například při žonglování s raketou na dlani si neslyšící žák neustále nedovoleně přidržel raketu druhou rukou, ikdyž bylo opětovně zdůrazněno, že závod tímto způsobem nemůže vyhrát.

5.4 Charakteristika výuky tenisu v daných podmínkách

Při podmínkách, kdy přišly všechny třídy, jsme se rozdělili do dvou skupin, kdy na jedné polovině tělocvičny probíhala výuka „klasické“ tělesné výchovy s přítomnými učiteli a na druhé polovině probíhala má výuka tenisu.

Tělocvična nebyla pro výuku tenisu zcela vhodná. Její rozměry byly - délka 25 m a šířka 12 m a proto, když jsme se ještě rozdělili na dvě poloviny, prostoru moc nezbývalo. Povrch byl z gumového neklouzavého materiálu a pro účely výuky tenisu byl ideální.

Při výuce jsem využíval dětské měkké míče, které se používají v minitenisu a

babytenisu. Tenisový koš, který se využívá hlavně kvůli jeho praktičnosti. Tenisové kužele v různých barvách, které signalizují v tenisovém tréninku zejména cíle (terče) a také mohou vytyčovat, kde mají žáci během jednotlivých cvičení stát (obr. č. 21).

Obr. č. 21: Tenisový koš, dětské tenisové míče a kužele



Obr. č. 22: Druhy raket



Obr. č. 23: Dětská tenisová síť pro minitenis

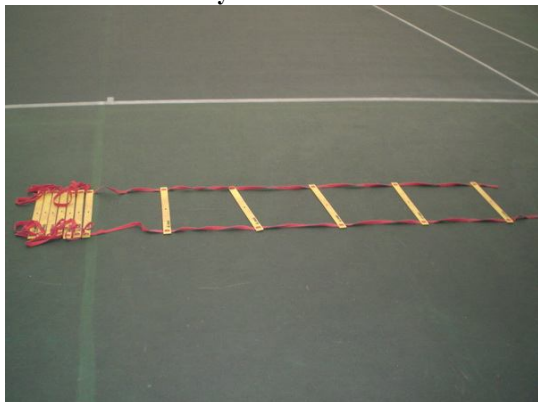


Žáci měli k dispozici nejrůznější druhy raket (obr. č. 22) a to hlavně z hlediska velikosti. Jako trenér tenisu jsem měl k dispozici dětské rakety ve velikostech 19, 21, 23 a 25 a několik raket pro dospělé.

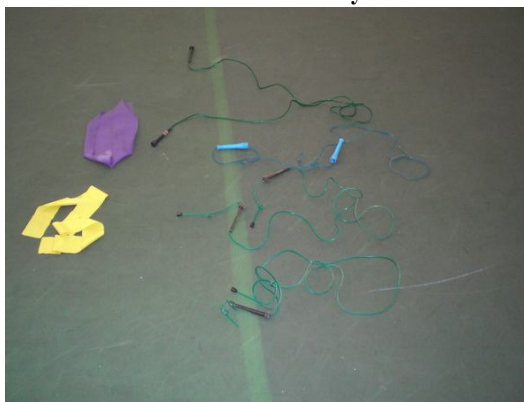
Sítě jsme vytvořili v několika provedeních. Byla použita síť pro minitenis (obr. č. 23), dále jsme využívali pouze síť z konstrukce originální sítě pro minitenis a konstrukci nahradili sadou kopulí, tyčí a držáků a jednou jsme vyzkoušeli nahradit síť kladinou. Všechny varianty bez obtíží fungovaly.

Tenisový žebřík, terabandy a švihadla se vhodně začleňují v rušné části, ale také jako ideální doplňková cvičení v hlavní části vyučovací jednotky (obr. č. 24, 25).

Obr. č. 24: Tenisový žebřík



Obr. č. 25: Švihadla a terabandy



5.5 Metodika hodin tenisu realizovaných v hodinách školní tělesné výchovy neslyšících

5.5.1 První hodina

Při první hodině výuky tenisu jsem byl velice nervózní a to z důvodu reakce žáků a z důvodů mé obavy, resp. představy hodiny tenisu ve školním prostředí s neslyšícími. Při první hodině jsem byl všem žákům třídními učitelkami představen ve znakovém jazyce a došlo k rozdělení celé skupiny žáků na dvě poloviny, kdy mou polovinu čítalo 6 žáků (2 neslyšící a 4 nedoslýchaví žáci) a druhou polovinu žáků, u kterých probíhala standardní hodina tělesné výchovy pod vedením učitelky na druhé polovině tělocvičny. Po rozdělení do skupin jsem již vedl hodinu sám.

V úvodní části hodiny byli žáci seznámeni s průběhem, úkoly a cíli hodiny.

V rušné části hodiny jsem se zaměřil na manipulaci s tenisovým míčkem, která je vidět na obrázku č. 26. Každý žák měl k dispozici jeden míč, kterým postupně dribloval, házel do výšky s následným chycením (modifikovaně s otočkou, tlesknutím, dřepem), házení míče mezi nohama vzad, posílání míče spolužákovi po zemi, házení míče na cíl (z kuželů vytvořené cílové plochy).

V této části byl největší problém s postavením nohou při odhodu míče, jak můžeme vidět na obrázku č. 27. Jeden z neslyšících a část nedoslýchavých se pravidelně stavěla k odhozu míče opačnou nohou. Tento jev se samozřejmě objevuje i u intaktní populace, avšak z mých zkušeností vychází, že v menší míře. Tato dovednost se opravila správnou ukázkou a opakováním.

Obr. č. 26: Práce s míčem



Obr. č. 27: Postavení nohou při odhodu míče



V průpravné části jsem se zaměřil hlavně na oblasti, které jsou přetěžované jednostraným zatížením. Věnoval jsem se uvolňování ramenního kloubu, krční páteře, bederní páteře, přes protahování beder, pletence ramenního až k přední a zadní straně dolních končetin. Neslyšící žáci byli celkově nesoustředění a nevydrželi déle v protažení. Jeden nedoslýchavý žák s kombinovanou vadou byl na dotek v oblasti ramen velmi ztuhlý a cvičil pouze v okamžiku, kdy na to byl osobně upozorněn. Ostatní nedoslýchaví žáci cvičili soustředěně a na každý můj povel.

V hlavní části první hodiny jsem se nejdříve věnoval celkovému seznámení žáků s raketou. Žáci měli za úkol pomocí rakety driblovat míčem proti zemi, odrážet míč nahoru a kombinace odrážení míče nahoru a dolů (obr. č. 28). Toto cvičení je možné dělat, jak v řadách s dokončením cvičení na druhém konci tělocvičny nebo volně po celé tělocvičně. Obě tyto varianty byly bez komplikací a i přes pomyslné nebezpečí došlo za celou dobu mé praxe pouze k jednomu střetu s raketami.

Obr. č. 28: Driblování a odrážení míče raketou



Následující cvičení bylo věnováno často zmiňovaným problémovým dovednostem u neslyšících dětí, a to balancování s předmětem (míčem na raketě), které můžeme vidět na obrázku č. 29. Při tomto rovnováhovém cvičení měli žáci za úkol přenést míč na raketě z jedné strany tělocvičny na druhou a zpět s oběhnutím

kuželů. Toto cvičení se také dá výborně modifikovat s otočkou v průběhu běhu nebo dřepem s dotykem nehrající horní končetiny na zem. Jeden z neslyšících žáků byl na první pohled přesvědčeně motivovaný a i přes několik upozornění, že nemůže vyhrát, když mu spadne míč na zem, byl neustále nejrychlejší, ale bohužel pokaždé se spadlým míčkem.

Obr. č. 29: Balancování s míčem ve štafetě



Následně jsme se dostali k nácviku spodního podání s dopadem přes síť (obr. č. 30). Proběhla ukázka a vysvětlení průběhu celého cvičení. Při těchto cvičeních, kdy jsem se musel věnovat pouze jednomu žákovi, jsem využíval doplňkových cvičení. V doplňkovém cvičení házeli žáci na vyznačené cíle (kužele). Toto cvičení měli žáci již nacvičené z rušné části hodiny.

Každý měl k dispozici 3 míče, jak při podání tak při házení, poté se zařadili do řady a připravili se na další sérii. Při nácviku podání měli neslyšící žáci ze začátku problémy s tím, že si míč nenechali spadnout na zem, ale chtěli ho hrát ještě dříve, než spadnul. S tímto jevem se setkávám často i u úplně malých dětí předškolního věku či mladšího školního věku, ale u takto starých dětí je to už netypické. Postupným nácvikem tento jev vymizel.

