

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku
čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké
gramotnosti a pregramotnosti

3/2021 ročník V



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA
Univerzita Karlova

Obsah

Editorial

Editorial.....	3
<i>Soňa Jandová, Hana Dvořáková, Lenka Vojtíková a Petr Vlček</i>	

Výzkumné sdělení

Self-efficacy budoucích učitelů ve vztahu k výuce zdravotní tělesné výchovy	5
<i>Jitka Vařeková, Markéta Křivánková, Anna Šubertová, Pavel Krejčík</i>	

Realizace pohybových aktivit v předškolním vzdělávání.....	23
<i>Iva Kouřilová, Hana Janošková</i>	

Odlíšnosti v úrovni vybraných motorických kompetencí u dětí předškolního věku s pravidelnou řízenou pohybovou aktivitou a bez ní.....	35
<i>Petra Fleková, Paulína Nováková, Klára Daďová</i>	

Srovnání základní pohybové výkonnosti 12–15letých členů atletických sportovních středisek v letech 2011 a 2019	51
<i>Petr Jeřábek, Jitka Vindušková, Soňa Jandová</i>	

Sledování pohybové aktivity žáků staršího školního věku v době nouzového stavu.....	61
<i>Ladislav Pokorný, Martin Homola, Soňa Jandová</i>	

Teoretická studie

Učitel tělesné výchovy jako mentální kouč	73
<i>Ivan Růžička, Adrian Agricola, Kamila Růžičková</i>	

Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku
čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké
gramotnosti a pregramotnosti



Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Praha, 2021

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

Dovolujeme si Vám v tomto roce předložit třetí číslo časopisu Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání. Toto monotematické číslo časopisu je stejně jako to předěšlé zaměřené na *pohybovou gramotnost*, na jejíž významnost, ale také spletitost bychom touto cestou rádi poukázali.

V předchozím čísle se čtenář mohl seznámit především s teoretickými přístupy k pohybové gramotnosti a jejím pojetím v celosvětovém i národním kontextu. Podtržena zde byla důležitost pohybové gramotnosti z hlediska celoživotního vzdělávání jedince a společnosti, či její možný specifický vliv na proměnu Rámcových vzdělávacích programů. Toto druhé monotematické číslo navazuje na již publikované teoretické příspěvky a je více zaměřené na konkrétní zjištěná data v oblasti sledování jednotlivých dimenzí a složek pohybové gramotnosti.

Rádi bychom hned v úvodu poděkovali především autorům jednotlivých statí, kteří měli odvahu se do diskuse o pohybové gramotnosti zapojit, a to písemnou formou. Věříme, že je to jedna z možných cest, jak se pohybová gramotnost, stojící na pevných teoretických základech, může v naší společnosti úspěšně etablo-

vat. Ačkoli je jisté, že pohybová gramotnost existuje v různých „baleních“ možná stovky a tisíce let, jednotně přijímaný pojem i pojetí pohybové gramotnosti dosud schází.

Nezbytnost diskuse o pohybové gramotnosti je v současnosti dávána do souvislosti například s alarmujícími výsledky mnoha výzkumů, mezi které patří také v tomto čísle publikovaný text autorů Martina Homoly a Ladislava Pokorného – *Pohybová aktivita žáků staršího školního věku v době nouzového stavu*. Zdá se však, že v odborné veřejnosti existuje široká shoda na tom, že pohybová gramotnost jednotlivce, ale i celé společnosti, je pojmem mnohadimenzionálním. Je to složitá mozaika ovlivňující naše životy utvářená z mnoha střípků, jejichž uspořádání může výrazně ovlivnit například vzdělávání, respektive činnost učitelů. Tato skutečnost je mimo jiné patrná z textu *Self-efficacy budoucích učitelů ve vztahu k výuce zdravotní tělesné výchovy* od autorů Jitky Vařekové, Markéty Křivánkové, Anny Šubertové a Pavla Krejčího. Autoři zdůrazňující nezbytnost rozvoje a zlepšování *kompetencí* budoucích učitelů tělesné výchovy v této oblasti. V souvislosti s použitím pojmu *kompetence* je zřejmé, že disku-

se o pohybové gramotnosti nemůže být vedena pouze v rovině obsahové, tedy o tom, co pohybová gramotnost je či není, ale také o tom, jak se utváří. Na tuto otázku se mimo jiné částečně zaměřuje rukopis autorek Ivy Kouřilové a Hany Janoškové *Realizace pohybových aktivit v předškolním vzdělávání*.

Mnoho autorů tedy pojem pohybová gramotnost již neodmyslitelně spojuje s pojmy (motorické či pohybové) kompetence. Není tomu jinak ani v textu *Odlišnosti v úrovni vybraných motorických kompetencí u dětí předškolního věku s pravidelnou řízenou pohybovou aktivitou a bez ní* od autorek Petry Flekové, Pavlíny Novákové a Kláry Daňové. Zdá se, že porozumění pojmu (motorické či pohybové) kompetence bychom měli věnovat přinejmenším stejnou pozornost, jako pojmu pohybová gramotnost, neboť se zřejmě jedná o spojitý nádoby ve smyslu jejich vzájemného vztahu. Zásadním se potom mimo jiné jeví potřeba, abychom byli schopni dobře rozlišit také vztah mezi kompetencemi, vědomostmi, pohybovými dovednostmi, případně specifickými (pohybovými) technikami. Text Petra Jeřábka, Jitky Vinduškové a Soni Jandové s názvem *Srovnání základní pohybové výkonnosti 12-15letých členů atletických sportovních středisek v letech 2011 a 2019* je v této souvislosti dobrým příkladem, jak používat tyto pojmy odůvodněně a „nezneužívat popularitu“ kompetencí a gramotností v případě, že se o danou problematiku fakticky nejedná,

i když v širších souvislostech do dané oblasti nepochybně patří.

