



**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**  
**CENTRUM TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU**

**VLIV KOMUNIKACE VYUČUJÍCÍHO PŘI NÁCVIKU  
NOVÉ POHYBOVÉ DOVEDNOSTI**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Bc. Barbora Červenková**

*Učitelství pro střední školy, obor Učitelství tělesné výchovy a Učitelství Geografie*

Vedoucí práce: Mgr. Daniela Benešová, Ph.D.

**Plzeň 2024**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Daniely Benešové, Ph.D. s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni,

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Především bych tímto chtěla poděkovat paní Mgr. Daniele Benešové, Ph.D. za její ochotu, strávený čas a odborné rady, které mi poskytovala v průběhu psaní diplomové práce. Gymnáziu Žatec bych ráda poděkovala za poskytnutí prostředků, které mi umožnily realizovat tento výzkum. Děkuji také všem pedagogům za jejich rady a podnětné diskuze, které mi byly při psaní práce velkým přínosem. Dále bych chtěla vyjádřit upřímné díky všem studentům, kteří se na výzkumu podíleli, jelikož bez jejich účasti by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům, kteří mi byli během celého studia oporou a velmi mne podporovali.

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývala vlivem komunikace vyučujícího při nácviku nové pohybové dovednosti. Teoretická část vychází z poznatků jiných studií, popisuje tvorbu výukového modulu, zhodnocuje přístupy v hodinách tělesné výchovy a ukotvuje samotné téma v kurikulárních dokumentech. Praktická část poskytuje klíčové informace o průběhu realizace výzkumu a přispívá k pochopení metodologických aspektů studie. Průběh měření byl proveden prostřednictvím systematického sběru dat v průběhu určeného období, během kterého byly aplikovány stanovené postupy a metody. Testovací prostředí zahrnovalo specifické prostředky, které byly přizpůsobeny potřebám výzkumu a zajišťovaly vhodné podmínky pro realizaci experimentu. Z testování vyplývá, že způsob komunikace vyučujícího má vliv při nácviku nové pohybové dovednosti. Ze tří testovaných situací, ti, kteří byli pozitivně motivováni, dosáhli nejlepšího výkonu při výuce volejbalových přihrávek. Nejhorší výsledky byly prokázány u žáků, kteří se učili pohybovou dovednost bez motivace a ukázky.

## **Klíčová slova**

Komunikace, přístupy, pohybová dovednost, volejbal, výzkum, dotazník

## **Abstract**

The diploma thesis dealt with the influence of the teacher's communication during the training of a new movement skill. The theoretical part is based on the findings of other studies, describes the creation of the teaching module, evaluates approaches in physical education classes and anchors the topic itself in curriculum documents. The practical part provides key information about the course of the research implementation and contributes to the understanding of the methodological aspects of the study. The course of measurement was carried out through systematic data collection during a specified period, during which specified procedures and methods were applied. The test environment included specific resources that were adapted to the needs of the research and provided suitable conditions for the implementation of the experiment. The testing shows that the teacher's way of communication has an effect when practicing a new movement skill. Of the three tested situations, those who were positively motivated achieved the best performance when teaching volleyball passes. The worst results were demonstrated for pupils who learned a movement skill without motivation and demonstration.

## **Keywords**

Communication, approaches, movement skills, volleyball, research, questionnaire

## **Seznam zkratek**

PD = pohybová dovednost

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP = rámcově vzdělávací program

ŠVP = školní vzdělávací program

HČJ = herní činnosti jednotlivce

TP = tematický plán

ZV = základní vzdělávání

R = respondent

## Obsah

1 Úvod .....	1
2 Cíl práce .....	2
2.1 Výzkumné otázky .....	2
2.2 Hypotézy .....	2
3 Teoretická východiska – přehled současného poznání .....	3
3.1 Metodika nácviku pohybových dovedností .....	3
3.2 Tvorba výukového modulu .....	11
3.3 Zhodnocení přístupů v hodinách tělesné výchovy .....	14
3.4 Ukotvení tématu v kurikulu .....	18
4 Metodika .....	24
4.1 Předvýzkum .....	24
4.2 Testovaný soubor .....	24
4.2.1 Výběr testovaných subjektů .....	25
4.3 Testovací prostředí .....	25
4.4 Realizace a organizace výukového modulu .....	27
4.5 Průběh měření .....	32
4.5.1 Přehled naměřených dat .....	32
4.6 Vlastní pretest a posttest .....	35
4.6.1 Jednotlivé úkoly testů .....	35
4.7 Dotazníkové šetření .....	36
5. Výsledky .....	37
5.1 Výsledky testování .....	37
5.2 Výsledky dotazníku .....	43
5.3 Testování hypotéz .....	48
6. Diskuze .....	49
7. Závěr .....	52
8. Seznam literatury .....	53
9. Seznam obrázků, tabulek, grafů .....	58
10 Přílohy .....	59

# 1 Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na výuku nové pohybové dovednosti v tělesné výchově pomocí různých forem komunikace a dalších vnějších vlivů. Snaží se ověřit, jakým způsobem má motivující a nemotivující přístup vyučujícího vliv na výuku PD, a zdali rozdíly v komunikaci ovlivňují osvojování pohybových dovedností.

Některé odborné studie upozorňují, že pozitivní vztah dětí k tělesné výchově může upadat, především jestliže jsou zanedbávány individuální potřeby studentů, motivace a variabilita ve cvičení. Tlak na výkon, nedostatek podnětů, či negativní zkušenosti mohou přispět k úpadku zájmu o pohyb (Hrabinec, 2017, Perič, 2004, Řepka, 2005)

Proto je důležité udržovat kladný vztah žáků k tělesné výchově, neboť pozitivní zkušenosti mohou podporovat jejich fyzický a duševní vývoj. Kladný postoj žáků k TV může povzbudit právě motivující pedagog. Z toho vyplývá, že efektivní motivace ze strany pedagoga může ovlivnit výuku nových pohybových dovedností.

Další studie vyzdvihují hudbu, jako nástroj, jež by mohl hrát zásadní roli při učení nové pohybové dovednosti (Digelidis a kol., 2014, Fiedlerová, 2007, Sariscsany, 1991, Spilthroon, 1986, Takieddinová, 2023).

Proto je cílem diplomové práce ověřit, zdali motivující přístup pedagoga má vliv na výuku pohybových dovedností.

Diplomová práce je rozčleněna na dvě části, na teoretickou a praktickou. V kapitole „*teoretická východiska*“ se bude autorka práce zabývat různými pohledy a názory odborníků na danou problematiku. Vytvoří přehled současného poznání o tématech, které úzce souvisí s tématem diplomové práce.

Praktická část práce je zaměřena na výzkumný soubor a výsledky výzkumného měření. Následuje diskuse, ve které bude popsán přínos výzkumné činnosti, a budou zde zhodnoceny výsledky s výzkumy, které se problematikou také zabývaly. Po diskusi následuje závěr.

Vypracováním diplomové práce by chtěla autorka poukázat na důležitost přístupu a komunikaci vyučujících v hodinách tělesné výchovy. Věříme, že práce bude přínosná pro další pedagogy tělesné výchovy a stane se tak podkladem pro výukové postupy na středních školách.



## **2 Cíl práce**

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda vytvoření motivující výukové situace má vliv na nácvik pohybové dovednosti. Zejména v tematickém celku volejbal při výuce odbití míče obouruč vrchem a spodem u studentů gymnázia. Při výuce nové pohybové dovednosti se autorka práce zaměří na jednotlivé formy komunikace.

### **2.1 Výzkumné otázky**

1. Má úprava výukové situace vliv na nácvik pohybové dovednosti?

### **2.2 Hypotézy**

1. Předpokládáme, že motivující přístup má pozitivní vliv na úpravu výukové situace.
2. Předpokládáme, že nemotivující přístup má negativní vliv na úpravu výukové situace.

### 3 Teoretická východiska – přehled současného poznání

Následující část práce se zabývá různými pohledy a názory odborníků na témata úzce souvisejícími s tématem diplomové práce. V hlavních kapitolách jsou shrnuty metody, tvorba výukového modulu a aktuální přístupy vyučujících při výuce pohybových dovedností. Poznatky získané v teoretických východiscích práce budou rozebrány v kapitole „Diskuze“, kde dojde k jejich porovnání s výsledky této diplomové práce.

#### 3.1 Metodika nácviku pohybových dovedností

Hájková (2020) se ve své knize zabývá specifiky nácviku motoricko-funkční přípravy, které rozděluje na šest částí. Mezi tyto specifika řadí například správnou výchozí polohu, bezpečnost při cvičení nebo úroveň pohybových schopností a dovedností. Dle Hájkové (2020) je důležité, aby studenti dosahovali požadované úrovně schopností i dovedností před tím, než začnou se samotným nácvikem. V opačném případě by mohlo dojít k tomu, že by byl nácvik neefektivní, tudíž by se žáci potřebnou dovednost nezvládli naučit správně.

Stejného názoru je i Hrabinec (2017). Ve své knize zmiňuje, že před nácvikem nové pohybové dovednosti by měl učitel znát pohybovou úroveň svých žáků, měl by s nimi předchozí činnosti osvojovat a zdokonalovat, aby měli žáci pevné základy a učení nové dovednosti by tak pro ně bylo snazší. Osvojováním a zdokonalováním pohybových dovedností dochází k rozvoji propriorecepce, či kinestezie a zkvalitňuje se řídicí funkce centrální nervové soustavy. Díky tomu dokážou žáci své tělo ovládat, přizpůsobovat se jednodušeji pohybu, plynulosti a přesnosti. Pohybové dovednosti se osvojují právě v návaznosti na základní dovednosti, jako je skok, běh, hod. Tyto dovednosti se vyvíjejí a posilují díky spolupráci smyslových, psychických a svalových funkcí.

Hohmann a kol. (2010) říkají, že učení nové pohybové dovednosti je pro každého tělovýchovného pedagoga „*každodenním chlebem*“. Dle Hohmanna (2010) je zásadní postupovat podle jednotlivých fází technické přípravy, mezi které řadí nácvik, zdokonalování a stabilizaci.

Lehnert a kol. (2001) popisují aspekty, které jsou pro realizaci nácviku pohybových dovedností nezbytné. Podle Lehnerta je důležité, aby na začátku každého nácviku učitel žáky s novým učivem řádně seznámil, a to například pomocí výkladu, vysvětlení, či ukázky. Žáci si tak mohou vytvořit základní představy o nové pohybové dovednosti. Pro každý nácvik nové pohybové dovednosti by měla být vhodně vybrána průpravná cvičení a didaktické postupy. Je

podstatné, aby nácvik probíhal ve zjednodušených podmínkách. Základní představy o pohybu získané na začátku nácviku si žáci upevní při systematickém opakování. Tím dojde k vytvoření základní pohybové struktury dovedností. Časový odstup mezi výukovými jednotkami by měl být co nejmenší.

Při výuce pohybových dovedností je nezbytné, aby učitel působil na studenty více jako jejich pomocník, spoluhráč, neboť přístup pedagoga ovlivňuje výsledný výchovný dopad, který by měl být pozitivní (Dvořáková, 2009). Celkový výchovný proces závisí na způsobu realizace pohybových činností, jež jsou spojovány s emocemi a prožitky. Bez nich by výuka neměla potřebný dopad.

Dvořáková (2009) dále zmiňuje, že pozitivní emoce a prožitky by měl zajistit právě učitel, a to například prostřednictvím činností, vhodných podmínek, nabídkou pomůcek, zejména s využitím ukázky a motivace. Metoda ukázky patří mezi nejvhodnější prostředky, jak danou dovednost žákům co nejvíce přiblížit. Zároveň má být dovednost žákům představena jako problém a výzva nebo také jako hra.

Nováček a kol. (2001) se shodují, že výuka pohybových činností závisí na základních podmínkách, které by měl vytvářet učitel. Mezi tyto podmínky například patří jasná instrukce, ukázka, motivace, či individualizace, které mohou významně ovlivnit úspěšnost didaktického procesu v tělesné výchově.

Bartůňková (2018) identifikuje motivující prvky, jako jsou odměny, hodnocení, pozitivní sociální klima, zpětná vazba, vztah učitel – žák, humor, a současně jako demotivující prvky uvádí nadměrnou motivaci, nepříznivé třídní klima, tresty, opakovaný neúspěch, frustraci, strach a nudu během výuky.

Bartůňková (2018) se ve své studii zaměřila na motivaci v hodinách tělesné výchovy. Snažila se zjistit, jakým způsobem motivují učitelé studenty a jakou má motivace odezvu. Z výzkumu vyplývá, že pozitivní atmosféra podpořena pozitivní komunikací, uznáním od učitele společně s humorem, přispívají k motivaci žáků. Naopak tresty, negativní klima v hodině a ignorující přístup mají demotivující efekt, snižují zájem studentů a jejich aktivitu. Jeden z cílů práce se zaměřoval na negativní motivaci během výuky, přičemž zjištění naznačují, že i přesto, že učitelé tuto motivaci využívají spíše zřídka, může účinně ovlivnit určité typy studentů.

Dle Průši (2010), který se ve své práci zabýval metodikou výuky basketbalu v hodinách tělesné výchovy, závisí metodika na dvou faktorech. Prvním z nich jsou učební osnovy TV,

kteří obsahují cíle výuky vyučovaného předmětu, učivo a posloupnost vyučovaných témat. Druhým faktorem je aktuální herní výkonnost žáka. Znamená to tedy, že učitel musí tyto dvě základní hlediska propojit a vybrat nejvhodnější metody pro nácvik pohybových činností tak, aby se shodovaly s výkony žáků a podílely se na jejich dalším rozvoji.

Jak naznačuje Knopová (2005) motorické učení je chápáno jako forma učení, které vede k vytvoření pohybových návyků a dovedností. Schopnosti pro vykonávání aktivit, které vyžadují vzájemné vnímání, například vnímání spojené s pohyby, získáváme prostřednictvím sensorického učení.

Hájková (2020) taktéž uvádí, že kvalitu motorického učení ve velké míře ovlivňuje samotný učitel, jehož úkolem je sladit učivo s věkem žáků a jejich motorickou úrovní. Správná volba metod, stylů, postupů ze strany vyučujícího, přispívá ke kvalitní výuce též.

*„Kvalitu tělovýchovného procesu také ovlivňuje osobnost učitele, jeho odbornost, volba stylů apod.“* (Červenková, 2017, str. 38).

Někteří odborníci (Mužík, 1991, Sýkora, 1985, Vilímová, 2002) uvádějí mezi důležité prvky při metodice TV kladný vztah mezi učitelem a žákem. Mužík (1991) považuje za úspěšného toho učitele, který kombinuje pedagogické dovednosti s osobnostními vlastnostmi, jako je empatie, komunikativnost a schopnost motivovat žáky. Zdůrazňuje, že osobnostní vlastnosti učitele ovlivňují jeho přístup k výuce, vztahy se žáky a schopnost řídit třídu efektivně. Podle Rychteckého a Fialové (2000) je nicméně důležité brát v úvahu i další kritéria, která ovlivňují kvalitu tělovýchovného procesu. Mezi ně patří například zlepšení v osvojování a rozvíjení pohybových dovedností, změna postojů žáků k tělesné výchově, či zlepšení výkonnosti a fyzické kondici. I přesto, že hodnocení prožitků a postojů žáka je náročné, jsou pro celkové hodnocení kvality nezbytné.

Fiedlerova (2007) se ve své práci zabývá *vztahem žáka k učiteli TV a vztahem žáka k ostatním prvkům systému výchovy a vzdělávání v TV*. Vilímová (2002) toto téma označuje za klíčové během výuky TV. Pozitivní vztahy mezi žákem a učitelem tělesné výchovy vedou k lepší účasti, vyšší motivaci a pozitivním postojům k aktivitě ve sportu. Důvěra, respekt a podpora ze strany učitele mohou výrazně ovlivnit žákův zájem o tělesnou výchovu, jeho přístup k cvičení a ochotu zapojovat se do vyučovacích aktivit. Pozitivní vztahy mohou navíc přispět k rozvoji sebedůvěry žáků a celkovému osobnostnímu růstu. *Vztah žáka k ostatním prvkům systému výchovy a vzdělávání v TV* je dalším klíčovým prvkem pro úspěch výuky. Žákův vztah k učiteli, spolužákům, výběru aktivit a vzdělávacím cílům tvoří základ pro rozvoj

dovedností a motivaci. Pozitivní vztahy podporují žákovu participaci, zlepšují atmosféru ve třídě a ovlivňují jeho postoj ke vzdělávání.

Dvořáková (2002) pohlíží na výuku pohybové dovednosti jako na proces se specifickým typem učení, které nazývá motorické učení. Během výuky v tělesné výchově je potřeba dávat dětem pravidelnou příležitost k nácviku pohybových dovedností a k samotnému pohybu, jelikož každá dovednost prochází určitým procesem vývoje, a bez prostoru pro provádění a kultivaci pohybových dovedností si děti ponesou následné nedostatky celý život.

Předpoklady a činnosti se prolínají, neboť dovednost je pouze činnost, kde se využívají dřívější pohybové zkušenosti, jež jsou pečlivě připraveny předchozím cvičením. (Měkota a Cuberek, 2007).

Schnabel a Thies (1993, s. 155 v Měkota, 2007 str. 10) uvádějí, že je pohybová dovednost pomocí učebních a cvičebních postupů vytvořena na základě motorických schopností a jde o zautomatizovanou součást motorické činnosti. Autoři se také zmiňují o elementární pohybové dovednosti.

Další autoři (Rychtecký a Fialová, 1998) považují kvalitu výsledků pohybové činnosti, způsob, rychlost a ekonomičnost provedení jako základní znaky nacvičené pohybové dovednosti.

Bizíková (2017) popisuje, že motorické učení obvykle prochází čtyřmi fázemi: generalizace, diferenciaci, asociativní a fáze automatizace. První fáze seznamuje jedince s novou pohybovou strukturou. Jedinec si vytváří první představy o pohybu, proto je v této fázi důležitá kvalitní ukázka. Bizíková (2017) definuje diferenciaci fázi, jako fázi ve které probíhá nácvik pohybové dovednosti. Jedinec se seznamuje s novou dovedností a začíná porozumívat jejím základům. Klade se zde větší důraz na mentální procesy. Vyskytují se zde časté chyby, což je pro tuto fázi běžné. Žák má totiž stále omezenou schopnost vnímat své tělo, což mu brání přesně identifikovat chyby. To je úzce spojeno se schopností prožívat pohyb skrze proprioreceptivní vnímání. Proto se při nácviku doporučuje využívat dopomoc a další pomůcky pro ulehčení provedení pohybu.

Votík (2001) klasifikuje metody tréninkového procesu do dvou hlavních kategorií: metoda nácviku a zdokonalování a metoda manipulace se zatížením, která se zaměřuje na rozvoj pohybových schopností. Vávra (2011) ve své práci rozděluje metodu nácviku a zdokonalování na tři typy: metodu komplexní, syntetickou a analyticko-syntetickou. Metoda komplexní simuluje celkový pohyb, pohybová struktura zůstává zachována. Syntetická

metoda pohybový celek rozloží na části a každý z nich se nacvičuje samostatně. Po zvládnutí všech částí jsou spojeny v požadovanou činnost. Analyticko-syntetická metoda postupuje od celku k částem a zpět k celku.