Obr. č. 30: Nácvik spodního podání



Posledním průpravným cvičením v hlavní části byl forhendový úder, jehož názornou ukázkou vidíme na obrázku č. 31. Jde o velmi podobný úder jako předešlé spodní podání, s tím rozdílem, že míč nahrává trenér/učitel přes síť a žák musí na tento míč reagovat. Každý žák měl zahrát ve vymezeném území 3 forhendové údery na vytyčenou plochu a poté se měl věnovat opět

doplňkovým cvičením. Doplňková cvičení u neslyšících dětí považuji za jeden z největších problémů ve výuce. Žáka nelze jednoduše „okřiknout“ a vysvětlit mu, že by měl cvičit. Neslyšící žáci, pokud neměli nad sebou dozor, byli nesoustředění a často vůbec nevěděli, co mají dělat, a to i přesto, že pokaždé před samotným cvičením proběhla názorná a opakovaná ukázka.

Obr. č. 31: Návuk forhendového úderu



V závěrečné části žáci uklidili nářadí a náčiní a poté následovalo protažení, které se uskutečnilo v kruhu a to s tím úkolem, že každý žák předvede nějaké vlastní vymyšlené cvičení a předá míč někomu, kdo ještě žádné cvičení nevymýšlel. Nedoslyšaví žáci neměli s vymýšlením žádné problémy a neslyšící žáci nedokázali i přes několikeré předešlé ukázky vymyslet

jakékoliv protahovací cvičení. Na závěr za asistence učitelek došlo k celkovému pozitivnímu zhodnocení celé hodiny.

5.5.2 Druhá hodina

Při shledání na druhé hodině jsem cítil nadšení od většiny žáků, což mě velice potěšilo a uklidnilo. V tento okamžik jsem byl přesvědčen, že výuka tenisu na škole je možná.

V úvodní části hodiny jsme se opět rozdělili na dvě poloviny. V mé skupině byli opět dva neslyšící a 3 nedoslyšaví žáci. Tato hodina měla za hlavní cíl nacvičit forhend, bekhend, smeč a spodní podání.

V rušné části se žáci věnovali přeskokům přes švihadlo (obr. č. 32). Tedy odhadu rytmu, který je v tenise velice důležitý. Žáci po několika opakování vyzkoušeli přeskakovat sounož, střídavě levá pravá, zakopávání, vajíčko a dvojšvih. Jeden z neslyšících, a to jako jediný, nadměrně dopadal na paty a byl u toho cviku velice hlučný. Po několika vysvětlení, i od nedoslyšavých spolužáků, tento jev v hodině přetrvával a podařilo se ho odstranit až v následujících hodinách.

Obr. č. 32: Přeskok přes švihadlo



Poslední cvičení v rušné části se věnovalo správnému načasování při podbíhání švihadla, které je také velice důležité z tenisového hlediska. Toto cvičení vypadá tak, že učitel s jedním žákem drží dlouhé švihadlo za jeden konec a žáci mají za úkol ve správném čase podběhnout točící se švihadlo a při tom se ho nedotknout. Nejdříve byl tento cvik praktikován po jednotlivcích, poté po párech a na závěr ve skupinách.

Při průpravné části jsem se snažil komunikovat s neslyšícími žáky přes natištěné otázky na listech papíru. Otázky byly typu, zda znají některé známé tenisové hráče a další otázky ohledně tenisového názvosloví. Nedoslýchaví žáci znali některé z hráčů, ale neslyšící mi nedokázali odpovědět. Dalším typem otázek na listech papíru bylo, které části těla používáme při tenise a které bychom tedy měli protahovat. Jak neslyšící, tak ostatní žáci nedokázali na tuto otázku reagovat.

V hlavní části jsme začali s balancováním míče na raketě s obměnami (obr. č. 33). V chůzi, v běhu, bokem, s dřepem, s jednou rukou ve vzpažení apod. Následovalo cvičení driblování a odrážení míčem nahoru s podobnými obměnami.

Obr. č. 33: Balancování míče na raketě



Poté jsme se dostali k nácvičku forhendu a bekhendu. Nejdříve došlo k teoretickému vysvětlení se stínováním úderů a poté k opravám jednotlivých žáků. Největším problémem byl základní postoj. Soustředil jsem se hlavně na to, aby žáci stáli alespoň minimálně v bočním postavení. Pokud jsem se snažil o opravu ke správnému držení, nepřineslo to celkem žádný výsledek.

Myslím, že v úvodních nácvicích je nejdůležitější dostat žáka do bočního postavení a aby si vyzkoušel vůbec zasáhnout míč. Každý žák měl zahrát postupně 4 forhendové úderů na vytyčený bod ve třech seriích s doplňkovým cvičením, které spočívalo v přeskakování přes švihadlo včetně posledního dvojskoku.

Při nácvičku úderů se žáci třefovali pro mě až překvapivě dobře, ale jeden z neslyšících žáků byl velice ztuhlý už na začátku náprahu. Toto zatuhlé držení se opakovalo. Navíc jsem si poprvé uvědomil, jak složité je nahrávat míče raketou v pravé ruce a následně vše korigovat přes znakovou řeč. Odložení rakety, opakované vysvětlení probíraného ve znakové řeči způsobuje zpomalení výuky. Pro mě osobně, jako pro trenéra, bylo toto zpomalení velice nepříjemné, ale u žáků bylo vidět, že jsou trpěliví a zvyklí na pomalejší tempo.

Obr. č. 34: Ukázka špatného postavení nohou při forhendovém úderu



Obr. č. 35: Ukázka správného postavení nohou při bekhendovém úderu



Nácvik smečí. Opět jsme začali s ukázkou úderu a následným stínováním úderu. Ukázalo se, že žáci mají velký problém s představivostí. Nejenom neslyšící žáci, ale i část nedoslýchavých se při ukázce nedokázali dostat do bočního postavení při smeči s náprahem a typickým ukázáním nehrající ruky na míč. Několikanásobná korekce při nácviku výrazně pomohla. Na obrázku č. 36 je zachycena ukázka korekce žáka, který měl největší snahu se stavět k míči nesprávným postavením. Bylo mu opakovaně dopomáháno k tomu, aby se dostal do správné pozice.

Obr. č. 36: Korekce postavení při smeči



V závěrečné části se uklidila tělocvična a žáci se šli zklidnit u protahovacích cvičení. Jediní žáci, kteří opět nedokázali vymyslet žádné protahovací cvičení, byli dva neslyšící žáci. Poté následovalo celkové zhodnocení hodiny.

5.5.3 Třetí hodina

Na této hodině jsme se opět rozdělili do dvou skupin.

V rušné části se žáci zahřáli pohybovou aktivitou s tenisovým míčem. Žáci si opakovaně sami předávali míč z ruky do ruky kolem svého těla. Další dovednostním cvičením bylo předávání míče mezi nohama a vytvářet tím tak pomyslnou „osmičku“. Následnými dovednostními cvičeními a to „úspěšnými“ se ukázala cvičení, kde si žák musel hodit míč vzad s pokrčenýma rukama ve vzpažení mezi nohama a chytit ho vepředu před tělem a cvičení, kdy si žák musel hodit míč za hlavu a chytit ho za tělem u zad.

V průpravné části hodiny se žáci protahovali a následně posilovali s terabandem. Nácvik posilování s gumou byl zaměřen na přesnost cviku „svícen“, kde žáci zapojovali svaly v oblasti pletence ramenního, které jsou obecně, i z tenisového ohledu důležité. Toto posilování se poté objevilo při doplňkovém cvičení v hlavní části hodiny.

V hlavní části hodiny se nacvičovalo balancování rakety na dvou prstech z jedné strany tělocvičny na druhou a zpět, jak můžeme vidět na obrázku č. 37. Toto cvičení bylo

pro žáky nové a zábavné a toto cvičení jsem využil i v závodní formě. Jeden z neslyšících byl opět přemotivovaný a chtěl za každou cenu vyhrát, ikdyž držel raketu nesprávně v celé dlani. I po opětovném několikanásobném opakování cvičení i opravě se tento žák nedokázal vyrovnat s jiným umístěním než s prvním, avšak už mu nedocházelo, že když poruší pravidla, tak první nebude. Balancování s raketou sloužilo také k doplňkovým cvičením v dalších částech hlavní hodiny.

Obr. č. 37: Balancování s raketou



V dalším cvičení se žáci věnovali ovíjení míče kolem rámu celé rakety v několika modifikacích. Toto cvičení je opět u dětí oblíbené a všichni ho dokázali úspěšně vykonat.