Vážené čtenářky a čtenáři, dovolte, abychom na tomto místě i my editoři dvou monotematických čísel časopisu *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* zaměřených na problematiku pohybové gramotnosti poděkovali všem, kteří se do této pozoruhodné výměny názorů zapojili. Věříme, že se nám společně podařilo otevřít dialog nejen na teoretickém poli, ale i o možnostech a způsobech implementace poznatků do praxe a doufáme, že konstruktivní diskuse bude i nadále pokračovat. Děkujeme zejména všem autorům, kteří přispěli k tématu svým textem a zároveň i recenzentům, kteří významně napomohli k finální podobě tohoto čísla časopisu.

Soňa Jandová, Hana Dvořáková,
Lenka Vojtíková a Petr Vlček

Self-efficacy budoucích učitelů ve vztahu k výuce zdravotní tělesné výchovy

Self-efficacy of Pre-service Physical Education Teachers in Relation to Teaching Health and Physical Education

*Jitka Vařeková, Markéta Křivánková, Anna Šubertová,
Pavel Krejčík*

Abstrakt

Východiska: Zdravotní tělesná výchova (ZTV) v kontextu školství je předmět zaměřený na podporu zdraví a rozvoj pohybové gramotnosti u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Navzdory zdůrazňování významu podpůrných opatření žákům se SVP dochází k poklesu škol, které tento předmět nabízejí. Jedním z faktorů, který zajištění kvalitní výuky ZTV může podpořit, je pozornost věnovaná přípravě budoucích učitelů.

Metodika: Cílem práce bylo zkoumání sebedůvěry a kompetence studentů závěrečných ročníků studia oborů *Tělesná výchova a sport* na FTVS UK k výuce ZTV. Dotazníkem byly zkoumány předchozí zkušenosti, pocit sebedůvěry k vedení výuky a vybrané teoretické znalosti v oblasti ZTV. Pilotní testování proběhlo u skupiny 10 studentů, vlastní výzkum následně u 48 studentů (21 žen a 27 mužů, věk 23–26 let).

Výsledky: Plnou sebedůvěru ve své kompetence vyučovat samostatně ZTV mělo 35 % (17) studentů. 52 % studentů by k výuce potřebovalo dopomoc další osoby, 13 % studentů si nevěří ani s pomocí dalšího pedagoga. Mezi studenty se projevily rozdíly v závislosti na studovaných oborech.

Diskuse: Výzkumný nástroj k hodnocení self-efficacy poskytl zajímavé informace o přípravě budoucích učitelů. Po úpravě by bylo žádoucí jeho širší využití v kontextu ČR.

Závěr: K většímu plošnému zajišťování ZTV by napomohlo zlepšování kompetencí budoucích učitelů TV, čemuž je nezbytné věnovat náležitou pozornost již v průběhu studia.

Klíčová slova: zdraví, tělesná výchova, speciální vzdělávací potřeby

Abstract

Background: Health and Physical Education (HPE) in the context of education is a subject focused on the promotion of health and the development of physical literacy in children with special educational needs (SEN). Despite emphasizing the importance of support for pupils with SEN, the number of schools offering this subject is declining. One of the factors that can support quality HPE is the attention paid to the training of future teachers.

Methodology: The aim of this work was to examine the self-efficacy and competencies of students in the final years of study in the fields of Physical Education and Sport at Charles University Faculty of Physical Education and Sport with regard to the teaching of HPE. A questionnaire was used to evaluate previous experience, feeling of confidence about teaching, and selected theoretical knowledge in the field of HPE. Pilot testing took place in a group of 10 students, followed by subsequent research with 48 students (21 women and 27 men, age 23–26 years).

Results: 35% (17) of students have full self-confidence in their competence to teach HPE independently. 52% of students needed the help of other people, 13% of students were not confident even with the help of another teacher. There were differences between students depending on the fields studied.

Discussion: The research tool for evaluating self-efficacy provided interesting information on the training of future teachers. After modifications, its wider use in the context of the Czech Republic would be desirable.

Conclusion: To improve the competencies of future PE teachers it is necessary to pay attention to their professional education.

Key words: health, physical education, special educational needs

Úvod

Zdravotní tělesná výchova (ZTV) je v kontextu vzdělávání chápána jako forma tělesné výchovy (TV), která je primárně zaměřená na využití zdravotních aspektů pohybu ku prospěchu žáků. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) uvádí, že do pohybového vzdělávání patří vedle všestranného pohybového rozvoje i preventivní působení v oblasti zdravotních oslabení (RVP ZV, 2017). Doslovně se zde uvádí: „Neméně důležité je odhalování zdravot-

ních oslabení žáků a jejich korekce v běžných i specifických formách pohybového učení – v povinné tělesné výchově, případně ve zdravotní tělesné výchově. Proto se nedílnou součástí tělesné výchovy stávají korektivní a speciální vyrovnávací cvičení, která jsou podle potřeby preventivně využívána v hodinách tělesné výchovy pro všechny žáky nebo jsou zadávána žákům se zdravotním oslabením místo činností, které jsou kontraindikací jejich oslabení.” (RVP ZV, 2017, s. 92).

Vize výchovně vzdělávacího působení

TV v oblasti prevence pohybových poruch je vysoce inspirativní a žádoucí. Porozumění základním principům pohybové prevence a osvojení základních vyrovnávacích prostředků lze jednoznačně považovat za vhodný vzdělávací obsah spadající do rozvoje základní pohybové gramotnosti a přínosný v kontextu celého dalšího života. V předkládaném článku uvádíme základní vymezení tématu ZTV v kontextu tradice českého školství i stávající legislativy. Nastíňujeme faktory, které je třeba brát v potaz při rozvoji pohybové gramotnosti z pohledu zdravotně-tělovýchovného. Jako jednu z podstatných otázek nastíňujeme faktor self-efficacy budoucích učitelů a otevíráme možnost jejího dalšího zkoumání.