Dovalil, Jansa a kol. (2007) zmiňují pár tipů pro výuku pohybových dovedností. Před začátkem nácviku by měl každý učitel zvážit požadavky na výchozí úroveň motorických schopností a případně by měl zajistit jejich včasný vývoj. Komunikace je důležitou součástí výuky PD, učitel musí být schopný žákům podávat jasné a stručné informace o tom, co dělat, čeho se vyvarovat. Motivující přístup pedagoga taktéž napomáhá k výuce nové PD, zejména v případě, je-li nácvik zdlouhavý a žáci nechápou, proč se danou dovednost učí. Během nácviku je potřeba, aby učitel podával žákům zpětnou vazbu a opravoval chyby, které ještě nejsou žáci schopni identifikovat.

Aby se žáci naučili dovednost, jak nejlépe mohou, je důležité u nich rozvíjet tvořivost a samostatnost. Důležitou roli dle Dvořákové (2009) při výuce pohybových dovedností hraje způsob komunikace vyučujícího se svými žáky. Obě strany by měly být schopny si naslouchat. Situace by se neměly řešit příkazově, ba naopak vhodnou diskuzí.

Výuka pohybových dovedností tedy závisí na několika faktorech, zejména na individuálních schopnostech a dovednostech studentů, na metodách, které učitelé využívají, ale také na motivaci a dostupnosti prostředků. Všechny tyto faktory společně ovlivňují efektivitu a úspěch při výuce PD. Mezi vhodné metody se řadí i například hudba, která posiluje motivaci studentů a zvyšuje angažovanost při výuce.

Fiedlerová (2007) zmiňuje hudbu jako vhodný nástroj pro výuku pohybových dovedností. Spojujícím prvkem hudby a pohybu je rytmus, který pomáhá lidem vyjádřit svou vnitřní i vnější osobnost. Nejčastěji se hudba stále využívá v rytmické gymnastice, kde napomáhá studentům lépe se na pohyb soustředit a splynout s ním.

Jak uvádí Knopová (2005), aktivity spojující hudbu a pohyb, poskytují dostatečný prostor pro zapojení žáka a projevení jeho individuálních schopností. Pohybové dovednosti jsou složené ze čtyř základních prvků – rytmu, pohybu, tance a umění. Představují zdroj pro aktivní a tvůrčí projevy žáků. Tyto pohybové faktory jsou vrozené, úzce souvisejí s emocemi a náladami jedince a je důležité je dále rozvíjet. Žáci, kteří si uvědomují své motorické schopnosti, získávají během osvojování pohybových dovedností také řadu klíčových vlastností pro další rozvoj osobnosti.

Knopová (2005) předkládá, že nácvik pohybových činností je založen na podobných principech jako rozvíjení kognitivních schopností. Dosáhnout dokonalé koordinace mezi hudebním vnímáním a pohybovým projevem je obzvláště klíčové pro hudebně pohybové činnosti. Senzomotorické učení se vyvíjí skrze etapy, které se navzájem propojují. V úvodu se žák seznamuje s pohybovým úkolem prostřednictvím výkladu a demonstrace ze strany učitele. Jakmile začne přenášet tyto dovednosti, začne je napodobovat a zlepšovat své pohyby. Na začátku je samotný pohyb sledován zrakem, proto je důležitý rozvoj vnímání, který zahrnuje nejen zrakové smysly, ale také sluchové a kinetické. Během senzomotorického učení dochází ke zlepšení koordinace pohybů, díky čemuž mohou žáci propojit pohyb s hudebními podněty.

Havelková a Chládková (1994) poznamenávají, že možnosti zapojit hudbu do tělesné výchovy se odvíjí zejména od přístupu učitele k přípravám jednotlivých hodin. Pokud chce učitel zajistit žákům kromě hudebního rozvoje i radost z hudby, měl by se v této problematice odborně orientovat, zjišťovat si konkrétní informace, chystat metodické přípravy.

Konukman a kol. (2012) zdůrazňují, že hudbu lze využít i k motivaci při jednotlivých pohybových činnostech udržujících intenzitu a zájem studentů. Studie uvádí, že studenti považují fyzickou aktivitu za uspokojivější, když je doprovázena hudbou. Cítí se pohodlněji a jsou ochotnější zapojit se a zkusit nové věci. Budování pozitivních návyků k fyzickým aktivitám může zlepšit jejich fyzické a duševní zdraví. Jedním ze způsobů, jak toho dosáhnout, je začlenění písní, které studenty udrží v pohybu. Hudba v hodinách tělesné výchovy může pomoci studenty povzbudit a vytvořit tak zábavnou atmosféru při plnění aktivit. Konukman a kol. (2012) také na základě jejich studií dochází k závěru, že hudba má příznivý vliv na koncentraci studentů.

Autoři článku *Using Music to Enhance Physical Education* (Konukman a kol., 2012) přicházejí s návrhem používat signál „*stop and go*“ při výuce tělesné výchovy. Použití zvukových signálů např. píšťalky nebo právě hudby může být efektivní způsob, jak upoutat pozornost žáků. Dokud hraje hudba, žáci se věnují sportovním aktivitám, ale v momentě, kdy hudba přestane hrát, žáci se sportovní aktivitou přestávají a věnují svou pozornost svému vyučujícímu. V článku je popsána studie, kdy se učitelé tělesné výchovy na základních školách a univerzitní profesori zapojili do výzkumu a zkoumali vliv hudby na hodiny TV. Došli k výsledku, že používání hudby v TV zvyšuje sportovní výkon, motivaci a zájem studentů, zlepšuje atmosféru v celé třídě, pomáhá se lépe soustředit a dokonce snižuje problémy s chováním.

Další autoři (Colleran a kol., 1997, Sariscsany, 1991) navrhují využívat hudbu během výuky tělesné výchovy zejména z toho důvodu, že hudba zvyšuje motivaci a zájem studentů a hodiny TV se díky ní stávají pro studenty mnohem zábavnější, atraktivnější a vzrušující. Autoři se shodují, že zatím byla většina studií zabývajících se využitím hudby během výuky tělesné výchovy zaměřena především na rytmickou gymnastiku, na taneční aktivity a na aspekty, zda má hudba vliv na srdeční frekvenci a krevní tlak. Jen málo výzkumných studií se zabývalo využitím hudby k urychlení osvojování motorických dovedností.

Většina autorů se shoduje, že při metodice nácviu pohybových dovedností je klíčová správná ukázka, poskytování zpětné vazby, variabilita, přístup pedagoga, vztah mezi ním a žákem a v neposlední řadě efektivní motivace.

Digelidis a kol. (2014) odkazují na tři základní typy motivace: vnitřní, vnější a amotivaci. Vnitřní motivaci spojují s potřebou cítit se schopný a autonomní. *„Čím autonomnější a schopnější vyrovnat se s požadavky prostředí se jedinec cítí, tím vyšší bude pravděpodobně jeho vnitřní motivace“* (Digelidis a kol., 2014, s. 327). Jako příklad vnitřně motivovaných uvádí studenty, které tělesná výchova baví, chtějí se učit nové techniky, a proto se jí účastní. Mezi vnější motivaci řadí vnější regulaci (odměny od učitele, nátlak), introjektovanou regulaci (vnější motivy se stávají součástí identity studenta), identifikovaný předpis (motivace ke konkrétnímu chování) a integrovanou regulaci (chování je akceptovanou součástí identity studenta). Amotivace je spojována s pocitem bezmoci, týká se neúmyslného chování a vyznačuje se nízkým zapojováním během tělesné výchovy.

Autor Voštinák (2018) přináší analýzu problematiky vnější motivace žáků v rámci výuky tělesné výchovy na základní škole, což podtrhuje významný aspekt pedagogické praxe. Výsledky jeho práce naznačují, že na prvním stupni je vhodné motivovat odměnami a pozitivním vlivem vyučujícího, zatímco na druhém stupni je možné využít soutěže, závody a hry.

Pokud zaznamenáme nedostatečnou vnitřní motivaci žáků, je zapotřebí, aby se učitel zaměřil na posílení vnější motivace a vytvořil podnětné prostředí, které přiměje žáky k práci (Fontana, 2014). *„Žák, který je motivován vnitřně, vykazuje lepší školní výsledky, má pozitivnější pohled na školní docházku a svědomitěji se připravuje na výuku“* (Lokšová, Lokša 1999, str. 13). *„Vhodnou motivací je krátkodobá činnost se silným emocionálním nábojem střídaní „práce a hry“* (Kodým, 1985, str. 107).



Digelidis a kol. (2014) se ve své studii zabývali tím, jak by se motivace studentů dala zvýšit. Během svého výzkumu se zaměřili právě na vliv hudby v TV a sportu. Celá studie zkoumala vliv asynchronní hudby na vnitřní a vnější motivaci studentů středních škol v hodinách TV. Výzkumný tým oslovil 200 studentů ze dvou středních škol v Řecku. Pro studenty byl v hlavní části hodiny připraven 20 minutový kruhový provoz s šesti stanovišti. Lekce probíhaly jednou týdně ve stejnou dobu za použití tří přístupů, jednou cvičili studenti bez hudby, podruhé s hudbou, kterou vybrala vyučující a potřetí s hudbou, kterou si zvolili sami žáci. Výsledky studie potvrzují, že hudba má pozitivní vliv na spokojenost žáků během výuky tělesné výchovy, zlepšuje náladu studentů a motivuje je k intenzivnějšímu zapojení do výuky. Amotivace byla nižší s hudbou. Rozdíl mezi hudbou vybranou vyučující a hudbou vybranou žáky nebyl téměř žádný.

Další studie zkoumala vliv hudby na rozvoj gymnastických dovedností u studentek tělesné výchovy po dobu 3 měsíců (Spilthroon, 1986). Jedna skupina studentů se dovednosti učila s hudebním doprovodem a druhá se ji učila bez hudby. Během výzkumu Spilthroon (1986) došel k závěru, že hudba neovlivňuje technické aspekty dovedností, ale ovlivňuje spíše stylistické aspekty. Také přispěl zajímavým poznatkem, kdy účinek hudby, během učení se pohybové dovednosti, se výrazně zvyšuje u studentů, kteří jsou schopni vnímat rytmus hudby.

Předmětem výzkumu Takieddinové (2023) bylo zjistit, zda lze vytrvalostní výkon žáků druhého stupně základní školy ovlivnit vnějšími motivačními faktory (pozitivní a negativní motivace, hudba). Žáci třikrát absolvovali vytrvalostní běh na 1 km. Během prvního měření byli žáci motivováni pozitivně, Takieddinová (2023) je povzbuzovala, chválila. U druhého měření žáci poslouchali hudbu a třetí běh absolvovali bez motivace. Výsledky výzkumu potvrzují klíčový vliv vnějších faktorů na výkon žáků. Během testovaných situací běhu na 1 km žáci dosáhli nejlepších výsledků, když běželi s hudbou, zatímco nejvyšší časy byly zaznamenány při běhu bez motivace.

Fiedlerová (2007) se ve své studii věnovala významu a využití hudby v tělesné výchově na prvním stupni základní školy. Autorka se zaměřila na využití různých hudebních žánrů v tělesné výchově s cílem podpořit pozitivní vztah k pohybu a hudbě prostřednictvím netradičních přístupů. Práce experimentovala s netradičními pohybovými aktivitami, jako jsou psychomotorické hry, jóga, zdravotní tělesná výchova, rytmika a tanec, relaxace. V závěru práce autorka zmiňuje, že je pro děti klíčové vyvarovat se kritiky v případě neúspěchu a místo toho jim poskytnout prostor pro zvykání si na nové věci. Důležitější než kritika je pozitivně

motivovat děti k pohybu tak, aby se cítily podporované a oceněné, což jim umožní lépe se přizpůsobit životním situacím.

Autorka diplomové práce „*Využití hudby v různých částech vyučovací jednotky tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ*“ (Černá, 2016) vytvořila zásobník pohybových her a aktivit, které cílily právě na rozvoj hudebních schopností. Výzkumem autorka ověřovala pozitivní vliv hudby na práci dětí a učitelů, což se jí úspěšně podařilo potvrdit. Zařazení hudby do všech částí výuky bylo hodnoceno jako přínosné. Hudební skladby představují pro žáky zajímavou a podpůrnou formu. Využití hudby pomáhá i méně motoricky nadaným dětem, odstraňuje pocit studu a obavy z neúspěchu.

### **3.2 Tvorba výukového modulu**

Učivo v modulové výuce je rozděleno do několika jednotek neboli vzdělávacích modulů, které určují obsah výuky, tedy co se budou žáci učit, jakým způsobem se bude učivo zkoušet a které dovednosti se budou ověřovat. Vzdělávací modul je navržen tak, aby pomohl studentům dosáhnout cílů a určité úrovně dovednosti. Nadefinované cíle slouží jako měřítko pro hodnocení úspěšnosti žáků při absolvování modulu.

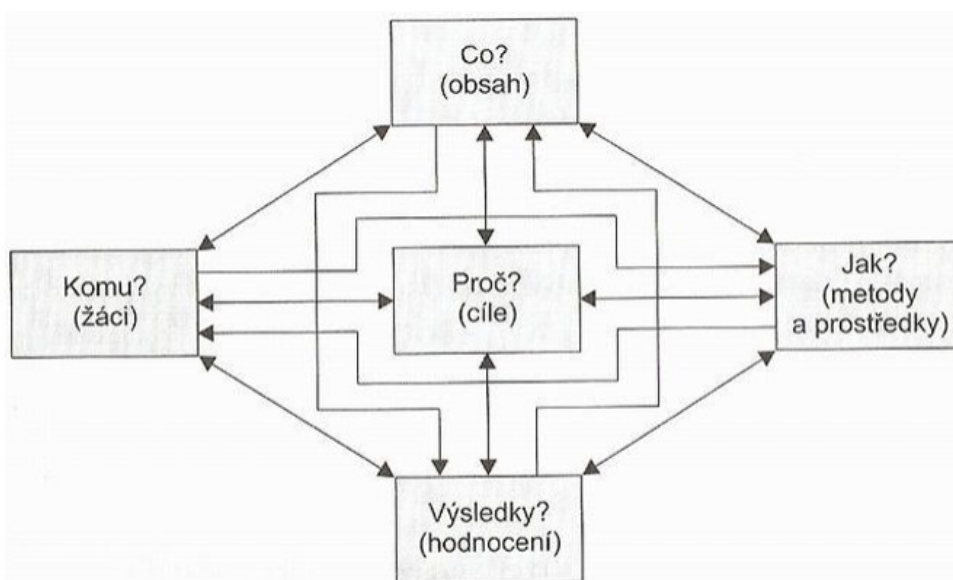
Ve výuce umožňuje využívat nové motivační formy, metody, zejména při kontrole výstupů, kdy závěrečná zkouška hodnotí studentův výkon dle předem stanovených vzdělávacích cílů (Metodický materiál projektu UNIV, 2006).

Každý výukový modul má svoji vstupní část, která obsahuje základní identifikační údaje. Součástí údajů je například počet hodin nutných pro výuku, platnost modulu, tedy datum, od kterého modul platí, či název modulu, který by měl být definován tak, abychom z něj pochopili cíl a obsah modulu (Šnajdrová, 2010).

V rámci výukového modulu existuje pevná vazba mezi výukovými metodami, jejich výsledky a obsahem. Výběr metod je podmíněn dostupností prostředků pro účastníky programu a také individuálními preferencemi samotného učitele. Proto určité formy a metody výuky, které jsou součástí modulu, slouží vyučujícím spíše jako inspirace.

Skalková (2007) v *Obecné didaktice* popisuje vzájemné vztahy prvků ve vyučovacím procesu, propojuje cíle s obsahem, metodami a výsledky. Při tvorbě výukového modulu je důležité si položit čtyři otázky – Proč? Co a komu? Jak? Jaké budou výsledky? Stanovením cílů jasně definujeme, čeho chceme dosáhnout a proč, což nám napomáhá určit směr a účel výuky. Pokud víme, proč chceme daný obsah učit, snadněji ho můžeme utvářet tak, aby

efektivněji vedl k dosažení cílů. Na začátku také musíme vědět komu je obsah určen, jaké cílové skupině. To nám usnadňuje přizpůsobit obsah tak, aby lépe odpovídal potřebám a úrovni znalostí cílové skupiny. Následně si pokládáme otázku „Jak?“. Volíme vhodné metody výuky, které podporují dosažení stanovených cílů. Zohledňování potřeb studentů a volba efektivních výukových metod přispívá k úspěchu výukového modulu. V neposlední řadě nás zajímají výsledky. Hodnocení a sledování výsledků je klíčovým prvkem ve vzdělávacím procesu. Po dokončení výukového modulu se hodnotí, do jaké míry studenti dosáhli předem stanovených cílů, což může zahrnovat různé formy hodnocení praktických dovedností nebo různých testů. Výsledné hodnocení poskytuje zpětnou vazbu nejen studentům, ale také učitelům, kteří na základě toho mohou lépe identifikovat oblasti, které by se mohly v budoucnu zlepšit. Skalková (2007) se ve své publikaci snaží tyto prvky propojovat.



**Obrázek 1: Vzájemné vztahy prvků ve vyučovacím procesu (Skalková, str. 183, 2007)**

Čadílek (2005, str. 3) popisuje modul jako „přesně definovaná, jednoznačně vymezená vzdělávací nebo výcviková jednotka.“ Učivo se rozděluje do tzv. modulů, které tvoří celek. Moduly dělíme z hlediska zaměření na teoretické, praktické, kombinované a projektové. Dle Čadílka (2005) by měl každý modul obsahovat název, z kterého by mělo být jednoduché odvodit, co bude obsahem vzdělávání. Důležité je přiřadit k danému modulu správný kód vyjadřující jeho základní vlastnosti, aby se dal snadněji vydedukovat rozsah a forma výuky, obor, druh studia, datum vzniku.

Stejně jako Skalková (2006), tak i Čadílek (2005, str. 33) doporučuje při tvorbě modulu „jasně a konkrétně stanovených cílů sestavovat obsah učiva“. Správná formulace cílů je základním kamenem při plánování výuky, je potřeba brát v úvahu požadavky, které jsou na

žáky kladeny, abychom následně mohli zvolit vhodné postupy, formy, metody a způsoby, jak dosáhnout těchto cílů u žáků. V závěru každého modulu by mělo proběhnout hodnocení ze strany učitele, které může být vyjádřeno číselnou, bodovou známkou nebo slovním zdůvodněním poskytujícím zpětnou vazbu žákům.

Friedmann (2001) uvádí, že by učitel měl při přípravě na vyučovací hodinu dbát na důkladné stanovení cílů a promyšlení úrovně žáků v návaznosti na obsah učiva, na základě kterého volí organizační formy, prostředky, vyučovací metody, časový plán a v neposlední řadě způsob ověření a vyhodnocení dosažených výsledků.