V dalším cvičení jsem se poprvé snažil zkombinovat dva údery a to bekhendový úder s bekhendovým volejem (obr. č. 38) v návaznosti na doplňkové

cvičení spočívající v posilování s terabendem. Po odcvičení doplňkového cvičení žáci nastoupili do řady na druhé straně tělocvičny, kde se prováděl forhendový úder v kombinaci s forhendovým volejem v návaznosti na další doplňkové cvičení, kde měli žáci balancovat s raketou. Věděl jsem, že toto cvičení je celkem obtížné a proto jsem připravil nákres, který byl poté názorně předveden. Chtěl jsem zjistit, zda si žáci dokážou zapamatovat toto složitější cvičení. Toto cvičení považuji za jedno z nejhorších, protože bylo pro žáky příliš složité a nedokázali si poradit. Neslyšící žáci vůbec neprováděli doplňková cvičení, a pokud prováděli, tak pouze s tím, že jsem k nim musel dojít a ukázat jim cestu, což vždy velmi narušilo hodinu.

Obr. č. 38: Návuk bekhendového úderu v kombinaci s bekhendovým volejem



Poslední cvičení se soustředilo na spodní podání, kde žáci stáli ve dvou zástupech a každý odehrál pouze jedno podání a šel se zpátky zařadit. Toto cvičení již proběhlo bez menších problémů a vzhledem k tomu, že už bylo prováděné podruhé, tak se neslyšící žáci trefovali lépe s větší úspěšností. Po tomto cvičení jsem si uvědomil další jeden jev a to, že jeden z neslyšících žáků chtěl neustále provádět cvičení s větším opakováním, než bylo zadáno. Toto chování jsem konzultoval s učitelkami tělesné výchovy. Učitelky mi potvrdili, že jeden z největších problémů u neslyšících je dodržování pravidel a vůbec tyto pravidla pochopit. Této problematice se věnují velice často a pokaždé se objevují problémy v daleko větší míře, než u žáků intaktních.

Protážení a uklidnění organismu se zaměřením na kompenzační cvičení s ohledem na problémové partie v závěrečné části proběhlo bez problémů.

Po ukončení hodiny jsem si při zpětném promítání uvědomil, že se příliš soustředím na neslyšící žáky a ostatním žákům nevěnuji takovou pozornost. Tato pozornost nebyla účelná pro potřeby mé diplomové práce, ale z důvodu, že neslyšící žáci opravdu potřebují velkou pozornost a práce s nimi je opravdu náročná.

V této pro mě nepřilíživě povedené hodině se objevilo opravdu mnoho jevů, se kterými jsem se v běžné hodině tělesné výchovy u intaktních žáků nikdy nesetkal. U žáků se ukázala vysoká tolerance k neslyšícímu žákovi, který v hlavní části hodiny byl roztržitý a narušoval takřka neustále průběh hodiny. Z této hodiny mi v paměti uvízla jedna poznámka od jedné žačky, která řekla: „ On je pouze více divoký“. Předpokládal bych, že ho žáci odsoudí, ale to se nestalo. Naopak žáci mají k sobě tolerantní vztah, jsou citliví k ostatním a často si pomáhají.

5.5.4 Čtvrtá hodina

Při čtvrté hodině došlo opět k rozdělení skupiny žáků na dvě poloviny a výuky tenisu se zúčastnilo 5 žáků včetně dvou neslyšících. V rušné části hodiny jsme začali tzv. hrou na opičky, kdy jsem nejdříve předváděl určité cviky, které musel každý žák napodobovat. Po krátkém nácviku se žáci rozdělili do dvojic a vždy jeden žák předváděl určitý cvik a druhý to po něm napodoboval. V tomto cvičení nevznikla žádná problémová situace, až na to, že neslyšící žáci nebyli kreativní a nedokázali vymyslet nová cvičení. V rámci rušné části došlo na zahřátí organismu pomocí tenisového žebříku, na kterém žáci skákali několika různými způsoby skrz pole žebříku (obr. č. 39). V dalším cvičení si žáci vzali dva míče do rukou a pokoušeli se o žonglování se dvěma míči (obr. č. 40). Na pohled žádný z žáků neměl s tímto cvičením zkušenosti. Cvičení se žebříkem i žonglování sloužilo v hlavní části hodiny také jako doplňkové cvičení.

Obr. č. 39: Využití tenisového žebříku



Obr. č. 40: Žonglování s 2 míči



V průpravné části se žáci evidentně poprvé seznámili s dynamickým strečinkem. Všem žákům dělala tato cvičení koordinační potíže a největší problém dělalo všem žákům překládání nohou vzad a vpřed.

V hlavní části hodiny se zkombinovaly dva údery a to forhend s následnou smečí, jejichž nácvik je zachycen na obrázku č. 41. Každý měl za úkol odehrát dva forhendové míče s náběhem na síť a poté odehrát další dvě smeče. Jako doplňkové cvičení sloužilo proběhnutí tenisového žebříku bokem se dvěma opakováními.

Obr. č. 41: Návuk forhendu v kombinaci se smečí



Další cvičení bylo obdobné, ale místo forhendu se nacvičoval bekhend (obr. č. 42). Žonglování se dvěma míčky ve vymezeném území sloužilo jako doplňkové cvičení. Obě cvičení byla jasná a nedělala nikomu potíže.

Obr. č. 42: Návuk bekhendu v kombinaci se smečí



V závěru hlavní části se nacvičovalo spodní podání, které bylo také bez obtíží.

V závěrečné části jsme uklidili náčiní a nářadí, došlo k uklidnění organismu přes protahovací cvičení, zhodnocení a ukončení hodiny.

5.5.5 Pátá hodina

V této hodině nedošlo k rozdělení třídy na dvě poloviny a výuka proběhla v 10 žácích. Žáci si v rušné části hodiny zdokonalovali dovednosti v házení, chytání a žonglování s tenisovým míčkem. Vyzkoušeli si také speciální dovednosti s žonglováním míče na raketě a driblováním s raketou, avšak s tím, že se museli dostat až do lehu a zpět (obr. č. 43 – 44). Toto cvičení bylo pro žáky nelehké, ale zábavné a po celou dobu hodiny i v rámci doplňkových cvičení je velmi bavilo.

Obr. č. 43: Žonglování míče na raketě



Obr. č. 44: Driblování ze stoje do lehu a zpět



V průpravné části utvořili žáci kruh, který můžeme vidět na obrázku č. 45. U složitějších protahovacích cvičení jsem se setkal s častými problémy. Doporučoval bych pouze lehčí varianty cviků, které by jak neslyšícím, tak ostatním žákům v těchto třídách, nedělaly takové problémy.

Ve speciální průpravné části jsme se zaměřili na tzv. stínování úderů, kde žáci přecházeli v pohybu z jedné strany tělocvičny na druhou a zkoušeli si na šířku tělocvičny zhruba 5-6 nastínovaných úderů (obr. č. 46). Jsem přesvědčen, že stínování byla velice úspěšná činnost pro zlepšení techniky, ale vyžadovala dobré soustředění žáků. Je potřebné také na začátku vysvětlit, že pokud je žák levák, tak musí cvičení provádět opačně. Několikrát jsem se při hodině setkal i s tím, že někteří žáci včetně neslyšících nedokázali provést daný úder na správnou stranu.

Obr. č. 45: Průpravná část v kruhu



Obr. č. 46: Stínování forhendu



V hlavní části hodiny jsem s žáky opakoval již nacvičené základní údery - forhend, bekhend, voleje a spodní podání. Všichni žáci odehráli každý ze základních úderů po 3 opakování ve 3 seriích. Neslyšící žáci, ale i ostatní nedoslýchavý žáci, nedokázali dokončit úder přes rameno (u forhendového a bekhendového úderu). Nejvíce se mi osvědčila názorná ukázka nebo případně doprovázet úder neslyšícího žáka tak, aby se do žádané pozice dostal. Naopak tomu bylo u volejů, které až příliš dokončovali. Pomohlo opakované stínování daného úderu nebo tzv. „zmrazení“ na konci úderové fáze, kde žáci vydrží v dané pozici ještě i po odehrání. Po zmrazení si žáci dobře uvědomili konečnou fázi úderu.

V závěrečné části hodiny se žáci uklidnili u pohybové hry, kde byl úkol poslat po zemi míč co nejbliže ke stanovené čáře (obr. č. 47). Žáci při této hře posílali míč dříve, než měli a často si míč posunovali nebo se hádali o to, čí je vítězný míč. Dále následovalo uklízení náčiní a náradí, protažení ve dvojicích (obr. č. 48), zhodnocení a ukončení hodiny.

Obr. č. 47: Posílání míčů na čáru



Obr. č. 48: Protažení ve dvojicích



5.5.6 Šestá hodina

Cílem této závěrečné vyučovací hodiny bylo, aby žáci hráli proti sobě. Proto jsem si z přítomných žáků vybral pouze čtyři.