Zdravotní tělesná výchova

ZTV chápeme jako oblast odborného tělovýchovného působení spočívajícího v aplikaci pohybových prostředků za účelem podpory zdraví. Podle Hoškové a Matoušové (2007) se jedná o záměrně vedený didaktický proces, kde je zároveň kladen důraz na vzdělávací složku a jehož hlavním cílem je zajištění pohybu pro zdravotně oslabené jedince. ZTV je forma TV orientovaná na zdravotně prospěšné aktivity a má preventivní i terapeutický význam pro zachování a zlepšování zdraví (Dostálová, Sigmund & Kvintová, 2013).

S termínem ZTV se můžeme setkat v několika různých kontextech, které

je třeba odlišovat (Tabulka 1). Jedná se o ZTV jakožto synonymum pro zdravotní cvičení, ZTV jako školní vzdělávací předmět a ZTV jako didaktický předmět vyučovaný na vysokých školách se zaměřením na tělesnou výchovu (TV). Porozumění těmto kontextům je důležité, neboť při jejich nedostatečné specifikaci může docházet k nejasnostem. Zatímco historie zdravotního cvičení sahá hluboko do starověku, vznik Zvláštní TV jako školního předmětu datujeme do školního roku 1948/1949. Zatímco v kontextu obecného zdravotního cvičení uvažujeme jako cílovou skupinu celou populaci, včetně skupin se specifickými potřebami (malých dětí, seniorů, těhotných, jedinců s určitými poruchami), v kontextu vzdělávání jsou pak cílovou skupinou jednoznačně žáci či studenti (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – SVP).

ZTV jakožto zdravotní cvičení

Pokud chápeme ZTV jako zdravotní cvičení, definujeme je jako soubor specifických tělovýchovných postupů zaměřených na podporu zdraví. Může být využíváno jedinci zdravými (primární prevence, osobní rozvoj a podpora zdraví) či jedinci s již přítomnými poruchami (sekundární prevence). Může být realizováno jak v oblasti vzdělávání, tak v kontextu ucelené rehabilitace či volného času a může být určené jedincům jakéhokoliv věku. Spadají sem i individuálně vedené lekce a samostatné cvičení. ZTV v tomto širokém kontextu vnímáme jako

Tabulka 1. Formy realizace zdravotní tělesné výchovy

Co	Kde	Cílová skupina	Kdo realizuje
ZTV jako náhrada TV či PSPP	ZŠ, SŠ	žáci se SVP z důvodu neideálního psychomotorického vývoje	učitel TV, pedagog s rozšířenými kompetencemi o speciální pedagogiku
ZTV jako součást TV na školách	ZŠ, SŠ	všichni žáci	učitel TV
ZTV v tělovýchovných organizacích	ČASS, Sokol, ÚTVS při VŠ nepedagogického směru, volnočasové organizace, aj.	široký okruh zájemců o zdravotní cvičení včetně skupin se specifickými potřebami	učitel, cvičitel, lektor
ZTV jako didaktický předmět	VŠ obory (TVS, speciální pedagogika, fyzioterapie)	studenti VŠ, budoucí vzdělavatelé v oblasti ZTV	VŠ pedagog

zastřešující pojem, který zahrnuje rovněž například cvičení pro seniory, cvičení pro těhotné ženy, kroužky ZTV při domech dětí a mládeže či jiných dětských volnočasových organizacích, ale také ZTV jako volitelný předmět pro vysokoškolské studenty nepedagogických směrů zpravidla nabízený ústavy tělesné výchovy a sportu.

ZTV v kontextu školního vzdělávání

Tradice ZTV v kontextu školního vzdělávání je delší než 70 let (Strnad, Krejčík & Vařeková, 2019). Ješina a kol. (2020) řadí ZTV mezi jednu z forem aplikované tělesné výchovy (ATV). Aplikovanou tělesnou výchovou se pak rozumí obecně zajišťování TV pro žáky či studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), přičemž dochází k modifikaci

podmínek i obsahu vzdělávání. ATV může být realizována v těchto formách (Tabulka 2):

- inkluzivní (dříve integrovaná) tělesná výchova (ITV) v rámci společného vzdělávání;
- TV ve třídách či školách zřizovaných pro žáky se SVP;
- ZTV jako alternativa běžné TV a předmět speciálně pedagogické péče zřizovaný primárně pro žáky se zdravotním znevýhodněním s cílem prevence zdravotních rizik;
- rehabilitační tělesná výchova (RTV) vyučovaná na základních školách speciálních především pro žáky s kombinovaným postižením. (Ješina & Kudláček, 2011, s. 19).

V RVP ZV je ZTV definovaná jako specifická forma tělesné výchovy, která je určena především (ale nejen) pro zdravotně oslabené jedince a jejímž obsahem

Tabulka 2. Formy aplikované tělesné výchovy, kdy podmínky a obsah TV jsou modifikovány pro žáky se SVP

Formy ATV		
Inkluzivní	ITV	společné vzdělávání všech žáků, včetně žáků se SVP
Zdravotní	ZTV	specifická forma TV zaměřená na podporu zdraví v kontextu biologickém, psychologickém i sociálním
Rehabilitační	RTV	realizovaná ve speciálním školství
Léčebná	LTV	realizovaná fyzioterapeutu/ergoterapeutu ve zdravotnictví na základě preskripce lékařem

jsou zdravotně orientované aktivity, které mohou být využity jako prevence či jako terapie. ZTV může být:

- součástí běžných hodin TV, kdy má charakter prvků zdravotního cvičení zařazovaných pro všechny žáky s cílem zvýšení jejich pohybové gramotnosti;
- vyučována jako samostatný předmět a je pak chápána jako jedna z forem ATV. (Dostálová, 2013, Ješina & Kudláček, 2001, RVP ZV, 2017).