#### **Příklad formuláře výukového modulu**

<b>Název modulu:</b>		<b>Kód modulu:</b>	
<b>Nominální délka:</b>		<b>Platnost od:</b>	
<b>Vstupní předpoklady:</b>			
<b>Stručná anotace vymezující cíle:</b>			
<b>Předpokládané výsledky:</b>			
<b>Obsah modulu:</b>			
<b>Doporučené postupy výuky:</b>			
<b>Způsobu ukončení:</b>			
<b>Hodnocení výsledků výuky:</b>			
<b>Doporučená literatura:</b>			

*Tabulka 1: Formulář výukového modulu, zdroj: Univerzita Palackého v Olomouci*

MŠMT (2013-2024) rozděluje moduly podle jejich odborné úrovně na základní, kvalifikační a inovativní. Dále podle postavení v učebním plánu na povinné, volitelné, nepovinné.

Kulíšek (2010) se ve své studii zabývá tvorbou vzdělávacích programů dalšího vzdělávání formou modulové výuky a považuje za výhodu výukových modulů získání konkrétních kompetencí, kterými žáci po absolvování modulu disponují. Naopak od vyučovacích

předmětů, které jsou většinou odvozovány z vědních disciplín, by měla být modulová výuka navržena tak, aby obsahovala vše potřebné k naplnění stanovených kompetencí. U každé je nutné určit, která tvoří jádro a na ní navazovat kompetence, které spolu souvisejí a lze je vytvářet společně v jednom modulu. Proto je nutné, aby modul spojoval teorii s praxí a měl nadpředmětový charakter.

### **3.3 Zhodnocení přístupů v hodinách tělesné výchovy**

V hodinách tělesné výchovy existuje několik přístupů, které se liší v metodách, cílech a v obsahu. K nadcházejícímu obsahu se určují cíle a vhodné metody a přístupy. Haník (2008) ve své knize rozděluje dovednosti v tělesné výchově na otevřené a zavřené. Mezi zavřené dovednosti patří sporty, ve kterých má cvičenec maximální kontrolu nad svým pohybem, například atletika, gymnastika. Oproti tomu volejbal, je sport, který patří mezi dovednosti otevřené, jelikož u něj závisí na několika faktorech, hraje se v nepředvídatelném a proměnlivém prostředí. Rozdíl mezi dovednostmi se pak odráží v přístupu vyučujícího k samotné výuce.

V koncepci tělesné výchovy dochází v průběhu 21. století k několika změnám, neboť mnozí učitelé si začali uvědomovat, že tato výchova přestává plnit svůj základní úkol, a to získávat žáky pro trvalou pohybovou aktivitu. Učitelé již řadu let mohou volit obsah výuky podle úrovně žáků, podmínek škol i vlastních předpokladů či přístupů promítajících se do odlišných podob výuky. Jsou realizovány různé koncepce tělesné výchovy a rozličná pojetí vyučovací činnosti učitele, jako je například antididaktické pojetí výuky tělesné výchovy, které mění tuto oblast v pouhou pohybovou rekreaci žáků během jejich pobytu ve škole. U některých učitelů se objevují liberálnější přístupy, zatímco u jiných přetrvává příkazové řízení učební činnosti žáků (Mužík, Vlček, 2016).

Na základě výzkumu (Mužík, Vlček, 2016) je patrné, že učitelé tělesné výchovy uplatňují učivo z rámcových vzdělávacích programů s různými koncepcemi a přístupy k výuce. Autoři tuto odlišnou realizaci učiva ilustrují na příkladu míčových her, kde učitelé uplatňují různé zaměření podle svých pedagogických přístupů. Odlišně pojatá výuka reflektuje i různé přístupy k řízení učební činnosti žáků, zahrnující jak příkazové řízení, tak liberálnější přístupy k výuce.

Motivující a nemotivující přístup ze strany učitele lze zařadit do různých kontextů a teoretických rámců, stejně jako využití hudby ve výuce. V behaviorismu by motivující přístup

zahrnoval jasné instrukce, ukázkou a povzbuzování k úspěchu. Humanistická pedagogika se soustředí na podporu autonomie, osobního růstu a sociálně-kognitivní přístup zahrnuje modelování pozitivního chování a vytváření pozitivního prostředí. Zatímco negativní přístup v behaviorismu zahrnuje kritiku a nedostatečné povzbuzování, v humanistické pedagogice podkopává důvěru studentů, ignoruje jejich potřeby a přehlíží individuální cíle (Kuric, 2013). Využití hudby v rámci sociálního konstruktivismu vytváří společné prostředí a posiluje týmového ducha při cvičení a hrách. Kognitivní teorie podporuje hudbu v tělesné výchově, jelikož může napomoci studentům lépe si zapamatovat pohybové vzorce nebo se více soustředit při výuce. Hudba má pozitivní vliv také po emocionální stránce, kdy vyvolává pozitivní emoce a zvyšuje motivaci k pohybu a účasti v TV.

Motivující přístup vyučujícího a použití hudby mohou být účinnými prostředky k zapojení žáků do výuky. Naopak nemotivující přístup může snižovat potenciál a zapálenost studentů pro pohybovou aktivitu. Mezi motivující prvky řadíme hodnocení, atmosféru v hodině, zpětnou vazbu, komunikace aj. (viz kapitola 3.1).

Vilímová (2002) zdůrazňuje, že aby mělo samotné hodnocení motivační účinek, vyžaduje dodržování určitých principů. Jedním z těchto principů je individuální přístup k žákovi, u kterého je hodnoceno osobní zlepšení a přístup k práci. Hodnocení by mělo být spravedlivé, učitel by měl jasně definovat kritéria a poskytnout žákům možnost zlepšit se na základě zpětné vazby. „*Hodnocení v tělesné výchově představuje proces soustavného poznávání a posuzování žáka, založený na zjišťování, zaznamenávání, posuzování a hodnocení úrovně jeho osobnosti, jeho učební a pracovní činnosti v tělesné výchově a chování v hodinách ve škole, ale i mimo školu*“ (Vilímová, 2002, s. 88).

Zpětná vazba by měla být ve výuce konstruktivní a motivující, rozhodně ne demotivující. Učitel při jejím poskytování nevyužívá ironii, nadřazenost, žáky nezesměšňuje, jinak by se snížila její efektivita. Důležité je při podávání zpětné vazby dodržovat určitá pravidla, jako je systematickosti, srozumitelnost, komplexnost, objektivita, konkrétnost a praktická využitelnost, aby podpořila žákův rozvoj a byla pro něj přínosná (Bartůňková, 2018).

Komunikace mezi žákem a učitelem ovlivňuje jejich vztah a podle poznatků některých učitelů může také ovlivnit vztah žáka k danému předmětu. „*Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem...V některých případech učitel, či učitelka nahradí chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 265).

V tělesné výchově jsou odměny vnímány jako pozitivní podněty – slovní pochvala nebo povzbuzení, které mohou být zaměřeny buď na jednotlivce, nebo na celou skupinu. Tyto odměny mohou zahrnovat i diplomy, medaile či sladkosti, které žáci získávají za úspěchy ve sportovních aktivitách pořádaných školou. Pochvala je nejčastější formou odměny ve vzdělávání a má pro žáka velký význam, poskytuje mu pocit úspěchu a motivuje ho k dalšímu úsilí (Voštinák, 2018).

Pozitivní atmosféra v hodině tělesné výchovy, podporující motivaci a aktivní účast žáků, je klíčová pro efektivní výuku. Tvorba prostředí založeného na respektu, podpoře a povzbuzení může zlepšit vztah mezi učitelem a žáky, což ovlivňuje celkovou kvalitu výuky. Současně může pozitivní atmosféra přinést větší radost z pohybu a posilovat týmovou spolupráci, jež má příznivý dopad na výsledky v tělesné výchově (Bartůňková, 2018).

Didaktické řídicí styly, definované jako součást učitelského chování, ovlivňují aktivity žáků ve výuce a stanovují způsoby, jak dosahovat výchovně vzdělávacích cílů, což je zároveň důležitá složka pro formování pozitivního prostředí v hodinách tělesné výchovy. Tyto styly vymezují rozsah možností vyučování, stanovují cíle a identifikují rozhodnutí, která musí být provedena k jejich dosažení, přičemž přispívají k podpoře motivace a aktivního zapojení žáků (Mužík, 1991).

Naopak demotivující prvky mohou negativně ovlivnit atmosféru a motivaci žáků v hodinách TV. Tyto prvky zahrnují například nadměrnou motivaci a kritiku, trest, nepříznivé třídní klima, či nedostatečnou podporu ze strany učitele.

Nadměrná motivace ze strany učitele a rodičů může vést k přemotivovanosti, destruktivním účinkům a sníženému výkonu, zejména v situacích, kdy je na výsledku závislé hodnocení, což může být zvláště problematické v oblasti tělesné výchovy (Bartůňková, 2018).

Trest může mít jak pozitivní, tak negativní efekt, záleží na způsobu, jakým je používán a jaký má vliv na chování žáka. V některých situacích může být trest účinným nástrojem pro uplatňování disciplíny a řízení chování, zatímco v jiných může mít negativní dopady na motivaci, vztahy a emocionální stav žáků. Dalšími projevy, které děti vnímají jako trest, jsou například projev nudy, vyčítání, vyloučení z hovoru, přehlédnutí snahy o nápravu apod. Trest je akceptovatelný, pokud dítě chápe, že kritika se vztahuje k jeho konkrétnímu jednání nebo činu, nikoli k jeho osobě (Čáp, Mareš, 2007).

Pro žáky je důležité, aby učitel vytvořil podmínky, ve kterých budou mít možnost dosáhnout úspěchu, a dodržoval didaktické zásady. Například dodržování zásady přiměřenosti

úkolů je klíčové pro úspěch v jednotlivých činnostech. Nedostatečně přiměřené úkoly mohou vést k opakovaným neúspěchům a frustraci, a to může podkopat žákovu sebevědomí a motivaci. Tento stav nastává i při srovnávání se s ostatními spolužáky, kdy žák cítí, že zaostává za ostatními, či při zjištění, že jeho fyzické schopnosti nejsou na očekávané úrovni. (Kodým, 1985).

Naul (2003) popisuje různorodost základních koncepčních směrů tělesné výchovy, kterou rozlišuje na sportovní, tělesnou, pohybovou a zdravotní. Ke každé z těchto koncepcí řadí hodnotová východiska. Hodnotovým východiskem u sportovní koncepce je sportovní výkon. U tělesné koncepce je to výkonově orientovaná zdatnost, u pohybové koncepce tj. pohybová gramotnost a u zdravotní je hodnotovým východiskem podpora zdraví. Všechny tyto koncepty jsou podle Naula (2003) důležitou součástí koncepčních směrů TV.

Dle Kaplana (1999) se volejbalový didaktický systém zaměřuje především na nácvik základních dovedností, jako je odbíjení obouruč vrchem, odbíjení obouruč spodem a spodní podání, které můžeme využít při průpravných herních cvičení, průpravných hrách a hrách v menších skupinkách. Klíčové je vést hodinu tak, aby zahrnovala nácvik a zdokonalování hlavních herních činností a samotnou hru.

Kaplan (1999) uvádí, že ve volejbalu patří mezi nejpoužívanější metody založené na vztahu k celku a části. Řadí mezi ně metodu celostní, synteticko-analytickou a analyticko-syntetickou. Celostní metoda se podle Kaplana (1987) využívá pro nácvik jednoduchých HČJ. V případě, že metoda celostní nevykazuje potřebné výsledky, učitel přistupuje k metodě analyticko-syntetické. Naopak metodu synteticko-analytickou využívá u žáků s větším pohybovým nadáním a zájmem o volejbal.

Zatímco Císař (2005) používá při nácviku zejména metodu celostní a analyticko-syntetickou. Při celostní metodě žák provádí celou dovednost (přihrávku, úder), naučí se ji rychleji a může být pro něj zábavnější. Císař (2005) zmiňuje, že žákům napomáhá analyticko-syntetická metoda vybudovat základní pohybové struktury, díky čemuž budou žáci s průměrnou pohybovou dovedností schopni hrát volejbal na rekreační úrovni.

Rink a kol. (2010) řadí mezi důležité přístupy ve výuce tělesné výchovy pozitivní motivaci. Je-li žák ze skupinových pohybových aktivit ve stresu, bojí se selhání, chyb, nedůvěřuje svým schopnostem, pak je přístup pedagoga ještě podstatnější. V takovém případě patří motivace a povzbuzování dětí k pohybové aktivitě mezi klíčové úlohy pedagoga TV. Podle Rink a kol. (2010) lze využít hned několik strategií, například zadávání domácích úkolů



k fyzické aktivitě, čímž by se mohl zvýšit zájem o pohybovou aktivitu mimo školní prostředí nebo možná propagace sportu na webu školy, či nástěnkách, letáčcích. Důležitou roli hraje i chvála za účast, které může být efektivním způsobem motivace žáků k pohybu. Aby byla motivace u žáků dostatečná, je důležité, aby učitel sám šel dětem příkladem a smysluplně jim vysvětloval význam pohybu na jejich život.

American Sport Education Program (2007) uvádí komunikaci ze strany učitele mezi hlavními aspekty při výuce. Komunikace by měla být především pozitivní, volejbal je hra, při které by se žáci měly bavit. Proto je úkolem učitele, nejen při výuce základních volejbalových dovedností, vytvořit efektivní a poutavý přístup k procvičování PD. Učitel musí chápat odlišné úrovně schopností žáků a vhodně s nimi pracovat.

Volba přístupů v tělesné výchově patří mezi faktory ovlivňující kvalitu vzdělávání v TV. Proto je velmi důležité zvolit vhodný přístup, který podporuje komplexní rozvoj studentů. Buhren (2004, ve Vlček a Mužík, 2012, str. 25) za faktory označuje vstupy, procesy a kontextové faktory.

### **3.4 Ukotvení tématu v kurikulu**

Ukotvení tématu v kurikulárních dokumentech pomáhá ujasnit cíle a očekávané výstupy, ke kterým v průběhu výzkumu směřujeme. Kurikulum zajišťuje relevanci a spojení s daným oborem. V kapitole je vysvětlen pojem „*kurikulum a kurikulární dokumenty*“, a především je zde hlavní téma zasazeno v rámci RVP, ŠVP a TP.

#### **Kurikulum a kurikulární dokumenty**

Kurikulum je termín používaný v oblasti vzdělávání a označuje soubor plánovaných a organizovaných vzdělávacích aktivit, které jsou určeny k dosažení určitých vzdělávacích cílů. Jedná se o celkovou strukturu a obsah vzdělávacího programu, který zahrnuje učební plány, osnovy, metody výuky, hodnocení a další prvky, které jsou potřebné pro realizaci vzdělávacího procesu (Maňák a kol., 2008).

Kurikulární dokumenty jsou soubory dokumentů, které stanovují plánovaný rámec pro vzdělávání v dané oblasti, úrovni nebo instituci. Tyto dokumenty slouží jako směrnice a referenční materiály pro tvorbu, organizaci a implementaci vzdělávacího procesu. Mají za cíl zajistit koherentní a plánovaný vývoj studentů prostřednictvím jasně stanovených cílů a předpokládaných výstupů. Poskytují učitelům, školám a vzdělávacím institucím rámec pro navrhování vzdělávacích plánů, výběr materiálů, metody výuky a hodnocení. Důležitost

kurikulárních dokumentů spočívá v tom, že umožňují sjednocení a koordinaci vzdělávacího procesu, a přispívají tak k dosažení vzdělávacích cílů a zajištění kvalitního vzdělání (Maňák a kol., 2008).

V České republice existují dvě úrovně kurikulárních dokumentů: státní a školní. Tyto dokumenty vznikají na základě školského zákona, konkrétně zákona č. 561/2004 Sb., týkající se vzdělávání od předškolního až po vyšší odborné a jiné formy vzdělávání (Maňák a kol., 2008).

### ***RVP pro ZV***

Jedná se o dokument, který stanovuje obecné cíle, obsah a strukturu vzdělávání na úrovni základních škol. RVP definuje vzdělávací oblasti, klíčové kompetence a očekávané výstupy žáků v průběhu jednotlivých stupňů základního vzdělávání. Tento program slouží jako základní směrnice pro tvorbu školních vzdělávacích programů a podporuje konzistentní vzdělávací standardy napříč školami (MŠMT, 2013-2024).

### ***RVP pro gymnázia***

RVP neboli rámcově vzdělávací programy zahrnují strukturované plány vzdělávání, které stanovují obsah, cíle a metody výuky na úrovni gymnázií. Dále poskytují směrnice pro vytváření osnov, učebních plánů, hodnocení studentů všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním vzdělání (Nuv.cz, 2017).

### ***ŠVP***

Školní vzdělávací program je plán vzdělávání v rámci školy, který určuje obsah výuky, cíle vzdělávání a metody výuky. ŠVP je vytvářen v souladu s vzdělávacími standardy a potřebami žáků a je klíčovým dokumentem pro organizaci vzdělávacího procesu. Obsahuje informace o rozvrhu hodin, učebních plánech, evaluaci žáků a dalších aspektech vzdělávacího procesu (MŠMT, 2013-2024).

### ***TP***

Tematický plán tvoří základ pro organizační a pedagogickou činnost ve školním prostředí. Jeho hlavním cílem je usnadnit strukturovanou a souvislou výuku tím, že určuje tematické okruhy, učební aktivity a cíle vzdělávání v souladu s RVP a školními potřebami. Tento plán je

často aktualizován a upravován podle aktuálních potřeb a pokroků ve vzdělávání (MŠMT, 2013-2024).

### Ukotvení volejbalu v kurikulárních dokumentech

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Člověk a zdraví
<b>Vzdělávací obor:</b>	Tělesná výchova
<b>Vzdělávací obsah:</b>	Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností
<b>Učivo:</b>	Sportovní hry
<b>Očekávané výstupy:</b>	
TV-9-2-01 zvládá v souladu s individuálními předpoklady osvojené pohybové dovednosti a tvořivě je aplikuje ve hře, soutěži, při rekreačních činnostech	

*Tabulka 2: Obecné zařazení volejbalu, zdroj: RVP ZV, 2023*

Tabulka č. 2 obsahuje informace o vzdělávací oblasti, specifickém oboru, obsahu výuky, učivu a očekávaných výstupech žáků v průběhu jednotlivých stupňů základního vzdělání.

<b>Vzdělávací oblast:</b>	Člověk a zdraví
<b>Vzdělávací obor:</b>	Tělesná výchova
<b>Vzdělávací obsah:</b>	Činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností
<b>Učivo:</b>	Sportovní hry – herní systémy, herní kombinace a herní činnosti jednotlivce v podmínkách utkání (alespoň vedvou vybraných sportovních hrách podle podmínek školy a zájmu žáků)
<b>Očekávané výstupy:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Žák provádí osvojené pohybové dovednosti a úroveň individuálních předpokladů</li> <li>• Žák zvládá základní postupy rozvoje osvojených pohybových dovedností a usiluje o své pohybové sebezdokonalení</li> </ul>	

*Tabulka 3: Obecné zařazení volejbalu, zdroj: RVP pro gymnázia, 2022*

Tabulka č. 3 poskytuje detailnější pohled na integraci volejbalu do konkrétních výukových plánů na gymnáziích.