V rušné části hodiny se žáci rozešli díky pomalému běhu bokem kolem sítě, kde si přehazovali míč přes síť. I přesto, že žáci vyrobili spoustu chyb, tak je cvičení velice bavilo. Při následujícím cvičení žáci stáli proti sobě na každé straně sítě. Po každém odhodu míčku na spolužáka na druhé straně sítě, měl odehrávající žák za úkol provést nějaké cvičení. Například jít ze stoje do dřepu, přes klik, zpátky do dřepu a opět do stoje

nebo pro žáky zábavnější variantu udělání otočky o 360 stupňů. Žáci společně spolupracovali, ikdyž se jim často nepodařilo míč chytit do rukou. Zajímavé bylo také cvičení, kde si žáci měli navzájem hodit každý jeden míč. Často se u neslyšících stávalo, že jeden míč hodil a druhý na to zapomněl. Tento jev se ale často vidí i u intaktní populace.

Průpravná cvičení se opět zaměřila na dynamický strečink. Cvičení známá z minulé hodiny už byla vykonána s větší lehkostí, než v předchozí hodině. Speciální průpravná činnost se už věnovala tzv. „atletické abecedě“, se kterou žáci opět na první pohled neměli příliš velké zkušenosti. V těchto cvičeních bych doporučoval pouze jednoduché varianty.

Ve všech cvičeních v hlavní části hodiny museli žáci spolupracovat, případně hrát proti sobě na body. V první části se jednalo o pohybovou hru, kde žáci vytvořili řadu s nastavenou raketou před sebou a měli si posílat míč z jedné rakety na druhou a zpět. V modifikovaném případě žáci vytvořili dvě řady a soutěžili proti sobě. Kdy se po předání míče, žák musel přesunout na začátek řady a postupně se řada dostala až k cíli. Jeden z nedoslýchavých žáků, který měl velké koordinační problémy, soutěžil v mužstvu neustále s dalším žákem, který i přesto, že pravděpodobně už od začátku věděl, že hru nemohou vyhrát, tak si ani jednou nestěžoval. Tohoto jevu jsem si všiml po celou dobu výuky. Žáci byli k sobě opravdu velice citliví a chápaví. Na jiných školách jsem se většinou setkal s tím, že se někdo někomu chtěl vyhnout v mužstvu, často se vysmíval, ale zde jsem toto nepocíťoval.

V dalším už herním cvičení žáci hráli proti sobě ve dvojicích voleje. Hráči se střídali s rozehrávkou. Cvičení fungovala, ale úspěšnost trefení se do míče byla malá, i přesto byli žáci nadšení, že mohou poprvé hrát tenis proti sobě.

Při dalším herním cvičení žáci rozehrávali spodním podáním výměnu a na druhé straně se pokoušeli o odehrání míče nazpět (returnování). Toto cvičení opět fungovalo pouze z části. Žáci i přesto, že je to z jejich výrazů hodně bavilo, nebyli schopni odehrát více jak dva úderů do správného pole. Z gest neslyšících bylo znát, jak jsou velice namotivovaní. Byl jsem až překvapen, jak moc je herní cvičení bavilo.

Poslední herní cvičení se jmenovalo hra na „krále“. V tomto cvičení se začíná podáním a hra se dohrává. Každý žák si v průběhu hry měl sčítat své vlastní body. V případě, že výměnu získal, mohl dále pokračovat a připočetl si jeden bod z vítězných „královských“ pěti bodů. V případě, že výměnu prohrál, šel střídát hráče, který již byl

připraven k podání.

Několikrát se ukázalo, že si hráči nepočítali své body, avšak tento jev se odehrává pravidelně i u intaktní populace. Podle mého názoru se jednoznačně ukázalo, že je potřeba vyučovat tenis přes hru. Samozřejmě si také myslím, že je potřeba se držet pouze nácviku v několika úvodních hodinách.

V závěrečné části se žáci po emočních hrách uklidnili přes některá dechová a protahovací cvičení. Žáci byli velice spokojení. Při odchodu ze školy jsem byl jedním z neslyšících žáků spontánně představen jeho třídní učitelce, se kterou jsme se shodli na některých dílčích pokrocích u většiny žáků, na náročnosti hodin s neslyšícími žáky a také jsme rozebírali nesmírně složitou diferenciaci při hodinách s těmito žáky.

5.6 Praktická doporučení

Na základě teoretických východisek z kapitoly 4.6 této práce, které jsem aplikoval při praktické výuce tenisu, níže uvedu některá má doporučení z nich plynoucí.

5.6.1 Rozvoj koordinačních schopností a doporučení k praxi

5.6.1.1 Rytmické a orientační schopnosti

K níže uvedeným cvičením zaměřujících se na rytmičké a orientační schopnosti (vyplyvající z teoretických východisek z kapitoly 4.6.1 této práce), na které jsem při mé výuce tenisu s neslyšícími aplikoval cvičení od Zháněla (2011, s. 43-45), vyplyvají následující má doporučení k výuce tenisu neslyšících na školách:

Obr. č. 49: Probíhání žebříku bokem



a) Pohyb po určitém zadaném rytmu - pro tato cvičení jsem využíval žebříku (obr. č. 49). Probíhání žebříku je možné provádět v nejrůznějších variantách, ale doporučuji při prvním seznámení s žebříkem, využívat pouze jednodušší způsoby.

b) Stínový běh - jeden hráč předvádí různé pohybové a běžecké formy, které má druhý hráč pokud možno rychle a přesně napodobit. Toto cvičení jsme využili v rušné části ve čtvrté hodině a jmenovalo se „hra na opičky“. Cvičení proběhlo bez obtíží, ale neslyšící žáci bohužel nebyli kreativní ve vymýšlení nových pohybů. Doporučil bych se těmto cvičením více věnovat, aby si žáci na tyto typy cvičení navykli.

c) Skákání přes švihadlo v nejrůznějších variantách – přeskoky přes švihadlo se mi osvědčily. Cvičení se švihadlem jsou oblíbená jak u neslyšících, nedoslýchavých, tak z mé praxe i u intaktní populace. Při individuálním přeskokování švihadla docházelo u jednoho neslyšícího žáka k nadměrnému hluku při dopadu na zem. Byl to silný hluk, který rušil všechny ostatní nedoslýchavé žáky a ani přes upozornění se neslyšící žák nedokázal ztišit. Tuto základní dovednost, ať již byl v sedmé třídě, nedokázal koordinačně zvládnout. Jeho provedení přeskoky přes švihadlo bylo velice neúspěšné a nemotorné. Ukázkou neúspěšného

přeskoku přes švihadlo můžeme vidět na obrázku č. 50 u žáka v bílém tričku. Tyto

Obr. č. 50: Přeskok přes švihadlo



koordinacioně nezvládnuté přeskoky trvaly ještě v následujících hodinách při doplňkových cvičení, avšak už s menším hlukem. Pokud se někdo s tímto jevem setká, tak doporučuji provádět nácvik skoků nejdříve bez švihadla, který u neslyšícího žáka výrazně pomohl k lepší představě o úspornějších přeskocích.

U cvičení se švihadlem se vyzkoušelo i podbíhání či přeskakování švihadla ve skupinách, kde jsem s pomocníkem (žákem)

točili (ukrajovali) se švihadlem a žáci švihadlo podbíhali. Toto cvičení jde provádět jednotlivě nebo skupinově. Při podbíhání švihadla nevznikaly žádné problémy, jak u neslyšících, tak u nedoslýchavých.

Obr. č. 51: Driblování s míčem



d) Odrážení míče – hráč dribloval s tenisovým míčem za chůze a při každém kroku se měl míč dotknout země. V nejrůznějších variantách: v běhu, sedu, stojí a lehu, pravou, levou rukou, se dvěma míči současně apod. Na obrázku č. 51 je zachycen žák, který dribluje s míčem ze stoje do lehu a zpět. Tyto cvičení doporučuji hlavně k úvodním částem hodin, kdy každý

žák může individuálně pracovat a seznámit se s vlastnostmi rakety a míče. Žáci tyto cvičení obecně zvládají většinou už od první chvíle a tato cvičení jsou pro ně zábavná.

Obr. č. 52: Žonglování s dvěma míči



e) Žonglování – žák měl za úkol vyházet dva míče křížem do vzduchu a opět je chytit (obr. č. 52). Žáci tato cvičení nezvládali. Je dobré toto cvičení nacvičovat v nejjednodušší variantě, kdy se vyhazuje pouze jeden míč do vzduchu a můžeme jej modifikovat například změnou výšky, chytáním a házením pouze do jedné ruky, do obou rukou, s otočkou po vyhození apod.

f) Kopání – hráč má za úkol udržet tenisový míč nohou co nejdéle ve vzduchu, aniž by se dotkl země. Toto cvičení jsem se žáky neprováděl a to z důvodu obtížnosti cvičení.