Do samostatného předmětu ZTV by měli být zařazováni žáci, kteří z této výuky mohou, vzhledem ke svým SVP, profitovat. Podle stávající legislativy (Vyhláška č. 27/2016 Sb.) mají žáci se SVE, na základě doporučení školského poradenského zařízení, nárok na podpůrná opatření 1.–5. stupně. Od 2. (podpora žáků s mírnými problémy) až po 5. stupeň se nabízí možnost zřízení *předmětu speciálně pedagogické péče* (PSPP), využití individuálního přístupu při hodnocení potřeb žáka i metod k nápravě. Vyhláška tedy jasně umožňuje, aby byly u žáků dia-

gnostikovány specifické potřeby v oblasti psychomotorického vývoje a nabízeny metody k jejich rozvoji.

Podobně jako v jiných předmětech je cílem vzdělávacího působení v ZTV získání gramotnosti. To znamená, že nejde jen o vlastní provádění zdravotního cvičení, ale také získání znalostí, návyků a motivace pro jejich další využití v průběhu života. Zmíněnému cíli dále podléhají tyto úkoly:

- zdravotní – v pozitivním směru působit na vývoj zdravotního oslabení, zmírňovat negativní dopady na organismus skrze základní prostředky ZTV;
- vzdělávací – prohlubovat znalosti jedince o vlastním těle, o zdraví, o rizikových faktorech rozvoje funkčních poruch pohybového systému a možnostech jejich ovlivnění;
- výchovné – naučit jedince k trvalému návyku provádět zdraví prospěšnou pohybovou aktivitu, motivovat k pravidelnému pohybu, rozvíjet pozitivní vztah k vlastnímu tělu a k pohy-

bu. (Beránková, Grmela, Kopřivová & Sebera, 2012, Vašíčková, 2021).

V anglické literatuře se můžeme setkat s odpovídající trojicí výrazů *Skills* (dovednosti), *Knowledge* (znanosti) a *Attitude* (postoj, přístup), jejichž rozvoj je klíčový pro rozvoj pohybové gramotnosti (Physical Literacy) s celoživotním dopadem (Silverman & Mercier, 2015).

V kontextu zaměření tělesné výchovy (Physical Education) na zdraví (Health) se pak v zahraniční literatuře setkáváme s pojmy *health-based physical education* (HBPE), *health-related physical education* (HRPE), *health-focused physical education* (HFPE), případně pak *health enhancing physical activity* (HEPA) či *health-related exercise* (HRE) a *fitness* (HRF). Toto široké spektrum názvů se liší v použití i vymezení, nicméně za jejich společný cíl lze označit využití TV (případně pohybové aktivity) jako prostředku podpory zdraví (Haerens et al., 2011). V čem se naopak vnímání tématu různými autory liší, je:

- preferovaný typ na zdraví zaměřené pohybové aktivity (od čistého cíle zvýšení aerobní PA po důraz na osvojení pohybových dovedností);
- důraz na vzdělávací aspekt (podpora zdravého životního stylu v průběhu dalšího života, rozvoj kognitivních a motivačních aspektů ve vztahu k PA);
- vnímání různých aspektů slova zdraví (od čistě fyzické zdatnosti po širší pojetí v kontextu biologické, psychologického a sociálního (Haerens et al., 2011).

ZTV jako didaktický předmět pro budoucí učitele

Třetí význam, ve kterém se s pojmem můžeme setkat, je ZTV jakožto didaktický předmět vyučovaný na pedagogicky či zdravotně zaměřených VŠ připravujících budoucí profesionály (učitele TV, speciální pedagogy, fyzioterapeuty) na realizaci ZTV v praxi.

Pokud má školní předmět ZTV realizovaný na základních a středních školách vychovávat k pohybové gramotnosti ve vztahu k ZTV a naplňovat výše zmíněné úkoly zdravotní, výchovné a vzdělávací, měla by k těmto cílům směřovat i příprava budoucích učitelů. Z mnoha stran v současné době zaznívá poptávka po tom, aby pedagogicky zaměřené fakulty více věnovaly pozornosti právě didaktice studovaných oborů, tedy umění a dovednostem k učení samému (např. <https://otevreno.org/nase-vize/>).

Přípravou učitelů jakákoli změna ve vzdělávání začíná. Pokud usilujeme o systémovou změnu v oblasti ZTV, je nezbytné pečlivě analyzovat vzdělávací plány, ptát se po kompetencích stávajících studentů a absolventů příslušných oborů a vhodným způsobem pak vzdělávací plány inovovat.

Vzdělávací obsah ZTV na školách

ZTV má směřovat k podpoře zdraví a zdraví jsme povinni vnímat v biologickém, psychologickém a sociálním kon-

textu. ZTV tedy využívá pestrou škálu psychomotorických prostředků s komplexním vlivem na rozvoj dítěte po všech stránkách.

V biologickém smyslu se jedná např. o podporu držení těla, zlepšení svalové rovnováhy, koordinace, dechového stereotypu, fyzické kondice, jemné i hrubé motoriky. V psychologickém kontextu je cílem podpořit psychický rozvoj dítěte zlepšením jeho psychické odolnosti, zažíváním pocitů vítězství i zvládnání proher, zažíváním pocitů radosti při herních a uměleckých činnostech, nácvikem relaxace a sebeuvědomění. V sociálním kontextu jde o podporu vztahů, komunikace, spolupráce, začlenění.