## ČINNOSTI OVLIVŇUJÍCÍ ÚROVEŇ POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ

### Očekávané výstupy

#### žák

- ▶ provádí osvojované pohybové dovednosti na úrovni individuálních předpokladů
- ▶ zvládá základní postupy rozvoje osvojovaných pohybových dovedností a usiluje o své pohybové sebezdokonalení
- ▶ posoudí kvalitu stěžejních částí pohybu, označí zjevné příčiny nedostatků a uplatní konkrétní osvojované postupy vedoucí k potřebné změně
- ▶ respektuje věkové, pohlavní, výkonnostní a jiné pohybové rozdíly a přizpůsobí svou pohybovou činnost dané skladbě sportujících

### Učivo

- **pohybové dovednosti a pohybový výkon**
- **pohybové odlišnosti a handicapy** – věkové, pohlavní, výkonnostní
- **průpravná, kondiční, koordinační, tvořivá, estetická a jinak zaměřená cvičení**
- **pohybové hry různého zaměření**
- **gymnastika** – akrobacie; přeskoky a cvičení na nářadí; cvičení s náčiním
- **kondiční a estetické formy cvičení s hudbou a rytmickým doprovodem** (určeno především děvčatům – alespoň dvě formy cvičení podle podmínek a zájmu žákyň, případně žáků)
- **úpoly** – sebeobrana; základy džudo; aikido; karatedo (základem je sebeobrana, rozsah ostatních činností je stanoven v návaznosti na připravenost vyučujícího a zájem žáků)
- **atletika** – běh na dráze a v terénu (sprinty, vytrvalý běh, štafetový běh); skok do výšky nebo do dálky (podle materiálního vybavení školy); hody, vrh koulí
- **sportovní hry** – herní systémy, herní kombinace a herní činnosti jednotlivce v podmínkách utkání (alespoň ve dvou vybraných sportovních hrách podle podmínek školy a zájmu žáků)

*Obrázek 2: Ukotvení volejbalu v kurikulárních dokumentech, zdroj: Nuv.cz, 2017, s. 61*

### Zařazení tématu do ŠVP školy Gymnázium Žatec

**Třídy: Sekunda - septima**

**Tematický celek: Odbíjená, volejbal**

**Učivo: Příhrávky – odbití obouruč vrchem a spodem**

**Hodinová dotace: 2 hodiny týdně (formou blokované výuky)**

**TP školy:** Na Gymnáziu Žatec je tělesná výchova organizována formou blokovaných hodin, kde týdenní dotace činí 2 hodiny, jež jsou spojeny dohromady. V rámci tematického plánu je volejbal naplánován na 12 hodin během jednoho školního roku. Na vyšším gymnáziu jsou žáci na tělesnou výchovu rozděleni do tří skupin, a proto kvůli omezené kapacitě školy, která disponuje jednou malou tělocvičnou a posilovnou, navštěvuje vždy jedna skupina tělocvičnu na OA (Obchodní akademie) nebo na SOŠ (Střední odborná škola) zemědělské.

Konkretizovaný výstup	Konkretizované učivo	Průřezová témata	Vazby, přesahy
<p><b>Žák:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uplatňuje vhodné a bezpečné chování i v méně známém prostředí sportovišť, přírody, silničního provozu</li> <li>- používá správnou techniku</li> <li>- získané dovednosti uplatní jako reprezentant školy</li> <li>- uplatňuje zkušenosti z míčových her v dalších sportech, dokáže řídit sportovní utkání svých vrstevníků</li> <li>- aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy</li> <li>-</li> </ul>	<p><b>Pohybové dovednosti a pohybový výkon:</b></p> <p>Sportovní hry – přehazovaná – přihrávky</p>	<p><b>Multikulturní výchova – Princip sociálního smíru a solidarity:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností</li> <li>- Vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému u postojí v životě</li> </ul>	<p><b>Výchova demokratického občana – Občanská společnost a škola:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším</li> <li>- Vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu</li> </ul>

**Tabulka 4: Ukotvení výuky volejbalu v ŠVP nižšího gymnázia vybrané školy, zdroj: Gymnáziumzatec.cz, 2021**

Ve školním vzdělávacím programu (ŠVP) vybrané školy je téma výuky volejbalových přihrávek zmíněno ve všech ročnících vyššího gymnázia (viz tabulka č. 4).

Konkretizovaný výstup	Konkretizované učivo	Průřezová témata	Vazby, přesahy
<p><b>Žák:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Provádí osvojované pohybové dovednosti na úrovni individuálních předpokladů</li> <li>- Zvládá základní postupy rozvoje osvojovaných pohybových dovedností a usiluje o své pohybové sebezdokonalování</li> <li>- respektuje pravidla osvojovaných sportů, rozhoduje, spolurozhoduje utkání soutěže</li> <li>- sleduje podle pokynů pohybové výchovy sportovní výsledky, činnosti související s pohybem a zdravím, zpracuje naměřená data,</li> </ul>	<p><b>Pohybové dovednosti a pohybový výkon:</b></p> <p>Sportovní hry – volejbal – přihrávky – odbití obouruč vrchem a spodem</p>	<p><b>Multikulturní výchova – Princip sociálního smíru a solidarity:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností</li> <li>- Vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému upostoji v životě</li> </ul>	<p><b>Výchova demokratického občana – Občanská společnost a škola:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším</li> <li>- Vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu</li> </ul>

<p>vyhodnotí</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- respektuje věkové, pohlavní, výkonnostní a jiné pohybové rozdíly a přizpůsobí svou pohybovou činnost dané skladbě sportujících</li> <li>- připraví třídní nebo školní turnaj, soutěž, podílí se na realizaci</li> <li>- užívá s porozuměním názvosloví, gesta, signály, značky na úrovni cvičence vedoucího pohybových činností a organizátora soutěží</li> <li>- respektuje práva a povinnosti vyplývající z různých sportovních rolí, jedná na úrovni dané role, spolupracuje ve prospěch družstva</li> </ul>			
---	--	--	--

**Tabulka 5: Ukotvení výuky volejbalu v ŠVP vyššího gymnázia vybrané školy, zdroj: Gymnáziumzatec.cz, 2021**

tělesná výchova	sekunda	
	používá správnou techniku	skok vysoký – zlepšování techniky Hod míčkem-jen na dálku
		Sportovní hry – přehazovaná, košíková, softball, florbal

**Obrázek 3: ŠVP sekunda, zdroj: Gymnáziumzatec.cz, 2021**

	uplatňuje zkušenosti z míčových her v dalších sportech, dokáže řídit sportovní utkání svých vrstevníků	Sportovní hry – přehazovaná, odbíjená, košíková, softball, florbal
--	--	--

**Obrázek 4: ŠVP tercie-kvarta, zdroj: Gymnáziumzatec.cz, 2021**

respektuje věkové, pohlavní, výkonnostní a jiné pohybové rozdíly a přizpůsobí svou pohybovou činnost dané skladbě sportujících	zvládá základní postupy rozvoje osvojovaných pohybových dovedností a usiluje o své pohybové	sportovní hry basketbal, florbal, fotbal, volejbal, frisbee, softbal
--	---	---

**Obrázek 5: ŠVP kvinta-septima, zdroj: Gymnáziumzatec.cz, 2021**

## **4 Metodika**

K analýze dat byla využita metoda statistické analýzy ANOVA, neboť práce zkoumala vlivy různých komunikačních přístupů učitele na efektivitu nové pohybové dovednosti ve volejbalu a zabývala se rozdíly mezi těmito přístupy. Tato metoda porovnává průměry mezi třemi a více skupinami, čímž umožňuje zjistit, zda existuje signifikantní rozdíl mezi průměry skupin ve sledované proměnné. ANOVA nám poskytuje informace o tom, zda jsou rozdíly mezi skupinami skutečně způsobeny skutečnými rozdíly v datech. Kapitola poskytuje detailní popis metod a postupů při realizaci výzkumu a popisuje následující aspekty výzkumného procesu.

### **4.1 Předvýzkum**

V počáteční fázi byla nashromážděna literatura související s tématem diplomové práce. Po důkladné analýze literatury byla identifikována hlavní témata a problémy v dané oblasti. Na základě této rešerše byl formulován výzkumný problém a stanovily se cíle práce. Následně byla navržena metodika výzkumu a proveden sběr dat. Po sběru dat následovalo zpracování výsledků, interpretace získaných informací a formulace závěrů.

### **4.2 Testovaný soubor**

V rámci výzkumu byl použit vzorek 69 studentů z Gymnázia Žatec. Jednalo se o žáky nižšího i vyššího stupně gymnázia, jejich věkové rozmezí se pohybovalo od 12 let do 18 let. Z celkového počtu studentů se výzkumu zúčastnilo pouze 13 chlapců, zatímco zbývajících 56 tvořily dívky.

Pro výzkum bylo vybráno žatecké gymnázium z důvodu pedagogického působení autorky na této škole. Průzkum byl proveden v sekundě, tercii, kvartě, kvintě, 2R a septimě, tedy ve třídách, ve kterých autorka učí.

Studenti byli testováni v rámci výuky tělesné výchovy. Věděli, že několik následujících hodin bude náplní TV výuka volejbalu. Více podrobností jim autorka nesdělovala. Nevěděli, jakým způsobem bude výuka probíhat. Z výzkumu byli vyřazeni studenti, kteří se volejbalu věnují od malička, navštěvují kroužky nebo se volejbalu věnovali v minulosti.



### 4.2.1 Výběr testovaných subjektů

V každé třídě provedla autorka vstupní diagnostiku (pretest) s cílem zjistit jakou úroveň dovedností studenti při odbití míče obouruč vrchem a spodem ovládají. Ještě před vstupním testem byli žáci rozlosováni v každé třídě do tří skupin, aby se předešlo možnému ovlivnění výsledků.

### 4.3 Testovací prostředí

Testování probíhalo v Žatci na třech různých školách, jelikož žatecké gymnázium disponuje pouze malou tělocvičnou a posilovnou. V případě kolize více skupin musí vždy jedna skupina docházet na jinou školu, která má s gymnáziem smlouvu. Pokud výuka probíhala na gymnáziu, měla autorka práce k dispozici potřebné vybavení. Z důvodu menšího prostoru bylo náročnější zorganizovat výuku tak, aby měli všichni žáci prostor ke cvičení. V případě, kdy autorka s žáky docházela do tělocvičny na OA Žatec nebo SOŠ zemědělskou, které splňovaly parametry hřiště pro sportovní hry, musela si veškerou výbavu nosit s sebou.



*Obrázek 6: Tělocvična Gymnázia Žatec, zdroj: vlastní archiv*





***Obrázek 7: Tělocvična Střední školy Zemědělské v Žatci, zdroj: vlastní archiv***



***Obrázek 8: Tělocvična Obchodní akademie Žatec, zdroj: vlastní archiv***

#### 4.4 Realizace a organizace výukového modulu

Výuka probíhala v šesti třídách na nižším i vyšším gymnáziu. Výukový modul autorka rozdělila do tří částí. První část se skládala z pretestu, během kterého byli z testování vyřazeni žáci, kteří navštěvovali kroužek volejbalu, či se volejbalu věnovali dříve, tudíž by pro ně výuka volejbalových příhrávek nebyla novou pohybovou dovedností. Pretest pomohl zjistit úroveň PD žáků.

Druhá část zahrnovala výuku nové PD za pomoci různých komunikačních přístupů. V jednotlivých třídách byli studenti rozlosováni dle počtu do tří skupin. V každé skupině byli přibližně čtyři žáci. V rámci výzkumu byly jednotlivé skupiny podrobeny rozdílným pedagogickým přístupům. První skupina se učila novou PD s doprovodem hudby, druhá skupina byla během výuky pozitivně motivována a současně se pohybovou dovednost učila prostřednictvím ukázky poskytnuté učitelem. Třetí skupina byla vyučována bez motivace a ukázky, učitel pouze jednotlivé kroky popisoval. Všechny skupiny se učily techniku odbití obouruč vrchem a spodem, přičemž základní metody byly většinou stejné. Metodika se lišila mezi studenty nižšího a vyššího gymnázia. Výuka zabrala přibližně jednu výukovou jednotku, tedy 45 minut. Zbytek třídy se věnoval jiné pohybové aktivitě, kterou jim učitel připravil. Často se jednalo o kruhový, či variabilní provoz, ve kterých byly stanoviště sestaveny tak, aby na nich nebyla potřeba asistence učitele. Jeden z žáků měl za úkol sledovat čas a v pravidelných intervalech pobízet spolužáky k výměně stanoviště. Učitel vždy stál tak, aby měl přehled o veškerém dění v hodině. V tomto ohledu byla organizace velice náročná, jelikož někteří žáci, kterým se zrovna učitel nevěnoval, necvičili tak, jak měli. U každé skupiny se v závěru učitel dotazoval na to, jak se během výuky žáci cítili. Jakým způsobem a zdali vůbec vnímali komunikaci ze strany učitele, čeho si všímali, zdali jim bylo na výuce příjemně, či nikoliv. V úplném závěru vyplnili žáci dotazník, který se skládal z pěti otázek. Mohli se tímto způsobem vyjádřit k výuce a zhodnotit přístup učitele, který byl během testování důležitým prvkem. Od vstupní diagnostiky po výstupní diagnostiku trvala výuka přibližně šest týdnů.

## Provedení hlavní části výukového modulu

Část	O b s a h	Čas opak.	Organizační zajištění činnosti	Poznámky
Úvodní část	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nástup – seznámení s obsahem a cílem hodiny</li> </ul>	3 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hromadná forma</li> <li>Prostor: celá tělocvična</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zápis obsahu do třídní knihy</li> <li>Zjištění celkového počtu cvičících</li> </ul>
Rušná část	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chůze po koberci, rozběhání + cviky se zaměřením na ramenní klouby, oblast hlavy a páteře, svaly paží, běh – za sebou, na signál provést cvik</li> <li><b>Běh-</b> Hráč si dle instrukcí učitele pohrává s míčem různým způsobem: Žák si nadhodí míč a chytá ho. Žák si nadhodí míč, otočí se a snaží se ho chytit. Žák má míč za zády a snaží se ho přehodit před sebe a chytit ho. Žák si vymění míč se spolužákem.</li> </ul>	4 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hromadná forma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pokyny, změny poloh či směru pomocí píšťalky/tlesknutí, učitel běží jako první</li> </ul>
Průpravná část	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozcvičení s důrazem na pletenec ramenní, svaly paží, svaly trupu, břišní i zádové, hluboké povrchové</li> <li>zpevňovací průprava</li> <li>Honička za míčem v kruhu</li> </ul>	10 min	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hromadná forma, jednotlivě, skupinově</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Důsledná ukázka (dle aktuálního přístupu)</li> <li>Správné pokyny</li> <li>Obcházení žáků</li> <li>Kontrola správnosti provedení cviků</li> <li>Oprava chyb – důsledně a hned</li> </ul>
Hlavní část	<ul style="list-style-type: none"> <li>Příprava stanovišť a cvičení na nich</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Skupinová forma</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Návčik volejbalových přihrávek</li> <li>• Přihrávky – odbití obouruč vrchem</li> <li>• Košíček – uchopení míče</li> <li>• Vyhod' a chyt'</li> <li>• Odbití nad sebe</li> <li>• Odbití před sebe</li> <li>• Odbití ve dvojici – lavička, jedna nadhazuje, druhá přeskočí lavičku a chytá</li> <li>• Odbití o zem – druhá chytá</li> <li>• Odbití po pohybu</li> <li>• Odbití do basketbalového koše</li> <li>• Odbití ve čtveřici</li> <li>• Herní cvičení - odbití pod úhlem</li> <li>• Odbití přes síť</li> <li>• Přihrávky – odbití obouruč spodem</li> <li>• Základní pohyb – udrž míč v rovnováze na napnutých pažích</li> <li>• Vyhod' míč a ztlum na napnutých pažích</li> <li>• Pohyb do základní polohy</li> <li>• Odbíjej se strnulými pažemi o zeď</li> <li>• Házení a chytání míče ve dvojici</li> <li>• Vyměň si svůj míč se spoluhráčem po několika odbitích nad sebe</li> <li>• Odbití ve dvojici – úder nad sebe, poté na spoluhráče</li> <li>• Odbití ve dvojicích – co nejvíce přihrávek</li> </ul>	<p><b>45-50 minut</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skupinová forma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cviky střídány napříč třídami</li> </ul>
--	---	-------------------------------	---	---



## **Průběh výuky s využitím hudby**

Na začátku hodiny byla studentům sdělena náplň hodiny. Rušná i průpravná část probíhala hromadnou formou. V hlavní části vyučující rozdělila žáky přibližně do čtyř skupin. Pro první tři skupiny byly připravené papírky s instrukcemi, které si žáci přečetli, jednotlivá stanoviště si připravili a dle instrukcí začali plnit úkoly. Většinou se úkoly zaměřovaly na rozvoj pohybových schopností a zdokonalení pohybových dovedností (florbal, fotbal, basketbal aj.). Čtvrtá skupina se ve druhé části tělocvičny učila od základů volejbalové přihrávky, odbití obouruč vrchem a spodem. Vyučující zorganizovala hodinu tak, aby měla přehled o všem, co se během výuky dělo. Zároveň byly jednotlivé úkoly na stanovištích uspořádané tak, aby na nich nebyla nutná dopomoc, záchrana a učitelka se mohla věnovat zejména volejbalové skupině. Během výuky hrála z reproduktoru energická motivační hudba. Na hodině panovala příjemná atmosféra, vyučující i studenti měli výbornou náladu, během výuky přihrávek se studenti snažili a naslouchali pokynům učitelky. Po výuce nové PD s hudbou provedla autorka výstupní diagnostiku a zhodnotila se studenty průběh výuky. Zajímala se především o to, jak se žáci během výuky cítili, jakou měli náladu, zdali si myslí, že samotná atmosféra a nálada ovlivnila jejich výkon. Všichni se shodli na tom, že je hudba k výkonu motivuje, výuka je baví mnohem více. Po ukončení testování probíhala hodina opět hromadně. Dle časových možností si žáci společně zahráli přehazovanou, modifikovanou hru volejbalu, ringo, cvičili jógu apod. Dotazník vyplňovali žáci až v momentě, kdy proběhlo měření v celé třídě.

## **Průběh výuky s motivujícím přístupem a ukázkou**

Učitelka, zároveň autorka práce, přišla na hodinu pozitivně naladěná, s dobrou náladou. Studentům energicky a s úsměvem sdělovala obsah a cíl hodiny. Rušná i průpravná část opět probíhala hromadnou formou. Následovalo rozřazení do skupin, kdy se první skupina učila novou PD, a zbytek třídy cvičil na stanovištích, jejichž náplň se měnila. Učitelka střídala variabilní, kruhový a smíšený provoz.

Během výuky volejbalových přihrávek učitelka žáky pozitivně motivovala a povzbuzovala. Vždy jim jednotlivé cviky vysvětlila, ukázala, opravovala chyby. Pokaždé, když se žákům během nácviku přihrávek něco povedlo, učitelka je pochválila. Pokud se někomu nedařilo, učitelka žáky i přesto motivovala, znovu jim daný cvik ukázala, snažila se je povzbudit slovy, ať si věří, že jsou šikovní a přihrávky se naučí, všichni na to mají. Po výuce byli žáci opět pochváleni, proběhla výstupní diagnostika a následné zhodnocení, kde se většina žáků shodla

na tom, že se při výuce cítili příjemně a motivováni. Dotazníky vyplnili opět v momentě, kdy bylo dokončeno měření u všech žáků.