Obr. č. 53: Rozvoj orientačních schopností



Orientační schopnosti jsme procvičovali například ve štafetovém či individuálním závodě v kombinaci s balančním cvičením, kde žáci měli balancovat s míčem na raketě a oběhnout kužel. Při závodě se žáci museli jednou v běhu k metě otočit o 360 stupňů a posléze zpátky také jednou. Ukázkou otočky při balancování s míčem na raketě v závodě

skupin můžeme vidět na obrázku č. 53. Tyto činnosti bych doporučoval spíše v nezávodní formě, protože jsem se u neslyšících setkal s nadměrnou motivací, kdy takřka pokaždé podváděli (např.: přidržení míče druhou rukou).

Tenisová hra je nesmírně náročná na orientaci v prostoru. Vyspělí tenisté se dokáží velice dobře orientovat na tenisovém hřišti, dokáží sledovat dráhu letu míče, pohybují se za míčem, vnímají pohyb soupeře a ještě se snaží o takový úder, aby to soupeři udělalo co největší obtíže. Neslyšící žáci si vyzkoušeli hru proti sobě až na poslední hodině. Byli

nadšení, i přesto, že míč nedokázali vrátit více jak dvakrát po sobě. Myslím, že se neslyšící žáci učí pomaleji než žáci intaktní, a proto bych doporučil věnovat se nácviku déle než u intaktní populace a až poté vyzkoušet hru proti sobě (herní cvičení). Při mé praxi s neslyšícími žáky jsem vyučoval hru proti sobě až na již zmíněném posledním, šestém setkání a myslím, že to bylo optimální vzhledem k jejich dovednostem.

5.6.1.2 Rovnováhové schopnosti

K níže uvedeným cvičením zaměřujících se na rovnováhové schopnosti (vyplývající z teoretických východisek z kapitoly 4.6.3 této práce), na které jsem při mé výuce tenisu s neslyšícími aplikoval cvičení od Zháněla (2011, s. 36-38), vyplývají následující má doporučení k výuce tenisu neslyšících na školách:

- a) Stop – hráč má za úkol běžet a na povel trenéra zůstat pokud možno ihned stát, aniž by prováděl vyrovnávací kroky (u neslyšících by se dalo využít jako signál kopnutí do země, který se osvědčil i jako znamení k pozornosti)
- b) Stání na jedné noze – hráč má za úkol stát na jedné noze a udržet co nejdéle rovnováhu (v modifikaci na levé, pravé noze, se zavřenýma očima)
- c) Balancování na náčiní – hráč má za úkol stát na otočené lavičce, aniž by musel šlápnout na zem
- d) Poskakování na jedné noze
- e) Balancování s raketou na dlani.

(Zháněl, 2011, s. 36-38)

Obr. č. 54: Balanční cvičení



Z výše uvedených cvičení jsem se zaměřil pouze na balancování s raketou (včetně dalších modifikací). Na obrázku č. 54 je vyfoceno cvičení, kde žáci balancovali s míčem na raketě a jejich úkol byl přejít ze stoje do lehu a zpět bez toho, aby žákům spadl míč na zem. Toto cvičení bylo a je celkem oblíbené u všech dětských kategorií. Dá se modifikovat i v lehčích variantách pouze ve stoje s otočkou, s dřepem apod. Žákům tato cvičení nedělala potíže a cvičení je

bavila. Tato balanční cvičení s míčem na raketě jsou výborné i z toho důvodu, že se žák lépe seznámí s raketou, naučí se raketu správně držet na konci držadla. Toto cvičení se opět dalo využít jak v hromadné formě, tak i ve skupinách (štafeta – obr. č. 56), ale také bylo s dobrým ohlasem využito jako doplňkové cvičení v hlavní části.

V rámci rovnováhových schopností jsem se také koncentroval na nácvik balancování rakety na dvou prstech ruky (ukazováku a prostředníčku) nebo v celé dlani (obr. č. 55). Nácvik proběhl v individuální formě, tak i ve skupinové formě - štafetách a to s několika doprovodnými pohyby jako jsou otočky a dřepy. Oba neslyšící žáci byli v individuálních závodech velice přemotivovaní a vyhrávali pouze s tím, že si raketu přidržovali druhou rukou. I přes opakované vysvětlování a ukázkou nedodržovali neslyšící žáci stanovená pravidla. Proto bych doporučil při těchto cvičeních, aby se učitelé více věnovali pouze nácviku „nezávodního charakteru“ anebo důrazně předešli podvádění, přesným vysvětlením pravidel a ukázkou.

Obr. č. 55: Balanční cvičení s raketou na dlani



Obr. č. 56: Balanční cvičení s míčem na raketě



5.6.2 Obecná rovnováhová a vizuálně motorická koordinace a vytrvalostní schopnosti (úroveň motivace)

Na základě kapitoly 4.6.2 jsem se zaměřil na pozorování rovnováhové a vizuálně motorické koordinace a vyvozuji některá doporučení.

Neslyšící žáci z mého osobního pocitu neměli výrazně odlišné údery (co se týká rovnováhové schopnosti) od ostatních nedoslýchavých žáků a také se nějak zvlášť nelišili od intaktní populace. Avšak jsem si všiml u jednoho z neslyšících žáků, že jeho svalstvo je výrazně napnuté, a proto nedokázal zahrát údery uvolněně a úsporně. Z své dlouhodobé praxe vím, že pomáhá, když dítěti vysvětlíme, že musí být uvolněno a jako kontrolu ho

požádáme o náprah do úderu a zároveň mu stiskneme předloktí, abychom zjistil do jaké úrovně má svalstvo napnuté (ztuhlé). Většinou se ukáže, že je žák opravdu ztuhlý. Opět mu vysvětlíme, že se musí uvolnit a děláme to do té doby, než bude uvolněný. Další pomůcka pro celkově uvolněné svalstvo je hlasité vydechování vzduchu z plic v době úderu. Tuto techniku jsem s neslyšícími nevyzkoušel, ale doposud fungovala u všech intaktních dětí.

Obr. č. 57: Ukázka špatně provedeného forhendu v záklonu



Obr. č. 58: Ukázka špatně provedeného forhendu v úklonu



Na základě kapitoly 4.6.2, Vytrvalostní schopnost, můžeme o motivaci neslyšících dětí v rámci cvičení vyvodit tato doporučení.

Několikrát jsem v průběhu výuky tenisu zaznamenal jev (a potvrzuji vyvození z dřívějšího výzkumu), že se u neslyšících žáků objevila nízká úroveň motivace vykonávat

Obr. č. 59: Doplnková cvičení



cvičení po delší dobu podle zadaného vzoru. Jednou z největších slabín v mých hodinách s neslyšícími byla doplňková cvičení. I přesto, že byla vysvětlena cvičení s názornou ukázkou, tak neslyšící žáci nebyli schopni dokončovat cvičení tak, jak měli. I přes opětovné zopakování se neslyšící žáci nedokázali zkoncentrovat a zřejmě namotivovat a to hlavně na doplňková

cvičení. Na obrázku č. 59 je ukázka žáka, který nepracuje při doplňkových cvičení. Tím byl samozřejmě nabežán celý systém cvičení a docházelo k častému předbíhání neslyšících žáků. Při hodinách tenisu realizovaných ve školním prostředí, kde je větší počet žáků, je

podle mého názoru velká potřeba doplňkových cvičení v hlavní části. Jsem přesvědčen, že realizace tenisu je ve školním prostředí možná, ale doba trvání na to, aby i doplňková cvičení s neslyšícími žáky fungovala, je delší, než u nedoslýchavých a intaktních žáků. U intaktních žáků v této věkové kategorii jsem se ještě nikdy nesetkal s těmito problémy v doplňkových cvičení. Zde bych mohl doporučit více opakovaných názorných ukázek. Ukázky natištěné na listu papíru se neosvědčily a to hlavně z důvodu časové náročnosti a celkového nezájmu dětí o tuto variantu komunikace.

5.6.3 Motorické dovednosti u neslyšících žáků

Na základě kapitoly 4.6.4, ve které se mluví o nižších motorických dovednostech u neslyšících, jsem se věnoval dovednostem s tenisovým míčem a doporučuji následující činnosti.

Házení či posílání míče v nejrůznějších obměnách s rozdílnými cíli. Chytání míče proběhlo rovněž v nejrůznějších modifikacích. Chytání do rukou, do kužele, do trička, za zády, po předchozím vykonání úkonu například jako je otočka apod. Další rozvoj motorických dovedností s míčem u žáků se uskutečnil v předávání míčů z ruky do ruky například kolem těla nebo dolní končetiny.