K těmto cílům směřujeme prostřednictvím prostředků, které mohou být podle různých autorů členěny odlišně. Zde nabízíme koncept *5xP neboli Pět pilířů prevence pohybových poruch* (Vařeková & Fiedlerová, 2021):

1. Pohyb. Pohybová cvičení jsou základem ZTV. V 21. století již nevystačíme s tezí „protáhnout a posílit“. Škála pohybových cvičení je velmi pestrá a je inspirovaná jak moderními poznatky kineziologickými (cvičení na neurovývojovém základu), tak psychologickými a speciálně pedagogickými (pohybová cvičení pro rozvoj rytmu, koordinace, tělesného schématu aj.). Prolínají se se všemi dalšími uvedenými pilíři.
2. Posturální korekce. V ZTV vedeme děti k vědomé práci s držním těla a rozvíjíme ji jak cvičením, tak i těles-

ným sebeuvědoměním a budováním návyků.

3. Práce s dechem. Dechová cvičení jsou klíčovým prvkem v ZTV. Skrze dech pracujeme s tělesným sebeuvědoměním, při nácviku relaxace i v silové přípravě.
4. Práce s vnímáním (percepce). Senzomotorické vztahy jsou důležité a rozvoj různých druhů percepce do ZTV bezpochyby patří. Usilujeme o rozvoj vnímání taktilního (nezbytné zejména pro rozvoj funkce ruky a nohy), ale také tělesného sebeuvědomění (kinestetické vnímání, propiocepce), vnímání zrakového i sluchového.
5. Práce s myslí neboli využívání psychomotorických principů pro rozvoj střídání relaxace i aktivity, motivace, koncentrace.

Všechny zmíněné pilíře se navzájem prolínají v jednotlivých aktivitách. Jejich volba a porozumění jejich principům musí být podloženo patřičným vzděláním, které propojí prvky tělovýchovné, zdravotní a speciálně pedagogické.

Kdo může být učitelem ZTV

ZTV může být vyučována jako předmět speciálně pedagogické péče (PSPP) podle výše zmíněné vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. ZTV se objevuje jako jedno z možných podpůrných opatření již od 2. stupně, tedy pro žáky, jejichž problémy „*ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné, lze je obvyk-*

le kompenzovat s využitím speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce.“ Vyhláška dále uvádí: „Předmět speciálně pedagogické péče je zajišťován pedagogickými pracovníky školy s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky, speciálními pedagogy nebo psychology školy nebo školského poradenského zařízení, přičemž je zaměřen ve druhém stupni na nápravu v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, rozvoj grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, zdravotní tělesné výchovy, na nácvik sociální komunikace.“

A právě zde narážíme na zásadní rozpor. PSPP by, podle vyhlášky, měli vyučovat speciální pedagogové či psychologové, kteří k výuce ZTV však nemají potřebné kompetence. Tato legislativní nejasnost tak dále zhoršuje možnost škol ZTV jako předmět poskytovat.

V této souvislosti je tedy důležité usilovat o úpravu stávající legislativy tak, aby předmět ZTV mohli vyučovat aprobovaní učitelé TVŠ. Jejich odborná příprava pak musí reflektovat obsah předmětu a zahrnovat komplex teorie i praxe pro vedení výuky ZTV jakožto PSPP. Absolvent oboru TVŠ by měl, v kontextu ZTV, být schopen komplexu činností, které lze shrnout v angličtině akronymem PAPTECA (Kudláček et al., 2013, Vařeková, 2020).

Plánování (Planning) je na začátku rozhodování o určitém typu intervence

(v kontextu ZTV to znamená úvahu o přítomnosti SVP u konkrétního žáka a zřizování PSPP pro skupinu žáků). V této fázi je tedy nezbytná komunikace s poradenským zařízením, s rodiči i s vedením školy.

Hodnocení (Assessment) spočívá jednak v nezbytném posouzení poradenským zařízením, praktickým lékařem či jiným specialistou, v pohovoru s rodiči, ale také v tělovýchovné diagnostice učitelem. V souladu s principy rozvoje pohybové gramotnosti by měl i žák sám rozumět svému tělu. Na učitele jsou tak kladeny tyto nároky: umět diagnostikovat funkční poruchy pohybového systému, umět interpretovat a využít doporučení lékaře a poradenských zařízení, umět vhodným způsobem podpořit žáka v porozumění stavu jeho pohybového systému.

Příprava podkladů (Placement) pak spočívá ve vytvoření konkrétní podoby podpůrných opatření (tvorba individuálního vzdělávacího plánu, rozhodnutí o výuce předmětu speciálně pedagogické péče aj.) Učitel má být schopen stanovit jasné cíle speciálně pedagogické péče i zvolených prostředků. V kontextu ZTV se jedná o vytvoření tematického plánu na základě SVP žáků.

Vlastní výuka (Teaching) pak znamená praktickou realizaci ZTV. Zde musí být učitel schopen využívat širokou škálu výše zmíněných prostředků ZTV k naplňování cílů zdravotních (bio-psycho-sociálních), výchovných i vzdělávacích. Výukový obsah musí vycházet ze SVP žáků i reflektovat jejich aktuální stav.

Evaluace (Evaluation), při které dojde k hodnocení stupně naplnění speciálně pedagogických cílů v rámci ZTV, by měla být neoddelitelnou součástí. Ukazuje nám, zda zvolené prostředky vedly k cíli a je podkladem pro další plánování, čímž se kruh uzavírá.

Celý cyklus je pak zastřešen stávající legislativou a probíhá na základě spolupráce s poradenskými zařízeními (*Consultation, Advocacy*). Z toho vyplývá, že pokud se ZTV realizuje jako PSPP, učitel se neobejde bez znalosti příslušné legislativy a komunikace s poradenskými zařízeními.

V kontextu modelu PAPTECA je zřejmé, že nároky na učitele ZTV jsou značné a didaktika vysokoškolského předmětu by tomu měla odpovídat. Vhodnou přípravou budoucích učitelů, která bude obsahovat teorii i praxi, ve vztahu ke všem výše zmíněným činnostem, je možné ovlivnit důvěru učitelů ve vlastní schopnosti ZTV vyučovat.