### **Průběh výuky bez motivujícího přístupu a ukázky**

Na všechny tyto hodiny přišla vyučující se špatnou, rozladěnou náladou. Náplň hodiny sdělila žákům stručně, bez úsměvu. Po celou dobu rušné a průpravné části sdělovala žákům jen potřebné informace s neutrálním tónem. Žáky opět rozdělila do skupin. Skupinu, kterou učila volejbalové dovednosti, poslala stroze pro míče. Zbytku třídy učitelka určila, co mají dělat a přikázala jim, ať cvičí v tichosti. Pokud její pokyny žáci nedodrželi, byli napomenuti. Atmosféra ve třídě velice rychle zhoustla a žáci začali být otráveni.

Při nácviku odbití míče obouruč vrchem a spodem učitelka ani jednou žákům cvik neukázala. Pouze žáky instruovala slovně, pokud cvik nepochopili, smutně si povzdychla, znovu vysvětlila a upozornila je, ať dávají pozor. Za celou dobu výuky se učitelka neusmála, neustále žáky nabádala k tomu, ať se více snaží. Na žácích bylo většinou vidět, že je výuka nebaví, jejich nálada se zhoršila. Po výuce učitelka provedla výstupní diagnostiku a s žáky hodinu shrnula. Většina žáků, zejména dívky, se shodli na tom, že jim během výuky nebylo příjemně, jejich motivace byla nulová, dokonce se našlo i pár studentů, kteří chování učitelky rozladilo natolik, že se nemohli na výuku soustředit a neustále si sami kladli otázky, co se děje. Někteří žáci sdělili učitelce, že chápou její špatnou náladu, ale nemusela být tak negativní. Jen pár žáků, zejména chlapci, se shodli na tom, že si špatné nálady všimli, ale naopak je takový přístup motivuje k lepším výkonům.

## **4.5 Průběh měření**

Studenti absolvovali vstupní měření, při kterém autorka práce zjistila úroveň jejich pohybových dovedností. Před vstupním měřením byli studenti rozlosováni do tří skupin, ve kterých probíhala samotná výuka. Hlavní část trvala jednu výukovou jednotku, během které se vždy jedna skupina učila volejbalové dovednosti, odbití obouruč vrchem a spodem. Měření probíhalo v každé třídě podobným způsobem, lišil se pouze přístup vyučující. V úvodní části hodiny byli studenti vždy seznámeni s obsahem a cílem hodiny.

### **4.5.1 Přehled naměřených dat**

Tato kapitola nabízí přehled všech naměřených dat v průběhu celého výzkumu. Obsahuje především tabulky zobrazující výsledky jednotlivých měření v průběhu výzkumu, které prezentují detailní informace o sledovaných proměnných a umožňují analyzovat změny

v průběhu času. Kapitola poskytuje pevný základ pro diskuzi a interpretaci výsledků v následujících částech práce.

### **Odbití vrchem obouruč**

- odbití je provedeno z vysokého volejbalového střehu s aktivním pohybem dolních končetin v průběhu provedení odbití (\*Bod 1 – max 1 bod)
- odbití je provedeno nad hlavou (\*Bod 2 – max 1 bod)
- odbití je provedeno z volejbalového „košíčku“ (\*Bod 3 – max 1 bod)
- míč je v kontaktu pouze s články prstů v průběhu odbití (\*Bod 4 – max 1 bod)

### **Odbití spodem obouruč**

- odbití je provedeno z nízkého volejbalového střehu (v okamžiku kontaktu s míčem) s aktivním pohybem dolních končetin v průběhu provedení odbití (\*Bod 1 – max 1 bod)
- trup je v předklonu v okamžiku kontaktu s míčem (\*Bod 2 – max 1 bod)
- míč odbit z předloktí, paže jsou zpevněny v supinační pozici s odpovídajícím držením (\*Bod 3 – max 1 bod)
- odbití na cíl – 3 pokusy (\*Bod 4 – max 3 body)

### **Bodování**

- 0 bodů – testovaný subjekt není schopen provést odbití
- 1 bod – absence 3 kritických míst
- 2 body – absence dvou kritických míst
- 3 body – absence jednoho kritického místa
- 4 body – testovaný subjekt provedl odbití bezchybně



Tabulka č. 6 (viz příloha č. 1) obsahuje seznam hodnot počátečního měření volejbalových přihrávek odbití obouruč vrchem. V tabulce jsou znázorněny třídy, ve kterých měření probíhalo. Jména studentů jsou nahrazena čísly. Sloupce s názvem „*\*Bod 1, \*Bod 2, \*Bod 3 a \*Bod 4*“ reprezentují čtyři hodnotící klíčová místa. Za každé místo mohli studenti získat maximálně 1 bod, dohromady tedy mohli nasbírat maximálně 4 body. Sloupec „*Celkem*“ představuje nejen celkový počet bodů, který daný student získal, ale také určuje jejich úroveň pohybové dovednosti. Tabulka poskytuje systematický přehled o výsledcích pretestu a umožňuje analýzu a srovnání počáteční úrovně pohybových dovedností mezi třídami a studenty.

Tabulka č. 7 (viz příloha č. 2) zahrnuje stejné názvy sloupců jako předchozí, avšak se zaměřuje na hodnoty počátečního měření volejbalových přihrávek u odbití obouruč spodem. Jména studentů jsou zaznamenána opět čísly, která se shodují s těmi v tabulce č. 6. V každém řádku jsou uvedeny hodnoty, které získali studenti během pretestu. Tabulka poskytuje přehled o výsledcích pretestu a taktéž umožňuje srovnání úrovně PD mezi třídami a studenty.

Z tabulky číslo 8 (viz příloha 3) lze vyčíst výsledky závěrečného měření v jednotlivých třídách u přihrávek odbití vrchem obouruč. Studenti byli v hlavní části výzkumu vyučováni s názornou ukázkou a při samotné výuce hrála hudba.

Tabulka č. 9 (viz příloha č. 4) obsahuje závěrečné měření v jednotlivých třídách u přihrávek odbití obouruč vrchem. Studenti byli v hlavní části výzkumu vyučováni s názornou ukázkou a s pozitivní motivací.

Tabulka č. 10 (viz příloha č. 5) zobrazuje závěrečné měření jednotlivých tříd u přihrávek odbití obouruč vrchem. Studenti byli v hlavní části výzkumu vyučováni bez motivace a ukázky. Učitelka jim pouze jednotlivé pokyny popisovala.

Tabulka č. 11 (viz příloha č. 6) poskytuje přehled závěrečného měření v jednotlivých třídách u přihrávek odbití obouruč spodem. Studenti byli v hlavní části výzkumu vyučováni s názornou ukázkou a za přítomnosti hudby.

Tabulka č. 12 (viz příloha č. 7) ilustruje přehled závěrečného měření v jednotlivých třídách u přihrávek odbití obouruč spodem. Studenti byli v hlavní části výzkumu vyučováni s názornou ukázkou a s pozitivním přístupem ze strany učitelky.

V tabulce č. 13 (viz příloha č. 8) jsou uvedeny hodnoty závěrečného měření v jednotlivých třídách u přihrávek odbití obouruč spodem. Studenti byli v hlavní části výzkumu vyučováni bez motivace a názorné ukázky.

## 4.6 Vlastní pretest a posttest

Pro výzkum byl použit vlastní pretest a posttest k posouzení úrovně pohybových dovedností studentů před a po intervenci, která se zaměřovala na specifické komunikační přístupy učitele.

Pretest autorce umožnil získat informace o výchozí úrovni pohybových dovedností studentů před zahájením výuky. Skládal se z volejbalových přihrávek – odbití obouruč vrchem i spodem. Studenti absolvovali pretest ve dvojicích. Nejprve si měli míč přihrávat vrchním odbitím obouruč a následně spodním odbitím obouruč. Vyučující hodnotila techniku provedení u obou částí. Při hodnocení se držela předem určených klíčových míst. Autorka se výběrem klíčových míst inspirovala v bakalářské práci „*Problematika testování pohybových dovedností ve volejbale*“ (Osvaldová, 2016).

Poté následovala hlavní část výzkumu, která zahrnovala použití specifických komunikačních strategií ze strany vyučujícího. Jednotlivé přístupy měly za cíl zjistit, jakým způsobem studenty při výuce pohybových dovedností ovlivňují, a zdali vůbec.

Po ukončení hlavní části následoval posttest, který sloužil k porovnání úrovně pohybových dovedností studentů po absolvování výuky s konkrétním komunikačním přístupem, který se v každé skupině lišil.

Využití pretestu a posttestu bylo klíčovým bodem pro posouzení účinnosti jednotlivých přístupů během výuky a ke zhodnocení, zda došlo k naplnění cílů. Data získaná pretestem a posttestem byla vyhodnocena programem ANOVA.

### 4.6.1 Jednotlivé úkoly testů

Úkoly testů ve vstupní i výstupní diagnostice byly rozděleny na dvě části. V první části autorka práce testovala úroveň pohybové dovednosti přihrávek u odbití obouruč vrchem. V každé třídě se našel žák, který navštěvoval kroužek volejbalu. Tento žák při testování přihrával míč testovanému subjektu a ten se jej snažil odehrát „prsty“. Autorka práce subjekt sledovala a hodnotila techniku a správnost provedení. Na základě předem zvolených kritérií žáky bodově ohodnotila (viz kapitola *přehled naměřených dat*).

Druhá část testování byla zaměřena na přihrávky odbití obouruč spodem. Zde opět přihrával zkušený volejbalista míč testovanému subjektu, jehož úkolem bylo odehrát míč tzv. „bagrem“. Autorka se zaměřila na techniku a správnost provedení. Součástí testování ve druhé části bylo odbití míče obouruč spodem do vyznačeného místa. Studenti měli předem

určená místa, odkud se měli do kruhu trefit. Tento úkol ukázal, zda žáci mají kontrolu nad letícím míčem.

Výstupní diagnostika obsahovala totožný test, který měl ukázat, jestli se žáci naučili novou pohybovou dovednost a který ze třech přístupů se osvědčil jako nejúčinnější.

#### **4.7 Dotazníkové šetření**

Dotazník byl vytvořen v aplikaci „Prezentace Google“ za účelem podpory statistických výsledků výzkumu. Celkově se dotazník skládal z pěti otázek, z nichž čtyři byly uzavřené a jedna otevřená. Při tvorbě dotazníku vycházela autorka z debaty se žáky, kterou s nimi vedla po skončení výukové situace a kde se s nimi bavila o jejich pocitech. Následně jí tato interakce posloužila jako inspirace pro formulování otázek a odpovědí. Žáci vyplnili dotazníky v každé třídě až na úplném závěru výzkumu, přičemž byli rozmístěni po celé tělocvičně tak, aby jejich odpovědi nemohl nikdo ovlivnit. Dotazník jim poskytl prostor vyjádřit se k průběhu výuky.

## 5. Výsledky

Kapitola shrnuje a analyzuje hlavní výsledky výzkumu. Autorka práce zde popisuje shromážděné údaje, provedené analýzy a závěry, které na základě zjištění učinila. Tato kapitola přináší důležité poznatky a odpovědi na stanovené otázky a hypotézy a uvádí klíčové informace podložené daty a statistikami.

### 5.1 Výsledky testování

H<sub>0</sub>: Využití hudby, pozitivní motivace a negativní motivace mají stejný vliv na úpravu výukové situace.

H<sub>A</sub>: Využití hudby, pozitivní motivace a negativní motivace nemají stejný vliv na úpravu výukové situace.

Pro provedení analýzy dat byly využity dva neparametrické testy pro porovnání rozdílů mezi skupinami – Kruskal-Wallis test a Mann-Whitneyho U test. Následně byla aplikována statistika věcné významnosti, aby bylo ověřeno, zda nalezené rozdíly mezi skupinami mají reálný význam a zda jsou výsledky obou testů konzistentní. Tento krok byl důležitý k posouzení relevance zjištěných statistických rozdílů. Kruskal-Wallis test byl použit k porovnání rozdílů mezi třemi skupinami.

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks (new.sta)  
Independent (grouping) variable: SKUPINA  
Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 69) = 1,024142 p =,5993

	Code	Valid N	Sum of Ranks
Group 1	1	21	701.5
Group 2	2	23	763
Group 3	3	25	950.5

*Obrázek 9: Výsledky Kruskal-Wallisova testu u vstupní diagnostiky - odbití obouruč vrchem*

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks (new.sta)  
Independent (grouping) variable: SKUPINA  
Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 69) = ,9630066 p =,6179

	Code	Valid N	Sum of Ranks
Group 1	1	21	674
Group 2	2	23	868.5
Group 3	3	25	872.5

*Obrázek 10: Výsledky Kruskal-Wallisova testu u vstupní diagnostiky - odbití obouruč spodem*

H = hodnota kritéria

(2) = stupeň volnosti

p-hodnota = vyjadřuje pravděpodobnost za platnosti  $H_0$

Z obrázku č. 9 a 10 lze vyčíst, že hodnota kritéria testu H pro Kruskal-Wallisův test byla spočítána (1,024142 a 0,9630066) pro 2 skupiny, kdy číslo 2 označuje počet skupin, mezi kterými se provádělo srovnání, a stupeň volnosti u Kruskal-Wallisova testu se vypočítává jako počet skupin minus 1. Celkový počet subjektů ve výzkumu byl 69 (N=69). Výsledná p-hodnota testu činila  $p = 0,5993$  a  $p = 0,6179$ . Z těchto výsledků lze vyvodit, že není dostatek důkazů pro odmítnutí nulové hypotézy, což naznačuje, že není statisticky významný rozdíl mezi skupinami ve sledované proměnné na základě poskytnutých dat. Toto zjištění má klíčový význam, neboť potvrzuje, že studenti započali výuku s podobnou výkonnostní úrovní.

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks (new.sta)  
Independent (grouping) variable: SKUPINA  
Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 69) = 22,87318 p = ,0000

	Code	Valid N	Sum of Ranks
Group 1	1	21	939
Group 2	2	23	953.5
Group 3	3	25	522.5

**Obrázek 11: Výsledky Kruskal-Wallisova testu u výstupní diagnostiky - odbití obouruč vrchem**

Výsledky Kruskal-Wallis testu u výstupní diagnostiky (odbití obouruč vrchem) jasně vykazují vysoké hodnoty kritéria H s extrémně nízkou (nulovou) hodnotou p a naznačují, že existuje statisticky významný rozdíl mezi alespoň jednou dvojicí. Hodnota H je odvozena z pořadí („Ranks“) každé skupiny, přičemž nižší hodnota, získá nižší pořadí. Pokud se shodují dvě nebo více pozorování, jsou jim přiřazena průměrná pořadí. Skupina 1 reprezentuje výsledky s využitím hudby, skupina 2 s použitím pozitivní motivace a skupina 3 bez motivace a ukázky, která zároveň dosahuje nejnižších hodnot, zatímco skupina 2 vykazuje nejlepší výsledky.

Kruskal-Wallis ANOVA by Ranks (new.sta)  
 Independent (grouping) variable: SKUPINA  
 Kruskal-Wallis test: H ( 2, N= 69) = 29,62596 p =,0000

	Code	Valid N	Sum of Ranks
Group 1	1	21	887
Group 2	2	23	1071
Group 3	3	25	457

**Obrázek 12: Výsledky Kruskal-Wallisova testu u výstupní diagnostiky - odbití obouruč spodem**

Hodnota H je na obrázku 12 dokonce vyšší, než na předchozím, z čehož vyplývá, že u výuky příhrávek odbití obouruč spodem existuje statisticky větší rozdíl přinejmenším mezi jednou dvojicí. Skupina 3 opět prokazuje výrazně nižší hodnoty, než skupina 1 a 2. Zároveň u výsledků odbití obouruč spodem lze konstatovat, že skupina s pozitivní motivací (2) je v tomto případě považována jednoznačně za skupinu, která dosáhla nejlepších výsledků, což u obrázku 11 tak jednoznačné není.

Druhým neparametrickým testem, který byl využit, je Mann-Whitneyho U test sloužící k porovnání rozdílů mezi dvěma skupinami. Po provedení Kruskal-Wallisova testu lze Mann-Whitneyho U test využít jako post-hoc test k identifikaci konkrétních skupin, mezi kterými existují významné rozdíly. Test umožňuje zjistit, zda jsou dvě skupiny statisticky odlišné. Konkrétně Mann-Whitneyho U test ukazuje, jestli existuje statisticky významný rozdíl mezi mediány dvou skupin. Je-li výsledek testu statisticky významný, znamená to, že existuje rozdíl mezi skupinami ve sledovaném ukazateli.

Mann-Whitney U Test (new.sta)  
 By variable SKUPINA Group 1:  
 1 Group 2: 2

	Rank Group 1	Sum Group 2	Rank Group 2	Sum Group 1	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level
VSTUP_M1	475	515	239	0.058742	0.953158	0.062786	0.949937		
VSTUP_M2	433	557	202	-0.928128	0.353348	-0.971735	0.331189		
VYST_M1	501	489	213	0.669662	0.503078	0.771431	0.440457		
VYST_M2	435.5	554.5	204.5	-0.869386	0.384643	-0.916592	0.359363		

**Obrázek 13: Porovnání výsledků vstupních a výstupních dat u skupiny 1 a 2**

P-hodnoty skupiny 1 a 2 u vstupního měření nevykazují téměř žádný rozdíl, stejně tak hodnoty u výstupního měření. Znamená to, že obě skupiny neprokazují statisticky významný rozpor ve sledovaném ukazateli, jelikož všechny hodnoty  $p$  překračují stanovenou hladinu významnosti ( $p < 0,05$ ). Tyto hodnoty  $p$  indikují, že pravděpodobnost, že by se takové rozdíly mezi skupinami vyskytly náhodně, je relativně vysoká, a proto nemůžeme považovat výsledek

za statisticky významný. Pokud je p-hodnota větší než hladina významnosti, neexistují dostatečné důkazy pro odmítnutí nulové hypotézy, a proto se výsledek neinterpretuje jako statisticky významný.

Mann-Whitney U Test (new.sta)

By variable SKUPINA Group 1:

1 Group 2: 3

	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level
VSTUP_M1	457.5	623.5	226.5	-0.793898	0.427261	-0.858328	0.390718
VSTUP_M2	472	609	241	-0.474133	0.635408	-0.49751	0.618833
VYST_M1	669	412	87	3.870251	0.000109	4.135888	<b>0.000035</b>
VYST_M2	682.5	398.5	73.5	4.167963	0.000031	4.318391	<b>0.000016</b>

**Obrázek 14: Porovnání výsledků vstupních a výstupních dat u skupiny 1 a 3, zdroj: vlastní zpracování**

Z výsledků je patrné, že existuje statisticky významný rozdíl mezi skupinami 1 a 3. Při porovnání p- hodnot je zjevné, že první skupina má větší statistický rozdíl, než skupina druhá, tudíž existují dostatečné důkazy na to, aby byla odmítnuta nulová hypotéza a přijata alternativní hypotéza.