Obr. č. 60: Ukázka hodů míče na cíl



Obr. č. 61: Ukázka házení a chytání míče



Obr. č. 62: Špatné postavení těla u odhodu míče na cíl



mě překvapil jev, kdy neslyšící žák, ale také několik nedoslýchavých žáků, v této třídě provádělo hod míče na cíl s opačným natočením těla (nohou), než má být (zachyceno na obrázku č. 62). Doporučil bych se tedy v této oblasti hlavně věnovat házení, kde se navíc často objevovala chyba práce druhé horní končetiny spočívající v „neukázání si“ na cíl a tím si pomáhat ke správnému provedení.

Z výše uvedených jednoduchých motorických dovedností s míčem si neslyšící žáci dokázali poradit a neměli problémy. Z těžších koordinačně náročnějších dovedností jako je chytání míče za zády, či hody nad sebe s otočkou a chycením měli žáci ze začátku lehčí problémy, které se po opětovném nácviku vylepšily a přibližovaly se dovednostem u intaktních dětí. Nejvíce

5.6.4 Hodiny tenisové výuky v rámci tělesné výchovy pro neslyšící žáky

Na základě kapitoly 4.6.4 týkající se koordinace oko-ruka konstatuji tato má doporučení.

Při tenisové hře výrazně rozvíjíme koordinaci oko-ruka (použití rakety a míče), a proto jsem přesvědčen, že tenis je vhodný k začleňování do hodin tělesné výchovy u neslyšících žáků, respektivě dětí.

Na základě kapitoly 4.6.4, ve které píší o účasti neslyšících žáků v organizovaném sportu, kde děti dosahují díky organizovanému sportu lepších motorických dovedností, vyvozují, že každé seznámení s novým sportovním odvětvím v tělesné výchově u neslyšících může dospět k zájmu po tomto sportu mimo školní prostředí. Neslyšící žáci by tímto mohli dohnat své motorické nedostatky oproti intaktní populaci.

6 Diskuze

První návrh spolupráce ohledně diplomové práce, se Základní školou a mateřskou školou pro sluchovým postižené v ulici Mohylová v Plzni, se odehrál s panem ředitelem Mgr. Jiřím Pouskou v místě školy. Na první schůzce byl pan ředitel seznámen s mým záměrem a následně se domluvily termíny praktického vyučování a dále se popsaly další okolnosti, které jsou k výuce potřebné, jako je např. celkový počet žáků, počet neslyšících, věk žáků, jména vyučujících tělesnou výchovu apod.

Na základě vlastních zkušeností, konzultací s vyučujícími, kteří vyučují žáky se sluchovým postižením, ale také díky odborné literatuře, jsem stanovil výchozí návrh metodického postupu práce s dětmi se sluchovým postižením při výuce tenisu.

Poté už jsem mohl konečně začít s praktickou výukou. Žáci neměli na začátku výuky tenisu vůbec žádné zkušenosti s tenisovou raketou a tedy i jejich úroveň herních dovedností byla minimální. Vzhledem k neznalosti žáků tohoto sportovního odvětví se muselo začít od úplného začátku. Žáci se nejdříve seznámili s tenisovými míčky, raketami, tenisovou sítí a také byl dán důraz na pochopení hrací plochy. Povrch v tělocvičně byl celkem optimální k hraní tenisu, avšak tento prostor nebyl ideální z hlediska jeho velikosti. K rozdělení hracího hřiště byly použity dětské tenisové sítě, které jsem měl jako trenér tenisu k dispozici nebo se improvizovaně tvořily z laviček apod. V případě většího počtu cvičících žáků jsem se stabilními neslyšícími a několika nedoslýchavými vedl hodinu na polovině tělocvičny, druhou polovinu vedly učitelky tělesné výchovy. V případě menšího počtu žáků jsem vedl hodinu se všemi žáky po celé délce tělocvičny.

V úvodních částech prvních hodin si žáci vyzkoušeli jednoduché dovednosti s dětskými tenisovými míči, které jsou oproti známým žlutým míčům lehčí, měkčí a tím pádem také méně skáčou. Žáci míče vyhazovali do vzduchu, driblovali s míči, žonglovali, dělali otočky po vyhození s následným chycením po dopadu, házeli míče na cíle apod. S tenisovým míčem neměli skoro žádné zkušenosti, ale dokázali si na míče zvyknout a ovládat je. V dalších cvičení už došlo k seznámení s raketou. Žáci raketou míč odráželi do vzduchu, driblovali proti zemi, míčem ovíjeli kolem celého rámu rakety, žonglovali s míčem na raketě, žonglovali s raketou v prstech apod. U těchto cvičení docházelo k prvotním úpravám držení a zde se také poprvé objevila korekce, kdy si žáci, ať už neslyšící nebo nedoslýchavý, museli držet raketu na konci rukojeti. Poté už se začalo se

samotnými tenisovými údery. V prvotních fázích bylo zapotřebí si stanovit model nácviku techniky základních tenisových úderů. Na základě krátké diagnostiky žákovských dovedností sluchově postižených, literárních pramenů, trenérské i hráčské zkušenosti, jsem se rozhodl aplikovat na tuto skupinu podobný postup při nácviku základních tenisových úderů jako u slyšících hráčů. Na začátku výuky základních tenisových úderů byl největší problém se správným postavením nohou k úderu. S tímto problémem se setkává většina lidí a i u neslyšících a nedoslýchavých žáků na této škole došlo postupně k pochopení postavení a k její stabilizaci.

Cvičení probíhala od jednodušších po složitější a mým úmyslem bylo také vyzkoušet hru žáků proti sobě. Nácvik probíhal celkem pomaleji než u zdravé populace, a proto jsem se k herním cvičením, kdy žáci hráli proti sobě, dostal až u poslední šesté hodiny. Žáci z bezpečnostního hlediska prováděli pouze spodní podání a tato podání jim nedělala žádné potíže. Tato hodina byla velice úspěšná. Žáky tato cvičení viditelně bavila, avšak delší výměny mezi žáky byly vidět zřídka.

Největší rozdíl při výuce sluchově postižených je v komunikaci. Úkolem učitele či trenéra je najít odpovídající optimální způsob komunikace pro danou skupinu. Musel jsem mít na paměti některé zásady, které jsou vypsány v teoretické části, jako je oční kontakt, postavení proti světlu apod. Vysvětlení cvičení trvalo u sluchově postižených déle než u slyšících. Na tuto okolnost jsem si zvykl a soustředil jsem se hlavně na to, aby byla cvičení pochopena a následně správně provedena. Oprava neslyšícího žáka je mnohem těžší než slyšícího, protože nelze využít mluveného slova. Oprava zabere nějaký čas, protože je zapotřebí cvičení zastavit, chybu ukázat a najít správné řešení. Měl jsem také možnost srovnání vyučovat třídu s neslyšícími a bez neslyšících žáků (čtyři vyučovací hodiny jsem absolvoval bez neslyšících žáků, kdy tyto hodiny nejsou v této práci rozebrány). Zpětně z těchto hodin jsem mohl výborně vypožorovat, jak nedoslýchaví žáci oproti neslyšícím žákům pracují rychleji, a jak se toho v hodině stihne mnohem více, než s účastí neslyšících žáků.

Při vysvětlování cvičení jsem využíval mluvenou řeč v kombinaci se znakovou řečí. Ve znakové řeči jsem ovládal pouze základy, a pokud mi tyto základy nestačily na vysvětlení, tak jsem využil některých nedoslýchavých žáků, kteří dokázali mé informace ochotně bez problémů přetlumočit neslyšícím žákům do znakového jazyka. Jako pomůcky mi také posloužily nákresy cvičení a využil jsem také úkolových karet napsaných na papíře.

Nákresy mi celkem výrazně pomáhaly, ale jsem přesvědčen, že nejdůležitější pomůckou byla názorná ukázka. Samotná cvičení v hlavní části byla většinou pochopena, avšak největší problém vznikal u doplňkových cvičení a to pouze s neslyšícími. Neslyšící žáci prováděli doplňková cvičení nepřesně, jinak nebo vůbec a tím docházelo často k výraznému narušení systému cvičení. Neslyšící žáci předbíhali nebo se vůbec nenapojovali na průběh dalšího cvičení.

S výukou tělesné výchovy na škole jsem začal v září v roce 2012 a pokračoval až do března roku 2013. Školu jsem navštěvoval každých 14 dní a celkem jsem měl dle domluveného plánu odučit 13 výukových hodin tělesné výchovy. Z důvodu absence neslyšících žáků na hodinách tělesné výchovy a jiných překážek na straně školy (výlety, exkurze) jsem nakonec tento školní rok absolvoval na 6 výukových hodin s neslyšícími žáky. V novém školním roce a to od září roku 2013 jsem chtěl opětovně s výukou pokračovat, ale už ji nebylo možné s neslyšícími žáky realizovat. Oba neslyšící žáci se již neúčastnili tělesné výchovy. Jeden z neslyšících žáků byl delší dobu vážněji nemocný a druhý neslyšící žák byl osvobozen z výuky tělesné výchovy.