Self-efficacy

Překlady tohoto pojmu do češtiny se věnuje mnoho autorů. Self-efficacy můžeme v češtině chápat jako pojem označující sebedůvěru, důvěru ve své znalosti a schopnosti, sebeuplatnění či důvěru ve vlastní zdatnost (Janoušek, 1992; 2006, Tod, Thatcher, & Rahman, 2012). Nakonečný (1998) překládá pojem jako uvědomování si své vlastní efektivity.

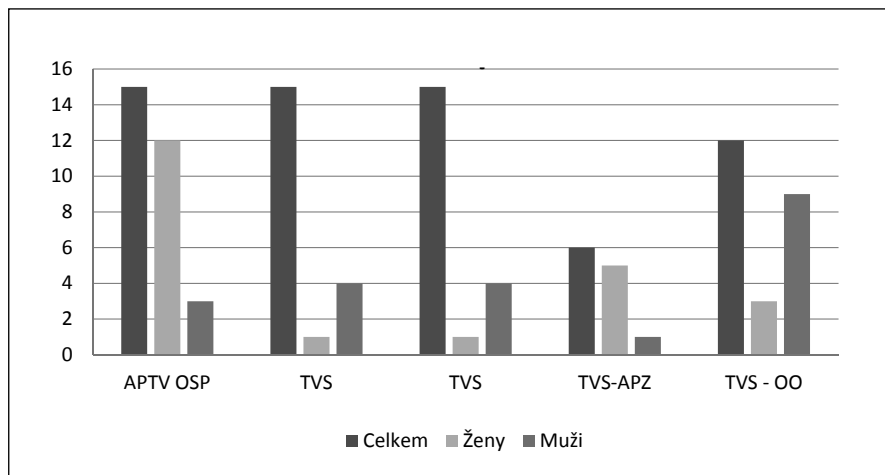
Tento psychologický pojem byl zaveden kanadsko-americkým psycholo-

gem Albertem Bandurou (1997), který pro svou celoživotní práci na sociálně-kognitivní teorii patří mezi nejcitovanější autory a zároveň byl zařazen mezi 55 nejvýznamnějších psychologů dvacátého století (Haggblom et al., 2002).

Self-efficacy se definuje jako *míra schopností, jež si člověk o sobě uvědomuje a sám sobě přisuzuje*. Uvědomování si vlastního já je v lidském životě důležitým determinantem pro rozhodování se v obtížných situacích (Macek, 2008). Self-efficacy zobrazuje víru ve vlastní schopnosti, ovlivňuje vlastní očekávání a pomáhá dosáhnout určitých výsledků. Na základě self-efficacy si jedinec vybírá takové situace, o kterých je přesvědčen, že je se svými schopnostmi dokáže vyřešit. Tato víra v sebe sama je závislá na již prožitých situacích a emocích v ten daný okamžik. Míra self-efficacy ovlivňuje motivaci každého činu a může být i ovlivňujícím faktorem pozitivního či negativního myšlení jedince (Bandura, 1997). Jedinci, jejichž self-efficacy je nízká, jsou často přesvědčeni, že jejich vlastní schopnosti nejsou dostatečné ke zvládnutí nestandardních situací a překonání překážek. Lidé s vyšší self-efficacy mají proto větší předpoklad k vyřešení problémů a překonávání překážek (Bandura, 2012).

Metodika

V rámci smíšeného empirického výzkumu byla zkoumána otázka self-efficacy (subjektivně vnímané kompetence) ve

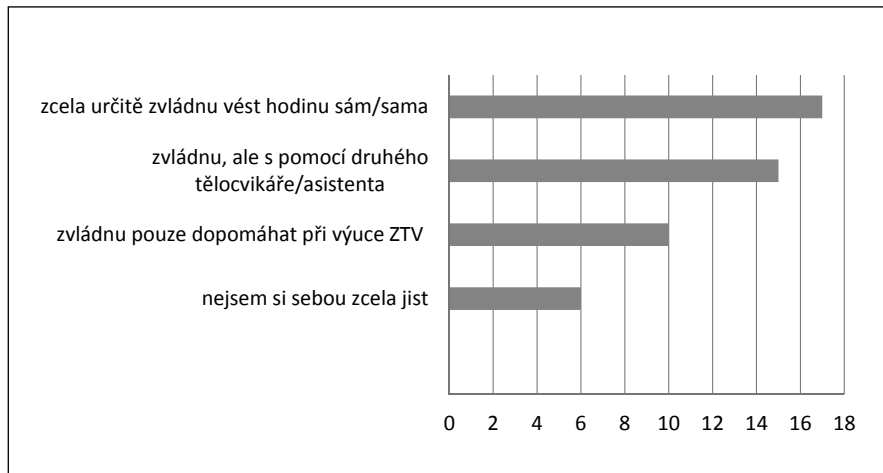


Graf 1. Zastoupení oborů ve výzkumném souboru

vztahu k ZTV u budoucích učitelů TV a její vztah k různým faktorům (studovaný obor, praxe). K výzkumu byl využit dotazník vlastní konstrukce zahrnující otevřené otázky. Dotazování se zúčastnilo 48 studentů (21 žen a 27 mužů ve věku 23–26 let) závěrečného ročníku programu Tělesná výchova a sport prezenční formy studia. Inspirací pro vytvoření dotazníku byl popis dotazníků SE-PETED, který vznikl na základě mezinárodní spolupráce Martina Blocka (USA), Aiji Klaviny (Lotyšsko) a Yeshayahu Hutzlera a Sharona Baraka (Izrael) (2013), jehož cílem je zjistit sebedůvěru ve vlastní schopnosti studentů učitelství TV ve vztahu k integraci žáků se zdravotním postižením do TV, a dotazník ATIPDP-TE, který se zaměřuje na zjištění míry

přesvědčení učitelů nebo studentů TV o důsledcích integrace žáků s tělesným postižením do TV (Baloun, 2017, Baloun et al. 2018, Kudláček, Sherrill, & Válková, 2002; Kudláček, Válková, Sherrill, Myers, & French, 2002).