Mann-Whitney U Test (new.sta)

By variable SKUPINA Group 1:

2 Group 2: 3

	Rank Sum Group 1	Rank Sum Group 2	U	Z	p-level	Z adjusted	p-level
VSTUP_M1	524	652	248	-0.815184	0.414973	-0.87536	0.381385
VSTUP_M2	587.5	588.5	263.5	0.495302	0.620391	0.520084	0.603009
VYST_M1	740.5	435.5	110.5	3.652851	0.00026	3.952042	<b>0.000078</b>
VYST_M2	792.5	383.5	58.5	4.726005	0.000002	4.874721	<b>0.000001</b>

**Obrázek 15: Porovnání výsledků vstupních a výstupních dat u skupiny 2 a 3, zdroj: vlastní zpracování**

Rozdíl mezi sledovanými skupinami je opět potvrzen na obrázku 15, přičemž výsledky naznačují, že první skupina má vyšší celkové hodnocení ve sledovaných ukazatelích než skupina dva. Alternativní hypotéza tak může být přijata.

Statistická významnost nám říká, zda jsou rozdíly mezi skupinami či vztahy mezi proměnnými pravděpodobné alespoň na úrovni  $p < 0,05$ . Abychom rozdílům lépe porozuměli a dozvěděli se, zda jsou tyto rozdíly velké natolik, aby měly reálný dopad, je potřeba vypočítat věcnou významnost, neboli *efekt size*. Jelikož byla použita metoda Kruskal-Wallisova testu, využijeme k výpočtu *koeficient  $\eta^2$* , neboť některé statistické testy mají přiřazené specifické koeficienty efektu a vzorce pro posouzení rozsahu jejich účinku.



$$\eta^2 = \frac{H}{n-1} \quad (6)$$

$H$  - vypočítaná hodnota Kruskal-Wallisova testu

$n$  - celkový rozsah souboru

$$\eta^2 = \frac{23}{68}$$

Měření 1

$$\eta^2 = \frac{30}{68}$$

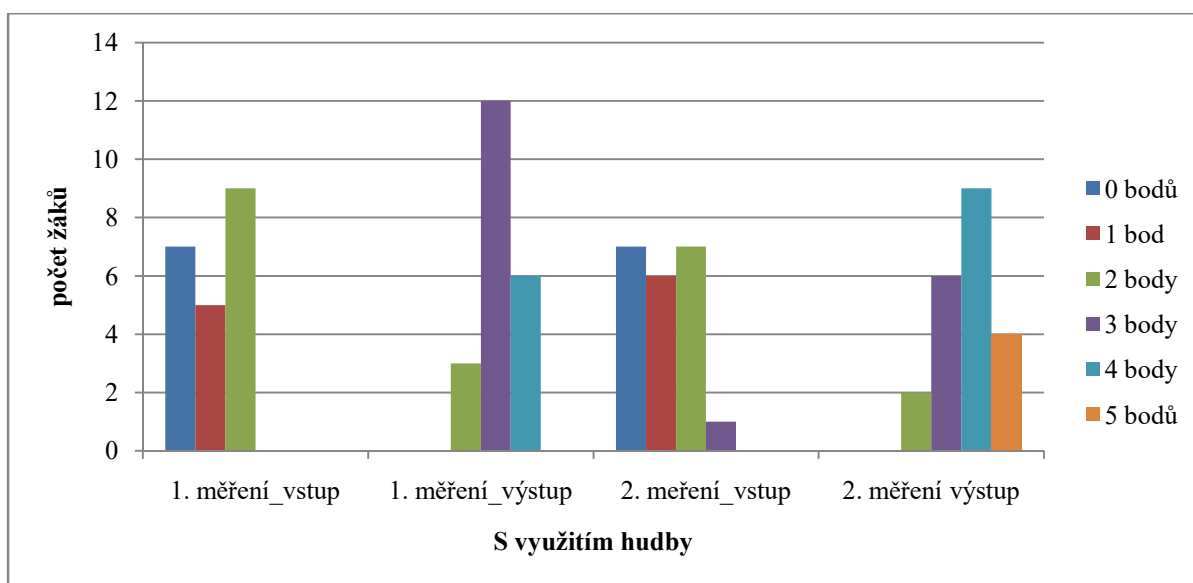
Měření 2

$$\eta^2 = 0,34$$

$$\eta^2 = 0,44$$

Věcná významnost je nízká v případě, kdy se  $\eta^2 = 0,01$ , střední pokud se  $\eta^2 = 0,06$  a vysoká když  $\eta^2 = 0,14$ . Z výsledků obou výpočtů vyplývá, že pozorované efekty jsou vysoké, což naznačuje významný vliv zkoumaných faktorů na sledované proměnné a potvrzuje jejich praktický dopad v reálném světě.

### Grafické znázornění vstupního a výstupního měření

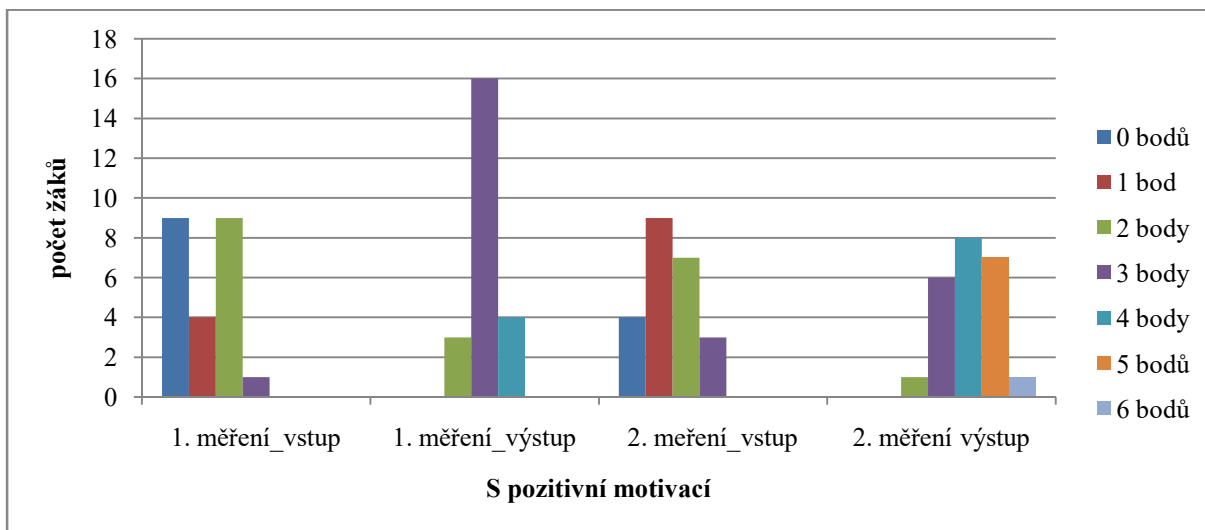


**Graf 1: Výsledky vstupního a výstupního měření – s využitím hudby, zdroj: vlastní zpracování**

Graf 1 prezentuje výsledky vstupního i výstupního měření u žáků, kteří se nové pohybové dovednosti učili za doprovodu hudby. Při prvním měření bylo možné získat maximálně čtyři body. Během vstupního měření dosáhli žáci nejvíce dvou bodů, u výstupního dosáhlo 12 žáků tří bodů a plný počet čtyř bodů dosáhlo žáků 6, nikdo nezískal nulu nebo jeden bod. Většina žáků při odbití obouruč vrchem vykazovala absenci pouze jednoho kritického místa. Měření č. 2 umožnilo žákům získat až šest bodů, což se nikomu nepodařilo ani při vstupním, ani při

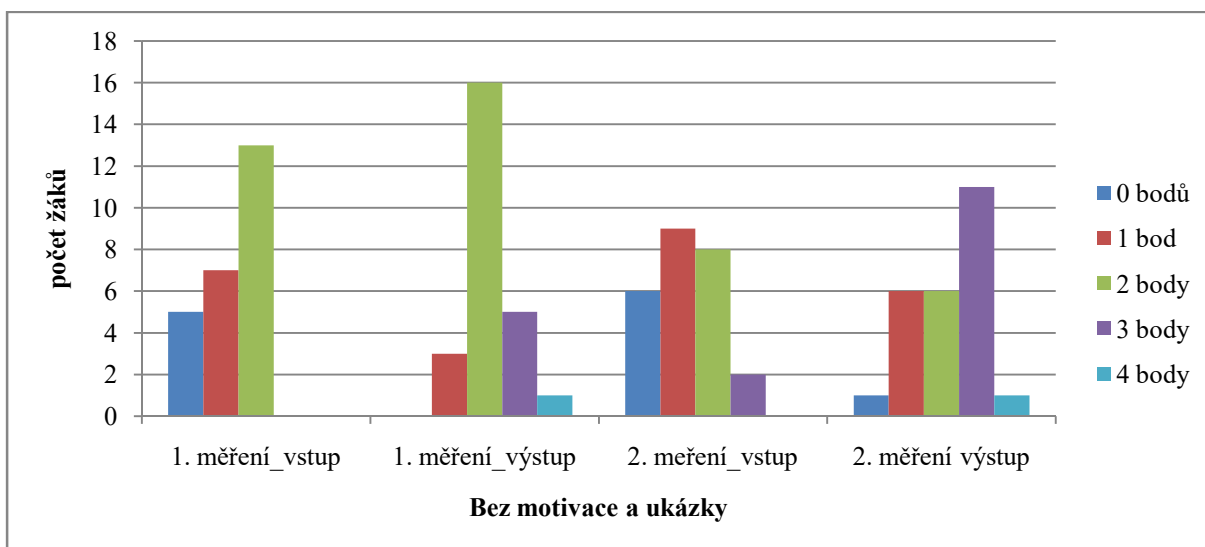


výstupním měření. Většina žáků u výstupního měření dosáhla tří, čtyř a pěti bodů, během výuky své dovednosti tedy zlepšili.



**Graf 2: Výsledky vstupního a výstupního měření – s pozitivní motivací, zdroj: vlastní zpracování**

Graf 2 znázorňuje výsledky hodnocení žáků, kteří byli ve skupině, která byla pozitivně motivována. Tito žáci dosáhli u obou výstupních testů lepších výsledků než žáci znázornění v grafu jedna a tři.



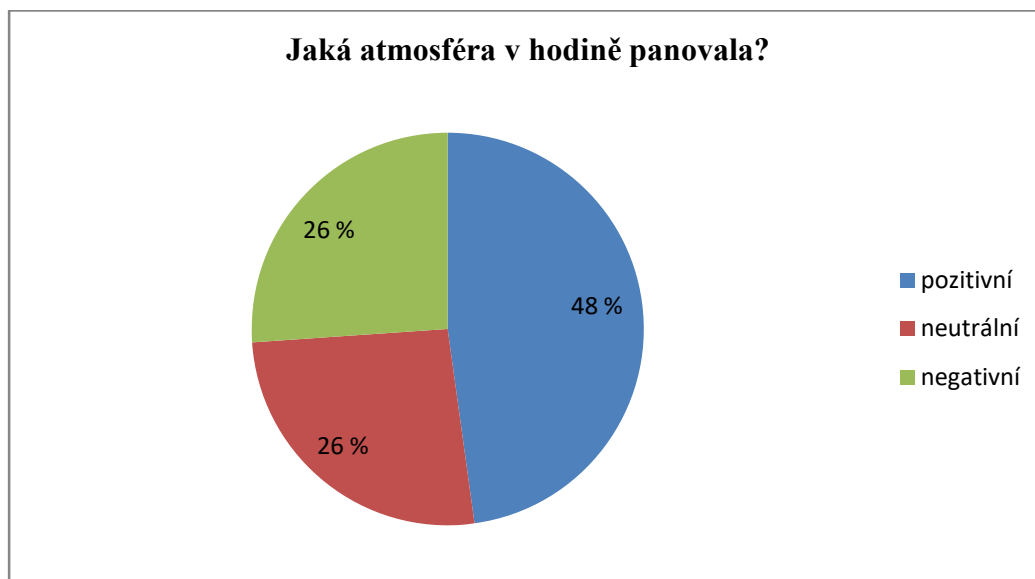
**Graf 3: Výsledky vstupního a výstupního měření – bez motivace a ukázky, zdroj: vlastní zpracování**

Graf 3 zobrazuje výsledky skupiny žáků, kteří byli učeni PD bez motivace a ukázky. U prvního měření dosáhl z 25 žáků plného počtu bodů pouze jeden. U druhého měření nezískal nikdo více než čtyři body, naopak většina žáků dosáhla tři a méně bodů.

## 5.2 Výsledky dotazníku

V této kapitole je analyzováno dotazníkové šetření, jehož účelem bylo zjistit, jak se studenti během výuky cítili a zdali daný přístup ovlivnil jejich výkon. Analýza zahrnuje interpretaci odpovědí z dotazníků.

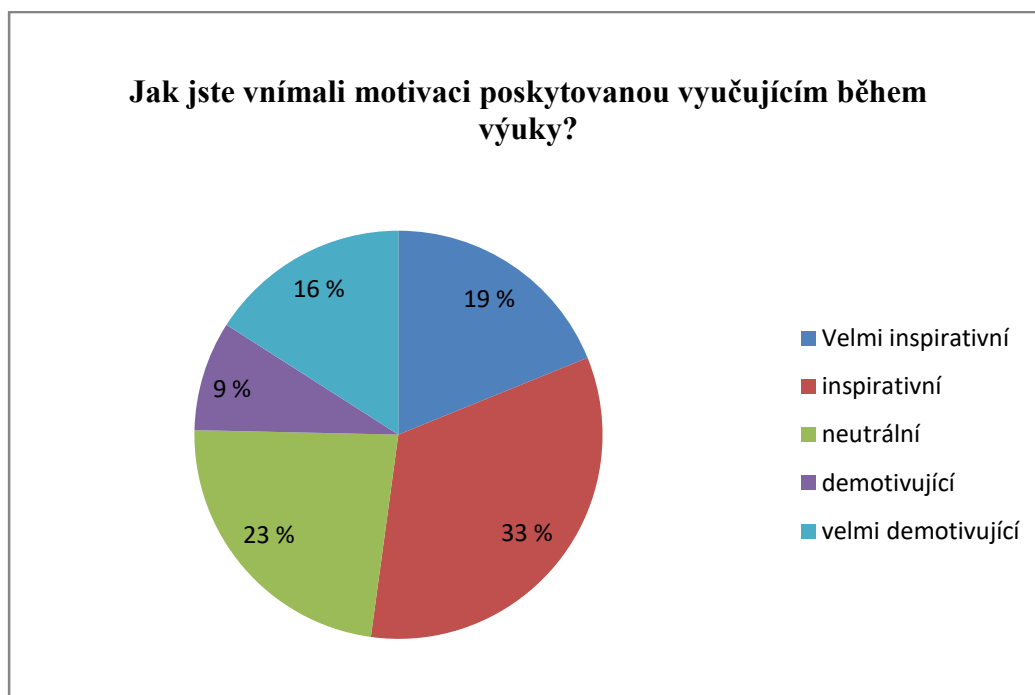
### 1. otázka



*Graf 4: Otázka č. 1, zdroj: vlastní zpracování*

Cílem první otázky bylo zjistit, jaká atmosféra podle žáků během výuky v hodině panovala. Celkem 33 žáků označilo atmosféru za pozitivní, což představuje 48% ze všech respondentů. Neutrální atmosféru zaznamenalo 18 žáků, což odpovídá 26 %, a stejný počet, tedy 18 žáků, označilo atmosféru za negativní. Z 25 žáků, kteří byli vyučováni bez motivace a ukázky, 18 označilo atmosféru za negativní a 7 za neutrální. Naopak, většina žáků, kteří byli vyučováni s hudbou nebo pozitivní motivací, označili atmosféru za pozitivní. Celkově lze tedy konstatovat, že většina respondentů vnímala atmosféru během výuky pozitivně, pouze žáci vyučováni bez motivace a ukázky vykazovali negativnější vnímání atmosféry.

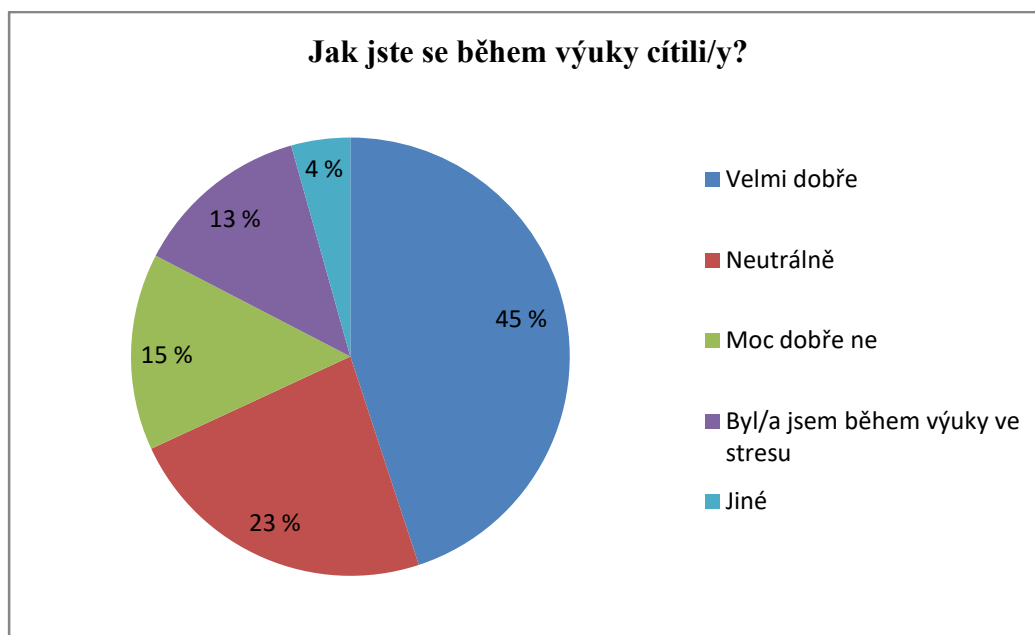
## 2. otázka



*Graf 5: Otázka č. 2, zdroj: vlastní zpracování*

Druhá otázka zkoumala, jak žáci vnímali motivaci, kterou jim vyučující v hodině poskytovala. Nejvíce, konkrétně 23 žáků, ji vnímalo jako inspirativní, zatímco 13 žáků ji označilo za velmi inspirativní. Naopak 16 žáků vyjádřilo na poskytnutou motivaci neutrální pohled. Menší skupina, tvořená 11 žáky, ji vnímala jako velmi demotivující, a dalších 6 žáků jako demotivující. Z 25 žáků, kteří se učili pohybovou dovednost bez motivace a ukázky, byla pro 16 žáků výuka demotivující a zbylých 9 žáků ji vnímalo neutrálně.