K vypracování a vyhodnocení závěru práce jsem podle mého názoru získal potřebné a dostačující množství materiálu pro vypracování a vyhodnocení závěru práce z uskutečněných 6 hodin s neslyšícími žáky.

Fotografie cvičících žáků byly vytvořené v průběhu dvou vyučovacích hodin a to s pomocí studentky katedry tělesné výchovy.

7 Závěr

Diplomová práce je zaměřena na výuku tenisu sluchově postižených žáků. Pozorování a praxe proběhla na Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Plzni v ulici Mohylová se spojenými třídami ze šesté, sedmé a osmé třídy. V práci jsou popsány správné techniky základních úderů (forhend, bekhend, voleje, smeč a podání), postup jejich nácviku a korekce možných chyb, dále v práci analyzuji již proběhlé výzkumy s neslyšícími dětmi při pohybových aktivitách a v praktické části práce je popsán průběh praktických hodin s žáky.

Práce byla zacílena na popsání odlišností v metodice výuky tenisu u dětí školního věku se sluchovým postižením od intaktní populace.

Jednu ze základních odlišností vnímám v komunikaci s neslyšícími. Od samého počátku práce s neslyšícími jsem toto předpokládal, ale zkušenost z praxe mi dodala daleko lepší představu. S neslyšícími žáky trvá práce daleko pomaleji než s intaktními žáky. Přímo nutnou spatřuji praktickou ukázkou úkolů žáků v jednotlivých cvičeních a to nejlépe několikanásobnou. Neslyšící žáci se potýkali s problémy se zapamatováním si jednotlivých cvičení a docházelo tak často k pozastavení a narušení celého systému cvičení, kde musela proběhnout následná korekce. Učitel tedy musí počítat s tím, že v hodinách tělesné výchovy se sluchově postiženými se stihne pokaždé méně práce než s intaktní populací.

Další podstatná odlišnost u neslyšících žáků je míra motivace. Při výuce jsem se mnohokrát setkal s nepřiměřenou motivací ke cvičením. Neslyšící žáci byli oproti nedoslýchavým žákům přemotivovaní a často se vůbec nesoustředili na splnění úkolu, nýbrž na vítězství. Většinou se snažili dosáhnout vítězství nepovoleným způsobem. Myslím si, že je důležité vkládat do výuky tato cvičení, ve kterých se hraje o vítězství, ale podle mého názoru rozhodně v menším počtu než u intaktních žáků a s velkým rozmyslem vhodnosti použití těchto cvičení. Pokud se učitel rozhodne pro tato cvičení, kdy se hraje o vítězství, tak je nezbytné požadovat důsledné dodržování pravidel.

Učitel se při hodině musí neslyšícím žákům věnovat mnohem více. Při mých hodinách jsem toto pozoroval především v případech, kdy šlo o vysvětlování jednotlivých úkolů, ale i v individuálním přístupu ke každému (neslyšící žáci vyžadovali skoro v každém cvičení něco speciálního oproti nedoslýchavým, intaktní populaci). Např. se

neslyšící žáci neustále dožadovali většího počtu opakování, než bylo předem domluvené. Několikrát jsem si uvědomil, že se nemůžu soustředit pouze na neslyšící, protože by tím utrpěli ostatní žáci, ale je to nesmírně těžké. Takřka ve všech činnostech je u neslyšících něco jinak, než je obvyklé a předpokládané.

Práce s neslyšícími žáky ve školním prostředí je odlišná i z toho důvodu, že třídy i přesto, že jsou spojované s jinými ročníky, tak počet žáků na hodiny tělesné výchovy jsou prakticky pokaždé ve velice nízkém počtu. Je třeba přesto říci, že i když jsou skupiny na školní poměry malé, práce jednodušší není. Práce s neslyšícími žáky byla náročnější, než jak ji znám z mé trénérské praxe. Mezi nejdůležitější odlišnosti poukazují především na neustálé diferenciování úkolů u neslyšících žáků, ale také neustálá pozornost na jejich nepředvídatelné chování, které je opravdu odlišné od běžné intaktní populace a já jsem ho nedokázal předpovídat. Závěrem musím konstatovat, že celá praxe byla pro mě velice přínosná a jsem nesmírně rád, že odvážný a jedinečný nápad vyzkoušet netradiční výuku s neslyšícími žáky byl s velmi dobrou odezvou uskutečněn.

8 Shrnutí

Diplomová práce je zaměřena na možnosti výuky tenisu u dětí školního věku se sluchovým postižením. V teoretické části práce jsou popsány správné techniky základních úderů (forhend, bekhend, voleje, smeč a podání), postup jejich nácviku a korekce možných chyb. V praktické části práce je popsán průběh praktických hodin s neslyšícími žáky, ale také praktická doporučení pro praxi se žáky s tímto postižením.

Sportovní a tělovýchovné aktivity jsou pro sluchově postižené jednou z možností socializace a zapojení se do společných aktivit s ostatními členy většinové společnosti. Tuto socializaci si dokáží představit při výuce základů tenisu u sluchově postižených žáků.

Z mnoha výzkumů vyplývá, že neslyšící děti mají problémy hlavně s koordinačními schopnostmi a tato skutečnost se také potvrdila v mé práci s neslyšícími dětmi na Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Plzni v ulici Mohylová. Při výuce tělesné výchovy jsem uzpůsobil metodiku nácviku tenisu na žáky s tímto postižením a své trenérské zkušenosti jsem shrnul v metodické řadě využívající české a německé koncepce. Koordinační problémy neslyšících žáků lze upravit pouze cíleným a individuálním přístupem.

Závěrem chci vyslovit přesvědčení, že výuka tenisu na základních školách pro sluchově postižené je dle mého názoru možná, a to i z organizačních důvodů, kdy hodiny tělesné výchovy na těchto školách jsou uskutečňovány v menším počtu žáků.

9 Resume

The thesis is focused on the teaching of tennis in school age children with hearing impairment. The theoretical part describes the proper techniques of the basic strokes (forehand, backhand, volley, smash and serve), the procedure for training and correction of possible errors. In the practical part of the thesis describes the process of practical lessons with deaf pupils, but also practical recommendations for practice with children with this disability.

Sports and physical activities are for the hearing impaired one of the options socialization and participation in joint activities with other members of the majority society. This socialization I can imagine in teaching the basics of tennis for hearing impaired pupils.

From many studies have shown that deaf children have problems mainly with coordination skills and this is also confirmed in my work with deaf children in primary school and nursery school for the deaf in Pilsen street Mohylová. When teaching physical education I adjust to the methodology of tennis training on children with this disability and his experience, I summarized the methodology using a number of Czech and German concept. Coordination problems of deaf pupils may only be modified in a targeted and personal approach.

Finally, I express the belief that tennis instruction in primary schools for the hearing impaired is, in my view, also organizational reasons, the physical education classes at these schools are conducted in a small number of pupils.

10 Použitá literatura:

10.1 Knihy

- 1) APFEL, Ralph, NOHA, Bernard, WOHLMANN, Rainer. *Das neue Kindertraining*. München: BTV, 2000.
- 2) BARTŮŇKOVÁ, Staša. *Fyziologie člověka a tělesných cvičení: učební texty pro studenty Fyzioterapie a studia Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2006, 285 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1171-6.
- 3) CHOUTKA, Miroslav, DOVALIL, Josef. *Sportovní trénink*. 2., rozš. vyd. Praha: Karolinum, 1991, 331 s. Věda pro praxi (Olympia). ISBN 80-703-3099-6.
- 4) CRESPO, Miguel, MILEY, Dave. *Tenisový trenérský manuál 2. stupně (pro vrcholové trenéry)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001.
- 5) GOTTVALDOVÁ, Jitka. *Kompenzační cvičení v tenise*. Brno, 2010. Bakalářská práce. Masaryková univerzita.
- 6) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
- 7) HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 159 s. ISBN 978-802-6200-840.
- 8) JANOTOVÁ, Naděžda, SVOBODOVÁ, Karla. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. 1. vyd. Praha: Septima, 1996, 64 s. ISBN 80-858-0172-8.
- 9) JEŠINA, Ondřej, KUDLÁČEK, Martin. *Aplikovaná tělesná výchova*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 180 s. ISBN 978-802-4427-386.
- 10) KÁBELE, František. *Tělesná výchova mládeže vyžadující zvláštní péči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- 11) KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004, 126 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5063-8.
- 12) LANGEROVÁ, Martina, HEŘMANOVÁ, Blanka. *Tenis a děti*. 1. vyd. Praha:

- Grada, 2005, 103 s. Děti a sport. ISBN 80-247-1256-3.
- 13) LITTLEFORD, John *Tennis: perfektní Technik, kluge Taktik*. 2. Aufl. München: Copress Sport, 2010. ISBN 37-679-0982-0.
 - 14) MARTINKOVÁ, Eva, HANÁKOVÁ, Adéla, STEJSKALOVÁ, Kateřina. *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2649-5.
 - 15) PANSKÁ, Svatava. *Aplikované pohybové aktivity a sporty sluchově postižených*. [nepublikovaná práce]. 2013
 - 16) PERIČ, Tomáš. *Sportovní příprava dětí*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004, 198 s. Děti a sport. ISBN 80-247-0683-0.
 - 17) SELIGER, Václav, TREFNÝ, Zdeněk, VINAŘICKÝ, Richard. *Fyziologie člověka pro fakultu tělesné výchovy a sportu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983. 429 s. Učebnice pro vys. školy.
 - 18) SCHÖNBORN, Richard. *Tennis: Techniktraining*. 2. Aufl. Aachen: Meyer und Meyer, 1999. ISBN 978-389-1244-272.
 - 19) ŠLAPÁK, Ivo, FLORIÁNOVÁ, Pavla. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatric*. 1. vyd. Brno: Paido, 1998, 64 s. ISBN 80-859-3167-2.
 - 20) SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.
 - 21) TREFNÝ, Zdeněk, TREFNÝ, Martin. *Fyziologie člověka*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, 2 sv. (204 s., s. 205-412). ISBN 80-7066-725-72.
 - 22) VOTÍK, Jaromír. *Fotbal: trénink budoucích hvězd*. 1. vyd. Praha: Grada, 2003, 137 s. ISBN 80-247-0463-3.
 - 23) WOHLMANN, Rainer, STURM, Katrin. *Tennistechnik für C-Trainer und Tennisassistenten - Technikbroschüre*. München: BTV, 1998.
 - 24) ZHÁNĚL, Jiří. *Trénink koordinace v závodním tenise*. 1. vyd. Prostějov: I. Šilhánek, 2011, 144 s. ISBN 978-80-254-9234-5.

10.2 Články z časopisů:

- 1) HASANBEGOVIĆ, Husnija, MEGNMEDINOVIĆ Senad, MAHMUTOVIĆ, Esad H. *Latent structure of motor abilities and skills of deaf children*, No. 3, 2012, 31-36, UDC:159.943-056.263-053.2
- 2) HARTMAN, Esther, HOUWEN, Suzanne, VISSCHER, Chris. (2011). *Motor Skill Performance and Sports Participation in Deaf Elementary School Children*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28, 132–145.
- 3) WIEGERSMA PH, VAN DER VELDE A. *Motor development of deaf children*. *J Child Psychol Psychiatry*. 1983 Jan;24(1):103-11. PubMed PMID: 6826667.

10.3 Diplomové práce:

- 1) HESOVÁ, Lenka. *Základy volejbalu sluchově postižených*. Praha, 2009. Diplomová práce. Univerzita Karlova.
- 2) PÁNEK, Petr. *Dějiny sportu českých neslyšících*. Praha, 2009. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.
- 3) VINTERLÍKOVÁ, Martina. *Posouzení stupně vývoje koordinace u dětí se sluchovým postižením*. Plzeň, 2013. Diplomová práce (Mgr.). Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Věra Knappová.

10.4 Elektronické zdroje:

- 1) <http://www.tennisplayandstay.com/tennis10s/about-tennis10s/stages-of-tennis10s.aspx> – stránky německého tenisového svazu zaměřující se na dětský tenis
- 2) www.ctsn.ruce.cz/index.php?co=aktual – Český tenisový svaz neslyšících/Czech Deaf Tennis Association
- 3) <http://www.csns-sport.cz/> - Český svaz neslyšících sportovců
- 4) www.deaflympics.com – Mezinárodní výbor pro sport neslyšících
- 5) www.cs.wikipedia.org/wiki/Tenis - otevřená encyklopedie Wikipedia
- 6) www.itftennis.com/technical/balls/other/beginners.aspx – stránky mezinárodní tenisové federace

11 Seznam zkratk

TV – tělesná výchova

WHO – World Health Organization (světová zdravotnická organizace)

ITF – International Tennis Federation

TAMV - Test for evaluation of anthropological characteristics (mobility of the extremities)
motored abilities and skills

ATV – aplikovaná tělesná výchova

12 Seznam obrázků

Obr. č. 1:	Anatomie lidského ucha.....	13
Obr. č. 2:	Logo deaflympijských her od r. 2003.....	19
Obr. č. 3:	Stage 3.....	24
Obr. č. 4:	Stage 2.....	24
Obr. č. 5:	Stage 1.....	24
Obr. č. 6:	Otevřené postavení.....	31
Obr. č. 7:	Polootevřené postavení.....	31
Obr. č. 8:	Boční postavení.....	31
Obr. č. 9:	Uzavřené postavení.....	31
Obr. č. 10:	Polozápadní držení.....	32
Obr. č. 11:	Kontinentální držení.....	32
Obr. č. 12:	Obouručné bekhendové držení.....	32
Obr. č. 13:	Forhendový volej.....	33
Obr. č. 14:	Bekhendový volej.....	33
Obr. č. 15:	Forhend.....	34
Obr. č. 16:	Bekhend.....	35
Obr. č. 17:	Forhendová smeč.....	35
Obr. č. 18:	Postavení při podání hraného zleva.....	36
Obr. č. 19:	Postavení při podání hraného zprava.....	36
Obr. č. 20:	Podání.....	36
Obr. č. 21:	Tenisový koš, dětské tenisové míče a kužele.....	43
Obr. č. 22:	Druhy raket.....	43
Obr. č. 23:	Dětská tenisová síť pro minitenis.....	43
Obr. č. 24:	Tenisový žebřík.....	44
Obr. č. 25:	Švihadla a terabandy.....	44
Obr. č. 26:	Práce s míčem.....	45
Obr. č. 27:	Postavení nohou při odhodu míče.....	45
Obr. č. 28:	Driblování a odrážení míče raketou.....	45
Obr. č. 29:	Balancování s míčem ve štafetě.....	46
Obr. č. 30:	Nácvik spodního podání.....	46
Obr. č. 31:	Nácvik forhendového úderu.....	47
Obr. č. 32:	Přeskok přes švihadlo.....	48

Obr. č. 33:	Balancování míče na raketě.....	49
Obr. č. 34:	Ukázka špatného postavení nohou při forhendovém úderu	49
Obr. č. 35:	Ukázka správného postavení nohou při bekhendovém úderu	49
Obr. č. 36:	Korekce postavení při smeči	50
Obr. č. 37:	Balancování s raketou	51
Obr. č. 38:	Nácvik bekhendového úderu v kombinaci s bekhendovým volejem	52
Obr. č. 39:	Využití tenisového žebříku.....	53
Obr. č. 40:	Žonglování s 2 míči	53
Obr. č. 41:	Nácvik forhendu v kombinaci se smečí	54
Obr. č. 42:	Nácvik bekhendu v kombinaci se smečí	54
Obr. č. 43:	Žonglování míče na raketě	55
Obr. č. 44:	Driblování ze stoje do lehu a zpět.....	55
Obr. č. 45:	Průpravná část v kruhu.....	55
Obr. č. 46:	Stínování forhendu.....	55
Obr. č. 47:	Posílání míčů na čáru	56
Obr. č. 48:	Protažení ve dvojicích	56
Obr. č. 49:	Probíhání žebříku bokem	59
Obr. č. 50:	Přeskok přes švihadlo	60
Obr. č. 51:	Driblování s míčem.....	60
Obr. č. 52:	Žonglování s dvěma míči	61
Obr. č. 53:	Rozvoj orientačních schopností.....	61
Obr. č. 54:	Balanční cvičení	62
Obr. č. 55:	Balanční cvičení s raketou na dlani	63
Obr. č. 56:	Balanční cvičení s míčem na raketě.....	63
Obr. č. 57:	Ukázka špatně provedeného forhendu v záklonu	64
Obr. č. 58:	Ukázka špatně provedeného forhendu v úklonu.....	64
Obr. č. 59:	Doplňková cvičení	64
Obr. č. 60:	Ukázka hodu míče na cíl	65
Obr. č. 61:	Ukázka házení a chytání míče	65
Obr. č. 62:	Špatné postavení těla u odhodu míče na cíl	66

13 Příloha

Obsah:

- 1) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 1
- 2) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 2
- 3) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 3
- 4) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 4
- 5) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 5
- 6) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 6
- 7) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 7
- 8) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 8
- 9) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 9
- 10) Zásoba vybraných znaků pro využití v ATV č. 10