Dotazník o 30 otázkách byl rozdělen do šesti částí. První část byla orientovaná na osobní údaje (věk, pohlaví, zvolený studijní obor, specializace). Druhá část byla zaměřená na výuku studentů, jaké předměty týkající se ZTV na FTVS absolvovali, v jakém rozsahu a zda měly podobu praktické či teoretické výuky. Ve třetí části byly otázky zaměřené na odbornou praxi, zda studenti při praxi přišli do styku se ZTV na školách a jestli měli možnost se do výuky zapojit. Obor Aplikovaná tělesná výchova nemá povinnou



Graf 2. Self-efficacy studentů ve vztahu k samostatné výuce ZTV

pedagogicky zaměřenou praxi, a proto byly vytvořeny dvě verze dotazníku, které se od sebe lišily částí týkající se právě povinných praxí. Čtvrtá část obsahovala otázky ohledně sebedůvěry studentů ve vztahu k výuce ZTV či jejích prvků. V páté části byly otázky orientované na znalosti o legislativě a uvolňování žáků z tělesné výchovy. Poslední část obsahovala otázky zaměřené na odborné kineziologické znalosti ve vztahu k ZTV.

Výsledky

Klíčovými otázkami výzkumu bylo, jaká je self-efficacy u studentů závěrečného ročníku programu TVS a zda se liší v závislosti na studovaném oboru a absolvované praxi.

Zastoupení z hlediska oborů bylo ve zkoumaném souboru následující: 15 (12 žen a 3 muži) z oboru Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami (dále APTV OSP), 21 (6 žen, 15 mužů) z oboru Tělesná výchova a sport (dále TVS) a 12 (9 žen a 3 muži) z oboru Tělesná výchova a sport – Ochrana obyvatelstva (dále TVS-OO) (Graf 1).

Na otázku, zda si plně věří samostatně vyučovat ZTV, odpovědělo kladně 17 (35 %) studentů. Z toho bylo 10 z oboru APTV. V případě, že by respondenti k sobě měli pomocnou sílu (asistent pedagoga/druhý pedagog), by ZTV zvládlo vyučovat 15 (31 %) studentů, a naopak v roli pomocníka by si věřilo studentů 10 (21 %). Zbytek, tedy 6 studentů (13 %) si nevěří na výuku ZTV ani s dopomocí (Graf 2).

Tabulka 3. Odpovědi na otázku: Dokázali byste sestavit vyučovací jednotku pro korekci ploché nohy?

	Ano	Znám jen několik cviků	Ne
APTV OSP	12	3	0
TVS-APZ	5	1	1
TVS	7	3	4
TVS-OO	7	1	4

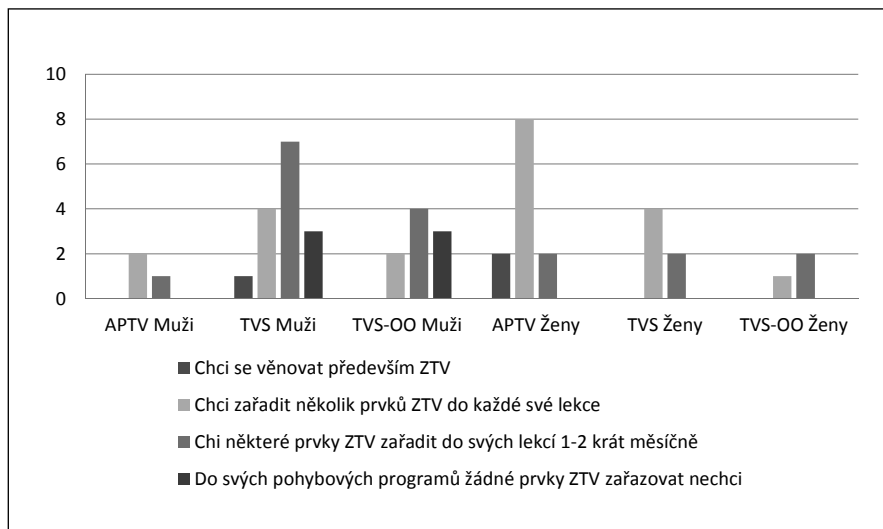
Všech 48 studentů absolvovalo během studia předmět zaměřený na ZTV, ale i povinnou praxi, přičemž u 35 (72 %) se jednalo o pedagogickou praxi na školách. Se ZTV se během praxe setkalo 19 respondentů a nesetkalo 16 respondentů. Ti, kteří měli praxi, jejímž obsahem byla i ZTV uvedli, že se nejčastěji jednalo o občas zařazované prvky, jako jsou dechová, protahovací a uvolňovací cvičení. Žádný student neuvedl, že by se během praxe setkal se ZTV na všech hodinách TV.

V další části dotazníku byly dílčí otázky na prostředky ZTV a obecné kinetologické znalosti (např. svaly s tendencí ke zkracování aj.). Dále byly vybrány tři zdravotní typy pohybových poruch (plochá noha, skolióza a dolní zkřížený syndrom) a studenti byli dotazováni, zda pro tato konkrétní oslabení dokážou sestavit obsah na celou vyučovací jednotku. Jako příklad uvádíme odpovědi na jednu z otázek v Tabulce 3.