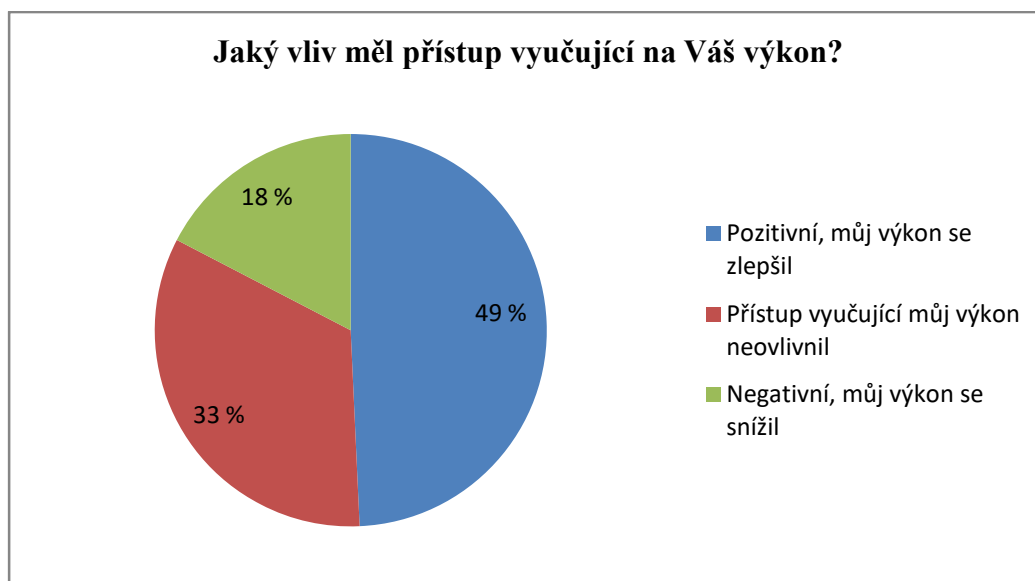
### 3. otázka



**Graf 6: Otázka č. 3, zdroj: vlastní zpracování**

Třetí otázka se zaměřovala na pocity žáků během výuky. 31 žáků, odpovědělo, že se cítili velmi dobře. Menší skupina, tvořená 16 žáky, se cítila neutrálně. Naopak, 10 žáků odpovědělo, že se moc dobře necítili, a dalších 9 lidí bylo během výuky ve stresu. Tři respondenti zakroužkovali "jiné", a uvedli, že se cítili naprosto špatně, zoufale nebo velmi naštvaně.

#### 4. otázka



*Graf 7: Otázka č. 4, zdroj: vlastní zpracování*

Poslední čtvrtá uzavřená otázka se zabývala tím, jak žáci vnímali vliv přístupu vyučujícího na svůj celkový výkon. Celkem 34 respondentů, odpovědělo, že přístup měl na jejich výkon pozitivní vliv a myslí si, že se zlepšili. Naopak 23 žáků uvedlo, že přístup vyučujícího na jejich výkon vliv neměl. Zároveň 12 žáků si myslí, že přístup učitelky na ně měl negativní vliv a jejich výkon se snížil.

## 5. otázka

Součástí dotazníku byla jedna otevřená otázka, která dávala žákům prostor napsat další klíčové myšlenky nebo důležité body, které by podle nich měly být zahrnuty. U této otázky bylo zajímavé zejména to, že na ni odpověděli hlavně žáci, kteří se učili PD bez motivace a ukázky. Žáci vyučováni s hudbou nebo pozitivní motivací na otázku buď neodpověděli, nebo napsali, že nemají nic, co by chtěli sdělit, jen pár z nich stručně napsalo „*hodina se mi líbila, cviky mě bavily, paní učitelka nás motivovala, oceňuji názorné ukázky, s hudbou se mi cvičilo lépe*“.

Jelikož nebyly odpovědi jednotné, jsou zde přiloženy úryvky odpovědí žáků, kteří si prošli výukou bez motivace a ukázky. „*Učitelka by měla požadovaný cvik ukázat*“ (R1), „*Více zpětné vazby*“ (R2), „*Váš milý přístup je vždy motivující, ale dnešní hodina byla opravdu nepříjemná, neberte si to osobně, ale cítila jsem se marně, Váš přístup a nálada prakticky zkazily celý zážitek s novými zkušenostmi*“ (R3), „*Hodina byla opravdu demotivující, učitelka nám říkala, že se nesnažíme, začala jsem být naštvaná, přemýšlela jsem o bojkotu, na konci hodiny mi bylo do breku, byla to ta nejhorší hodina tělocviku*“ (R4), „*Paní učitelka je vždy v dobré náladě, jen dnes byla výjimka, ale paní učitelka nebyla negativní, ale neutrální*“ (R5), „*Líbily se mi úkoly, co jsme dělaly, ale dnes paní učitelka nebyla v nejlepší náladě*“ (R6), „*Demotivující, stresující hodina, cítila jsem, že cviky byly špatně vysvětlené bez názorné ukázky*“ (R7), „*Paní učitelku jsem v takové náladě ještě nezažila, docela mě to vyděsilo, kdyby hodiny takto probíhaly stále, rozhodně bych byla ve stresu*“ (R8), „*Myslím, že tento přístup (spíše negativní) se na naší škole během tělesné výchovy nepraktikuje a jsem za to moc ráda, když jste nám říkala, ať se snažíme a přitom jste nám cvik neukázala, cítila jsem určitý tlak, nebyla jsem dostatečně motivována, chtěla bych, aby si to takhle vyzkoušeli i jiní pedagogové, aby se jim rozsvítilo v hlavě a uvědomili si důležitost žákovské odezvy*“ (R9), „*Během hodiny TV jsem se cítila úplně neschopně*“ (R10).

### 5.3 Testování hypotéz

H<sub>1</sub>: Předpokládáme, že motivující přístup má pozitivní vliv na úpravu výukové situace.

Zjištění naznačují, že žáci, kteří byli vyučováni motivujícím přístupem, dosáhli mnohem lepších výsledků, než žáci vyučováni nemotivujícím přístupem. Na základě získaných výsledků potvrzujeme hypotézu 1.

H<sub>2</sub>: Předpokládáme, že nemotivující přístup má negativní vliv na úpravu výukové situace.

Zjištění naznačují, že žáci, kteří byli vyučováni nemotivujícím přístupem, dosáhli horších výkonů, než žáci vyučováni motivujícím přístupem. Na základě získaných výsledků potvrzujeme hypotézu 2.

## 6. Diskuze

K analýze dat byly použity dva neparametrické testy, Kruskal-Wallis test a Mann-Whitneyho U test, na základě informací o těchto testech lze konstatovat, že data byly systematicky a podrobně vyhodnoceny.

Kruskal-Wallis test zjišťuje, zdali existuje statisticky významný rozdíl mezi mediány více skupin. Testuje hypotézu o stejných mediánech napříč skupinami. U prvního měření test neshledal významné statistické důkazy o rozdílech mezi skupinami, jelikož p-hodnota byla vyšší, než je stanovená hladina významnosti (0,05). První měření reprezentovalo pohybovou úroveň žáků na začátku testování, vysoká p-hodnota byla tedy stěžejní, jelikož potvrdila, že na začátku mezi skupinami nebyl téměř žádný rozdíl. U druhého měření se p-hodnota rovnala nule, byla tedy nižší než hladina významnosti, proto máme dostatečné důkazy k odmítnutí nulové hypotézy a k potvrzení statisticky významných rozdílů mezi skupinami. Nejnižší hodnoty dosahovala skupina tři, bez motivace a ukázky. Mann-Whitneyho U test zjišťuje potenciaální rozdíly mezi mediány dvou skupin. Test dosvědčuje, že přístup s hudbou a bez motivace, a s pozitivní motivací a bez motivace prokazuje vysoké odchylky, p-hodnoty výrazně klesají pod 0,05.

Potvrzení statisticky významného rozdílu mezi zkoumanými přístupy naznačuje, že tyto přístupy mohou skutečně ovlivnit výsledky nácviku pohybové dovednosti. Použitím dvou testů s podobnými závěry posílila autorka práce důvěryhodnost a platnost zjištěných výsledků. Shoda mezi výsledky naznačuje spolehlivost získaných statistických informací a podporuje platnost interpretace dat a závěrů studie. Tyto závěry mohou také podporovat výsledky z dotazníkového šetření, ačkoliv jejich interpretace nemusí být zcela jednoznačná. Většina žáků, kteří byli vyučováni s hudbou, či s pozitivní motivací uvedli, že se během výuky cítili příjemně a jejich úroveň pohybových dovedností se zlepšila. Naopak ti žáci, kteří byli vyučováni bez motivace a ukázky se během výuky moc dobře necítili. Relativně početná skupina respondentů vyjádřila neutrální postoj k výuce a dle nich zvolené přístupy jejich výkony neovlivnily. Na základě debaty, kterou autorka práce s respondenty po skončení výuky vedla, a která ji pomohla definovat jednotlivé otázky v dotazníku, by určitá nejednoznačnost šetření mohla být způsobena rozdílnou povahou studentů. Ti, kteří jsou citlivější a jednodušeji sklouzávají ke stresu, vnímali výuku bez motivace velmi demotivujícím způsobem, téměř až katastroficky. Žáci, kteří jsou spíše pohodáři, nemusejí mít s výukou bez motivace výrazný problém, více jejich výkon může ovlivnit absence ukázky.



Rozlišná povaha žáků tedy mohla ovlivnit jejich výkony a zároveň výsledky. Kdyby autorka provedla výzkum jen u žáků, kteří se nestresují a z neúspěchu si nic moc nedělají, výsledky by mohly být jiné. Naopak, pokud by výzkum proběhl zejména u studentů, kteří mají nízké sebevědomí a rozhodí je jakákoliv maličkost, rozdíly mezi přístupy by mohly být mnohem výraznější. V případě zaměření výzkumu ryze na chlapecké nebo holčičí třídy by mohly být výsledky také odlišné, jelikož pohlaví může hrát roli v reakcích na určité podněty a přístupy k učení, což by mohlo ovlivnit vnímání motivace a celkový výkon žáků. Proto by se v rámci budoucího výzkumu mohlo hodit porovnání vlivu motivujícího a nemotivujícího přístupu na výuku nové pohybové dovednosti mezi chlapci a dívkami.

Výběr průpravných cviků může také hrát důležitou roli ve výsledcích výzkumu. Vhodně navržené průpravné cviky mohou pozitivně ovlivnit schopnost žáků naučit se nové pohybové dovednosti, zatímco špatně zvolené cviky mohou žákům výuku ztížit, o čemž se zmiňuje i Lehnert a kol. (2001). V této otázce může hrát také roli preference žáků. Někteří žáci rádi spolupracují se svými spolužáky, jiní dávají přednost individuální práci a ve skupinkách se cítí nejistě.

Absence ukázky mohla být velkým faktorem vlivu na výsledky. Nováček a kol. (2001) a Lehnert a kol. (2001) řadí názornou ukázkou mezi základní podmínky ve výuce pohybových dovedností. Tuto teorii podporuje Dvořáková (2009) s Bizíkovou (2017) – v počáteční fázi, kdy jedinec získává představy o nové dovednosti, je důležitá kvalitní ukázka. Tudiž v momentě, kdy se žák učí PD bez ukázky, je pravděpodobné, že dosáhne horších výsledků.

V diskuzi lze shrnout, že pozitivní motivace ze strany učitele se ukázala jako nejúčinnějším přístupem, který podporuje nejlepší výkony žáků při nácviku. Tento závěr je v souladu s názory několika odborníků. Bartůňková (2018) mezi motivující prvky řadí také příjemnou atmosféru a pozitivní sociální klima. Z její studie vyplývá, že pozitivní motivaci žáků podporuje právě příjemná atmosféra a pozitivní komunikace. Příjemné sociální klima a atmosféra panovaly i v hodině během použití motivujícího přístupu autorkou této práce.

Celkem v těsném závěsu za motivaci se jako druhý nejúspěšnější přístup osvědčila výuka nové pohybové dovednosti za doprovodu hudby. Z reakcí žáků bylo zřejmé, že se pro ně stala výuka díky hudbě rázem atraktivnější. Dokonce i žáci, kteří neměli k volejbalu příliš kladný vztah, se najednou více snažili a soustředili. Konukman a kol. (2012) ve své studii příznivost hudby na koncentraci žáků potvrzují. Atraktivnost a zábavnost výuky díky hudbě vyzdvihuje také Colleran (1997, a Saricsany (1991). Závěr studie této diplomové práce je také v souladu s autory Digelidis a kol. (2014), neboť výsledky práce zmiňují, že hudba přispívá k větší

motivaci, angažovanosti žáků a snižuje amotivaci. Možná by proto bylo také zajímavé zkoumat, jaký vliv by měl na výuku pohybových dovedností nemotivující přístup bez doprovodu hudby, a naopak s hudbou.

Výsledky této studie naznačují, že hudba může mít pozitivní vliv na techniku provedení volejbalových přihrávek. Tento závěr se zdá být v rozporu s výsledky jiné studie, která nezaznamenala výrazný vliv hudby na techniku provedení (Spilthroon, 1986). Práce se zaměřovaly na jiný tematický celek, proto by případný rozpor mohl být způsoben rozdíly v metodologii obou studií, různými charakteristikami zkoumaných skupin nebo specifickými podmínkami výzkumu.

Ve výzkumu bylo zjištěno, že žáci dosáhli nejlepších výkonů při pozitivní motivaci, zatímco výsledky studie Takiuddinové (2023) naznačují, že nejlepších výsledků dosáhli studenti, kteří běželi s hudbou. Tyto rozdílné výsledky mohou být zapříčiněny různými faktory, jako je například kontext výuky a individuální reakce studentů na různé formy motivace. Dalším faktorem, který by mohl ovlivnit výsledky, je také způsob prezentace hudby. V této studii hrála hudba z reproduktorů po celé tělocvičně, zatímco ve studii Takkiedinové (2023) hrála hudba studentům přímo do uší prostřednictvím sluchátek.

## 7. Závěr

Hlavním záměrem celé práce bylo prozkoumat, jaký vliv má komunikace vyučujícího na nácvik nové pohybové dovednosti. Žáci byli v každé třídě rozděleni na tři podobně početné skupiny a následně vystaveni třem rozdílným výukovým situacím. Hlavní výzkumná otázka zněla: „Má úprava výukové situace vliv na nácvik pohybové dovednosti?“ Odpověď na výzkumnou otázku byla zkoumána prostřednictvím hypotéz formulovaných v této práci.

Z vyhodnocených dat lze vyvodit, že námi zvolené přístupy ovlivnily výkony žáků gymnázia. Využitím metody ANOVA, konkrétně testů Kruskal-Wallis a Mann-Whitneyho U testu, byly analyzovány rozdíly mezi třemi různými výukovými situacemi. Výsledky ukázaly, že skupina žáků vystavená výuce bez motivace a ukázky dosáhla statisticky horších výsledků než skupiny s motivací a hudbou. Zároveň skupina s hudbou dosáhla statisticky horších hodnot než skupina s pozitivní motivací. Tato zjištění potvrdila hypotézy, které byly stanoveny na začátku práce.

Prezentované výsledky nelze zobecnit, neboť se výzkum soustředil pouze na žáky ve věku 12-18 let. Mladší žáci mohou mít odlišné emocionální a kognitivní schopnosti, které by mohly ovlivnit jejich reakce na různé výukové přístupy. Také mohou mít menší schopnost koncentrace nebo potřebují více pozitivní podpory a motivace ve srovnání se staršími studenty. Nicméně na základě porovnání těchto výsledků s jinými studii, lze konstatovat, že využití hudby v tělesné výchově a motivace mají pozitivní vliv na výkony žáků.

Práce přinesla důležité poznatky o vlivu komunikace vyučujícího na výkon žáků při nácviku nových pohybových dovedností, přičemž vytyčuje směr pro další výzkum.

## 8. Seznam literatury

American Sport Education Program, 2007. *Coaching Youth Volleyball. I* [on-line]. 4th edition. Human Kinetics. [cit. 12. 3. 2024]. ISBN-10:0-7360-6820-1. Dostupné z:

<https://books.google.cz/books?id=pvhB3obg80YC&printsec=frontcover&dq=coaching+youth+volleyball&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwiQrMbaA04rpAhWRDOwKHSaZDM0Q6AEIKDAA#v=onepage&q=coaching%20youth%20volleyball&f=false>

BARTUŇKOVÁ, Alžběta, 2018. *Motivace v hodinách tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova. Diplomová práce.

BIZÍKOVÁ, Jana, 2017. *Motoricko funkční příprava v tělesné výchově na 1. stupni základní školy*. [online]. Praha: Univerzita Karlova. Diplomová práce. [cit. 30. 11. 2023]. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/92669/DPTX\\_2015\\_2\\_11410\\_0\\_35260\\_2\\_0\\_176050.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/92669/DPTX_2015_2_11410_0_35260_2_0_176050.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

CÍSAŘ, Václav, 2005. *Volejbal: technika a taktika hry: průpravná cvičení*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0502-8.

COLLERAN, R., & LIPOWITZ, S., 1997. *Music and physical education. This integrated program brings together all students and teachers*. Teaching Elementary Physical Education, 8, 16–17.

ČADÍLEK, M., LOVEČEK, A., 2005. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-86633-33-0.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 97880-7367-273-7.

ČERNÁ, Michaela, 2016. *Využití hudby v různých částech vyučovací jednotky tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ*. Plzeň: Západočeská univerzita. Diplomová práce.

ČERVENKOVÁ, Pavla, 2017. *Didaktika tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova. Diplomová práce.

DIGELIDIS, Nikolaos, KARAGEORGHIS, Costas, PAPAPAVLOU, Anastasia, PAPAIOANNOU G. Athanasios, 2014. *Effects of Asynchronous Music on Students' Lesson*

*Satisfaction and Motivation at the Situational Level*. Journal of Teaching in Physical Education. Human Kinetics. 33. 326-341. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0120>

DOVALIL, Josef a kol., 2007. *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.

DVOŘÁKOVÁ, Hana, 2002. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-693-4.

DVOŘÁKOVÁ, Hana, 2009. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. 146 s. ISBN 978-80-86307-94-7.

FIEDLEROVA, Petra, 2007. *Význam a využití hudby v tělesné výchově na 1. stupni základní školy*. Brno: Masarykova univerzita. Diplomová práce.

FONTANA, David, 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.

Gymnaziumzatec.cz, 2021. *Školní vzdělávací program pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií – platný od 1.9. 2021*. [online]. Gymnázium Žatec. [cit. 3. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.gymnaziumzatec.cz/wp-content/uploads/2021/11/SVP-vyssi-uprava-10.10.2021-GRAF.pdf>

HÁJKOVÁ, Jana, 2020. *Motoricko-funkční příprava v tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-807603-188-3.

HANÍK, Zdeněk, 2008. *Volejbal: viděno třemi: od základních odbití po herní činnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2744-8.

HAVELKOVÁ, K., CHLÁDKOVÁ, B, 1994. *Didaktika hudební výchovy I*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 118 s. ISBN 80-210-0865-2.

HOHMANN, A., Lames, M., & Letzelter, M., 2010. *Úvod do sportovního tréninku*. Prostějov: Sdružení sport a věda. ISBN 978-8025-4925-43.

HRABINEC, Jiří a kol., 2017. *Tělesná výchova na 2. stupni základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3625-2.

KAPLAN, Oldřich a Jaroslav BUCHTEL, 1987. *Odbíjená: (teorie a didaktika) : celostátní vysokoškolská učebnice pro posluchače fakult tělesné výchovy a sportu a pedagogických fakult vysokých škol pro učitelství 5.-12. ročníku, aprobační předmět tělesná výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KAPLAN, Oldřich, 1999. *Volejbal: technika, pravidla, herní systémy, průpravná cvičení*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-762-1.

KNOPOVÁ, B., 2005. *Činnosti hudebně pohybové v systému vzdělávání na ZS a SS (didaktika hudební výchovy)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 48 s. ISBN 80-210-3911-2.

KODÝM, Miloslav, 1985. *Fyziologie a psychologie tělesné výchovy žáků mladšího školního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-250-85.

KONUKMAN, F., HARMS, J., & RYAN, S., 2012. *Using Music to Enhance Physical Education*. Journal of Physical Education, Recreation & Dance. 83 (3), 11–56.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2012.10598736>

KULÍŠEK, Jan, 2010. *Tvorba vzdělávacích programů dalšího vzdělávání formou modulové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. Bakalářská práce.

KURIC, Julián, 2013. *Kognitivně behaviorální přístup*. Brno: Masarykova univerzita.

LEHNERT, M., NOVOSAD, J., a NEULS, F., 2001. *Základy sportovního tréninku I*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-85783-33-9.

LOKŠOVÁ, Irena, LOKŠA, Jozef, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

MAŇÁK, Josef, JANÍK Tomáš, ŠVEC Vlastimil, 2008. *Kurikulum v současné škole*. Paido. ISBN 9788073151751.

MĚKOTA, Karel, CUBEREK, Roman, 2007. *Pohybové dovednosti – činnosti – výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-2441-728-8.

Metodický materiál projektu UNIV, 2006. *Metodika k tvorbě modulových vzdělávacích programů dalšího vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

- MŠMT, 2013-2024. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 13. 1. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>
- MUŽÍK, Vladislav, 1991. *Didaktika tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-2100-338-3.
- MUŽÍK, Vladislav, VLČEK, Petr, 2016. *Proměny tělovýchovných koncepcí a jejich vliv na realizaci obsahu vzdělávání v tělesné výchově*. Brno: Masarykova univerzita. s. 131-143. Empirická studie.
- Naul, R., 2003. *Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě*. Česká kinantropologie.
- NOVÁČEK, Vojtěch, MUŽÍK, Vladislav, KOPŘIVOVÁ, Jitka, 2001. *Vybrané kapitoly z teorie a didaktiky tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2642-1
- Nuv.cz, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 4. 3. 2023]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>
- PERIČ, Tomáš, 2004. *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0683-2.
- PRŮŠA, Viktor, 2010. *Rozbor metodiky výuky basketbalu v hodinách tělesné výchovy na základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. Bakalářská práce.
- RINK, Judith, HALL, J. Tina, WILLIAMS, H. Lori, 2010. *Schoolwide Physical Activity: A Comprehensive Guide to Designing and Conducting Programs*. Human Kinetics. ISBN-10: 0-7360-8060-0.
- RYCHTECKÝ, Antonín a Ludmila FIALOVÁ, 2000. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-659-7.
- RYCHTECKÝ, Antonín, FIALOVÁ, Ludmila, 1998. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-659-7.
- ŘEPKA, Emil, 2005. *Motivace žáků ve školní tělesné výchově*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 80-7040-808-1.
- SARISCSANY, M. J., 1991. *Motivating physical education students through music*. *Physical Educator*, 48, 93–95.

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1821-7.

SPIILTHROON, D., 1986. *The effect of music on motor learning*. Bulletin de la Federation Internationale de l'Education Physique. 56. 21–29.

SÝKORA, František, KOSTKOVÁ, Jarmila a kolektiv, 1985. *Didaktika tělesné výchovy*. 1. vyd. Praha: Karlova univerzita.

ŠNAJDROVÁ, Jana, 2010. *Příprava materiálů pro modulový typ výuky vzdělávacího programu kosmetické služby*. Brno: Masarykova univerzita. Diplomová práce.

VÁVRA, Tomáš, 2011. *Metodika nácviku herních dovedností mladších žáků ve florbalu*. Plzeň: Západočeská univerzita. Diplomová práce.

VILÍMOVÁ, V., 2002. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-033-6.

VLČEK, Petr, MUŽÍK, Vladislav, 2012. *Soulad mezi projektovaným a realizovaným kurikulem jako faktor kvality vzdělávání v tělesné výchově*. Brno: Masarykova univerzita.

VOŠTIŇÁK, Radek, 2018. *Vnější motivace žáků v tělesné výchově na základní škole*. Praha: Univerzita Karlova. Diplomová práce.



## 9. Seznam obrázků, tabulek, grafů

<i>Obrázek 1: Vzájemné vztahy prvků ve vyučovacím procesu .....</i>	12
<i>Obrázek 2: Ukotvení volejbalu v kurikulárních dokumentech .....</i>	21
<i>Obrázek 4: ŠVP sekunda .....</i>	23
<i>Obrázek 5: ŠVP tercie-kvarta.....</i>	23
<i>Obrázek 6: ŠVP kvinta-septima.....</i>	23
<i>Obrázek 7: Tělocvična Gymnázia Žatec.....</i>	25
<i>Obrázek 8: Tělocvična Střední školy Zemědělské v Žatci .....</i>	26
<i>Obrázek 9: Tělocvična Obchodní akademie Žatec.....</i>	26
<i>Obrázek 9: Výsledky Kruskal-Wallisova testu u vstupní diagnostiky - odbití obouruč vrchem .....</i>	37
<i>Obrázek 10: Výsledky Kruskal-Wallisova testu u vstupní diagnostiky - odbití obouruč spodem.....</i>	37
<i>Obrázek 11: Výsledky Kruskal-Wallisova testu u výstupní diagnostiky - odbití obouruč vrchem .....</i>	38
<i>Obrázek 12: Výsledky Kruskal-Wallisova testu u výstupní diagnostiky - odbití obouruč spodem.....</i>	39
<i>Obrázek 13: Porovnání výsledků vstupních a výstupních dat u skupiny 1 a 2 .....</i>	39
<i>Obrázek 14: Porovnání výsledků vstupních a výstupních dat u skupiny 1 a 3 .....</i>	40
<i>Obrázek 15: Porovnání výsledků vstupních a výstupních dat u skupiny 2 a 3 .....</i>	40
<i>Tabulka 1: Formulář výukového modulu .....</i>	13
<i>Tabulka 2: Obecné zařazení volejbalu .....</i>	20
<i>Tabulka 3: Obecné zařazení volejbalu .....</i>	20
<i>Tabulka 4: Ukotvení výuky volejbalu v ŠVP nižšího gymnázia vybrané školy .....</i>	22
<i>Tabulka 5: Ukotvení výuky volejbalu v ŠVP vyššího gymnázia vybrané školy.....</i>	23
<i>Tabulka 6: Vstupní diagnostika - odbití obouruč vrchem .....</i>	60
<i>Tabulka 7: Vstupní diagnostika - odbití obouruč spodem.....</i>	62
<i>Tabulka 8: Výstupní diagnostika - odbití obouruč vrchem s hudbou.....</i>	63
<i>Tabulka 9: Výstupní diagnostika - odbití obouruč vrchem s pozitivní motivací .....</i>	64
<i>Tabulka 10: Výstupní diagnostika - odbití obouruč vrchem bez motivace a ukázky.....</i>	65
<i>Tabulka 11: Výstupní diagnostika - odbití obouruč spodem s hudbou .....</i>	66
<i>Tabulka 12: Výstupní diagnostika - odbití obouruč spodem s pozitivní motivací .....</i>	67
<i>Tabulka 13: Výstupní diagnostika - odbití obouruč spodem bez motivace a ukázky .....</i>	68
<i>Graf 1: Výsledky vstupního a výstupního měření – s využitím hudby.....</i>	41
<i>Graf 2: Výsledky vstupního a výstupního měření – s pozitivní motivací .....</i>	42
<i>Graf 3: Výsledky vstupního a výstupního měření – bez motivace a ukázky.....</i>	42
<i>Graf 4: Otázka č.1 .....</i>	43
<i>Graf 5: Otázka č. 2 .....</i>	44
<i>Graf 6: Otázka č. 3 .....</i>	45
<i>Graf 7: Otázka č. 4.....</i>	46

## 10 Přílohy

### Příloha č. 1: Vstupní diagnostika – odbití obouruč vrchem

<b>Jméno (číslo) Sekunda</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	0	0	0	0
2	0	1	0	1	2
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	1	0	1	2
7	0	1	0	0	1
8	1	1	0	0	2
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
<b>Jméno (číslo) Tercie</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	1
3	1	1	0	0	2
4	0	1	0	1	2
5	0	0	1	0	1
6	0	1	0	0	1
7	0	1	1	0	2
8	1	1	0	0	2
<b>Jméno (číslo) Kvarta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	1	1	3
2	0	1	0	0	1
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	1	1	0	0	2
6	1	1	0	0	2
7	0	0	1	0	1
8	1	1	0	0	2
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	1	0	1	2
12	0	1	0	0	1
13	0	1	1	0	2
<b>Jméno (číslo) Kvinta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	0	0	0	0

2	1	1	0	0	2
3	0	0	1	0	1
4	0	0	0	0	0
5	1	1	0	0	2
6	0	1	1	0	2
7	0	0	0	0	0
8	1	1	0	0	2
9	0	0	1	0	1
10	0	0	1	1	2
11	1	1	0	0	2
<b>Jméno (číslo) 2R</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	1	1	0	0	2
2	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0
4	0	1	1	0	2
5	0	0	1	0	1
6	0	0	1	0	1
7	0	1	0	0	1
8	0	0	1	0	1
9	0	1	0	0	1
10	1	1	0	0	2
11	1	1	0	0	2
12	0	0	1	1	2
<b>Jméno (číslo) Septima</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	1	1	0	0	2
2	0	1	1	0	2
3	0	1	0	0	1
4	0	0	0	0	0
5	1	1	0	0	2
6	0	0	0	0	0
7	1	1	0	0	2
8	0	1	0	1	2
9	1	1	0	0	2
10	0	1	0	0	1
11	1	1	0	0	2
12	0	1	0	1	2
13	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0

*Tabulka 6: Vstupní diagnostika - odbití obouruč vrchem, zdroj: vlastní zpracování*

**Příloha č. 2: Vstupní diagnostika – odbítí obouruč spodem**

<b>Jméno (číslo) Sekunda</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	1
3	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0
7	0	1	0	1	2
8	0	1	0	0	1
9	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0
<b>Jméno (číslo) Tercie</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	0	0	1
2	0	0	0	0	0
3	0	1	0	0	1
4	0	0	0	0	0
5	1	1	0	1	3
6	0	1	0	0	1
7	0	1	0	1	2
8	0	0	0	0	0
<b>Jméno (číslo) Kvarta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	0	1	2
2	0	1	1	0	2
3	0	0	0	1	1
4	0	1	0	0	0
5	0	0	0	0	0
6	0	1	0	1	2
7	0	1	0	2	3
8	0	1	0	1	2
9	1	1	0	0	2
10	0	0	0	0	0
11	0	0	0	1	1
12	0	1	0	1	2
13	0	1	0	2	3
<b>Jméno (číslo) Kvinta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	0	0	0	0
2	0	1	0	0	1
3	0	1	0	0	1

4	0	0	0	1	1
5	0	0	0	1	1
6	0	1	0	1	2
7	1	0	1	1	3
8	0	0	0	1	1
9	1	0	0	0	1
10	0	1	0	1	2
11	1	1	0	1	3
<b>Jméno (číslo) 2R</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	0	0	1
2	0	1	0	1	2
3	0	0	0	0	0
4	0	1	0	1	2
5	0	1	0	0	1
6	0	1	1	0	2
7	0	0	0	1	1
8	0	1	0	0	1
9	0	0	0	0	0
10	0	1	0	0	1
11	1	1	0	0	2
12	0	1	0	1	2
<b>Jméno (číslo) Septima</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	0	0	1
2	0	1	0	0	1
3	0	0	0	1	0
4	0	0	0	0	0
5	0	0	0	1	1
6	0	1	0	1	2
7	0	1	0	0	1
8	0	1	0	1	2
9	1	1	0	0	2
10	1	0	0	1	2
11	0	1	0	1	2
12	0	1	0	1	2
13	1	1	0	0	2
14	0	1	1	1	3

*Tabulka 7: Vstupní diagnostika - odbítí obouruč spodem, zdroj: vlastní zpracování*

**Příloha č. 3: Výstupní diagnostika – odbítí obouruč vrchem (s hudbou)**

<b>Jméno (číslo) Sekunda</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	1	1	1	0	3
3	1	1	0	0	2
10	1	1	1	0	3
<b>Jméno (číslo) Tercie</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	1	1	0	0	2
8	1	1	1	1	4
<b>Jméno (číslo) Kvarta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	1	1	0	1	3
3	0	1	1	0	2
5	1	1	1	0	3
6	1	1	1	1	4
<b>Jméno (číslo) Kvinta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
6	1	1	1	1	4
7	1	1	1	0	3
9	1	1	1	0	3
10	1	1	1	1	4
<b>Jméno (číslo) 2R</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
4	1	1	1	0	3
6	1	1	1	0	3
7	1	1	1	0	3
9	1	1	0	1	3
<b>Jméno (číslo) Septima</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	1	1	1	0	3
2	1	1	1	1	4
4	1	1	1	0	3
9	1	1	1	1	4

*Tabulka 8: Výstupní diagnostika - odbítí obouruč vrchem s hudbou, zdroj: vlastní zpracování*

**Příloha č. 4: Výstupní diagnostika – odbití obouruč vrchem (s pozitivní motivací)**

<b>Jméno (číslo) Sekunda</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
4	1	1	0	1	3
5	1	1	0	0	2
8	1	1	1	0	3
11	1	1	0	1	3
<b>Jméno (číslo) Tercie</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
5	1	1	1	0	3
7	0	1	1	0	2
<b>Jméno (číslo) Kvarta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	1	1	1	1	4
4	1	0	0	1	2
9	0	1	1	1	3
12	0	1	1	1	3
<b>Jméno (číslo) Kvinta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	1	1	1	0	3
4	0	1	1	1	3
5	1	1	0	1	3
11	1	1	1	1	4
<b>Jméno (číslo) 2R</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	1	1	0	0	2
3	1	1	1	0	3
8	1	1	1	0	3
10	1	1	1	1	4
<b>Jméno (číslo) Septima</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
3	0	1	1	1	3
7	1	1	1	0	3
8	1	1	1	1	4
12	1	1	0	1	3
14	1	1	1	0	3

*Tabulka 9: Výstupní diagnostika - odbití obouruč vrchem s pozitivní motivací, zdroj: vlastní zpracování*

**Příloha č. 5: Výstupní diagnostika – odbití obouruč vrchem (bez motivace a ukázky)**

<b>Jméno (číslo) Sekunda</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	0	1	1	0	2
6	0	1	0	1	2
7	0	1	0	1	2
9	1	1	0	0	2
<b>Jméno (číslo) Tercie</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	0	1	1	0	2
3	1	1	1	0	3
4	0	1	1	0	2
6	0	1	0	1	1
<b>Jméno (číslo) Kvarta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
7	1	1	1	0	3
8	1	1	0	0	2
10	0	1	1	0	2
11	0	1	0	1	2
13	1	1	1	0	3
<b>Jméno (číslo) Kvinta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	0	0	1
3	1	1	0	0	2
8	0	1	0	0	1
<b>Jméno (číslo) 2R</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	1	1	0	0	2
5	0	1	1	0	2
11	1	1	0	0	2
12	1	1	1	1	4
<b>Jméno (číslo) Septima</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
5	1	1	0	1	3
6	0	1	1	0	2
10	0	1	0	0	1
11	1	1	1	0	3
13	0	1	1	0	2

*Tabulka 10: Výstupní diagnostika - odbití obouruč vrchem bez motivace a ukázky, zdroj: vlastní zpracování*



**Příloha č. 6: Výstupní diagnostika – odbítí obouruč spodem (s hudbou)**

<b>Jméno (číslo) Sekunda</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	0	1	2
3	1	1	0	0	2
10	1	1	0	2	4
<b>Jméno (číslo) Tercie</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	1	1	0	2	4
8	1	1	1	0	3
<b>Jméno (číslo) Kvarta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	1	1	1	2	5
3	1	1	0	1	3
5	1	1	1	0	3
6	0	1	1	2	4
<b>Jméno (číslo) Kvinta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
6	1	1	0	2	4
7	1	1	1	2	5
9	1	1	1	1	4
10	1	1	0	2	4
<b>Jméno (číslo) 2R</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
4	0	1	0	2	3
6	1	1	1	1	4
7	0	1	0	2	3
9	1	0	1	1	3
<b>Jméno (číslo) Septima</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	1	2	4
2	1	1	1	2	5
4	1	1	1	1	4
9	1	1	1	2	5

*Tabulka 11: Výstupní diagnostika - odbítí obouruč spodem s hudbou, zdroj: vlastní zpracování*

**Příloha č. 7: Výstupní diagnostika – odbití obouruč spodem (s pozitivní motivací)**

<b>Jméno (číslo) Sekunda</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
4	0	1	1	0	2
5	1	1	0	2	4
8	1	1	1	2	5
11	1	1	0	2	3
<b>Jméno (číslo) Tercie</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
5	0	1	1	1	3
7	1	1	1	1	4
<b>Jméno (číslo) Kvarta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	1	1	1	2	5
4	1	1	0	1	3
9	1	1	1	0	3
12	1	1	0	2	4
<b>Jméno (číslo) Kvinta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	1	1	1	2	5
4	1	1	0	1	3
5	1	1	0	2	4
11	1	1	1	3	6
<b>Jméno (číslo) 2R</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	1	0	1	2	4
3	1	1	1	0	3
8	1	1	1	1	4
10	1	1	0	3	5
<b>Jméno (číslo) Septima</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
3	1	1	1	1	4
7	1	1	1	0	3
8	1	1	1	2	4
12	1	1	1	1	4
14	1	1	1	2	5

*Tabulka 12: Výstupní diagnostika - odbití obouruč spodem s pozitivní motivací, zdroj: vlastní zpracování*

**Příloha č. 8: Výstupní diagnostika – odbití obouruč spodem (bez motivace a ukázky)**

<b>Jméno (číslo) Sekunda</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	1	1	0	1	2
6	0	1	0	0	1
7	1	1	0	1	3
9	0	1	0	0	1
<b>Jméno (číslo) Tercie</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
2	0	1	0	1	2
3	1	1	0	1	2
4	0	1	0	0	1
6	1	1	1	0	3
<b>Jméno (číslo) Kvarta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
7	1	1	0	1	3
8	1	1	0	0	2
10	1	1	0	0	2
11	0	1	0	0	1
13	1	1	0	1	3
<b>Jméno (číslo) Kvinta</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	0	0	1
3	1	1	0	2	4
8	0	0	0	0	0
<b>Jméno (číslo) 2R</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
1	0	1	0	0	1
5	1	1	0	0	2
11	1	1	0	1	3
12	1	1	1	0	3
<b>Jméno (číslo) Septima</b>	<b>*Bod 1</b>	<b>*Bod 2</b>	<b>*Bod 3</b>	<b>*Bod 4</b>	<b>Celkem (v bodech)</b>
5	1	1	0	0	2
6	0	1	0	2	3
10	1	1	0	1	3
11	1	1	0	0	2
13	1	0	1	1	3

*Tabulka 13: Výstupní diagnostika - odbití obouruč spodem bez motivace a ukázky, zdroj: vlastní zpracování*