Následně byly zařazeny otázky na povědomí o legislativních a organizač-

ních aspektech zajišťování ZTV na školách. Jako příklad lze uvést otázku „*Kdo je oprávněná osoba ke schválení uvolnění žáka z TV?*“, správnou odpověď, tedy že žáka může z hodiny uvolnit ředitel školy (na základě lékařského potvrzení), zvolilo 56 % studentů. 31 studentů (64 %) se domnívalo, že by ZTV mohla být podnětem k aktivní účasti více žáků v hodinách TV.

Pouze 3 studenti odpověděli, že po ukončení studia by se rádi zaměřili především na realizaci ZTV. Jednalo se o jednoho muže z oboru TVS a dvě ženy z oboru APTV OSP. Alespoň nějaké prvky by do každé své lekce chtělo zařadit 21 (44 %) studentů a jednou až dvakrát za měsíc některé prvky ZTV by rádo do cvičebních jednotek zařadilo 25 (52 %) studentů. Šest studentů (13 %) uvedlo, že ZTV nechce zařazovat do svých lekcí vůbec a chce se věnovat pouze prvkům tělesné výchovy pro žáky bez zdravotního oslabení. Tuto možnost nezvolil žádný student oboru APTV OSP. Na Grafu č. 3 můžeme vidět, jaký zájem o ZTV mají



Graf 3. Zájem o zařazování ZTV do cvičebních jednotek v budoucí praxi

muži a ženy z jednotlivých oborů. Z grafu vyplývá, že všechny dotázané studentky mají po ukončení studia zájem zařadit určité prvky ZTV do svých pohybových lekcí alespoň příležitostně (Graf 3).

Diskuse

ZTV je významným prostředkem k rozvoji pohybové gramotnosti u dětí se SVP. Může podporovat zdraví v bio-psycho-sociálním kontextu a položit základy celoživotnímu pozitivnímu vztahu k pohybu a aktivnímu životnímu stylu. Pokud školy ZTV neposkytují, je větší tendence uvolňovat žáky se SVP z TV, což lze považovat za jednoznačně negativní

trend (Kotlík & Jansa, 2020). Faktorů, které vedou k poklesu ZTV na školách je celá řada. Patří sem zejména nedostatek systémové legislativní podpory, náročnost zřízení předmětu nad rámec běžných povinností a snadná dostupnost uvolnění z TV (Krejčík & Vařeková, 2019).

Na základě Školského zákona je ředitel školy povinen žákovi, který je z předmětu uvolněn po dobu dvou a více měsíců, zařídit adekvátní náhradu za tuto výuku. V případě, že dojde k uvolnění žáka z TV bez náhrady, dochází podle Ješiny (2017) k porušení zákonem nařízené povinnosti ředitele brát zřetel na fyziologické potřeby dítěte a omezení práva dítěte na vzdělání. Lékařské vyjá-

dření o žákově zdravotním stavu je tedy zapotřebí brát jako podklad pro úpravu forem a obsahu TV, nikoli jako podnět k uvolnění (Ješina, 2017). Právě ZTV může být vhodnou formou náhrady či doplnění TV, v případě, že u žáka vznikly SVP. Pro systémové zlepšení zajišťování ZTV na školách je třeba věnovat pozornost jednotlivým faktorům realizace ZTV na školách.

V rámci předkládaného šetření byla otevřena otázka přípravy budoucích učitelů na ZTV jakožto jednu z forem ATV na školách. Na systémové bariéry v přípravě učitelů ZŠ, které ovlivňují kvalitní výuku TV ve vztahu ke zdraví dětí, upozornily dříve i zahraniční výzkumy (Lynch & Soukup, 2017; Miko et al., 2020).

Výzkumu oblasti sebedůvěry učitelů ve vztahu k zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do inkluzivní tělesné výchovy se věnovali např. Block, Hutzler, Barak a Klavina (2013) a v České republice následně např. Baloun (2017). V námi vytvořeném dotazníku byla stanovena základní výzkumná otázka, jaká bude sebedůvěra budoucích učitelů (studentů závěrečných ročníků TVŠ) ve vztahu k výuce ZTV a zároveň byly zkoumány možné relevantní faktory: obor studia, absolvování předmětů se vztahem k ZTV, absolvování odborných praxí a vědomosti ve vztahu k ZTV (jak legislativních, tak kineziologických). Dotazník byl následně testován u 10 studentů v pilotním a 48 studentů ve vlastním výzkumném šetření. Jedná se o prvotní výsledky u malé skupiny respondentů a výsledky výzku-

mu jsou relevantní pouze u zkoumané skupiny v čase realizace výzkumného šetření. Nicméně, domníváme se, že vytvořený dotazník pomohl přinést zajímavé výsledky, které demonstrují interindividuální rozdíly ve vnímání vlastních kompetencí v oblasti ZTV ve spojitosti se zvoleným studijním zaměřením, pohlavím i absolvovanou praxí. Z toho důvodu věříme, že by bylo žádoucí výzkum v této oblasti dále prohloubit a že se navržený dotazník může stát užitečným podkladem pro tvorbu výzkumného nástroje využitelného v širším měřítku.

Po vyhodnocení dotazníku bylo zjištěno, že pouze 17 ze 48 studentů věří, že je zcela kompetentní k výuce ZTV a nepotřebují pomoc žádné další osoby, 10 studentů z toho bylo z oboru APTV OSP, je tedy zřejmé, že tito studenti z našeho vzorku se cítí k výuce ZTV více kompetentní než studenti ostatních oborů. S dopomocí (asistent pedagoga/druhý pedagog) by ZTV zvládlo vyučovat 15 studentů, a naopak v roli asistenta by si věřilo studentů 6. Zbytek, tedy 6 (13 %) studentů, si nevěří na tento úkol ani s dopomocí. Z výše uvedeného vyplývá, že self-efficacy studentů je na poměrně nízké úrovni vzhledem k tomu, že studují závěrečný ročník.

V této souvislosti je nutné zmínit také Dunning-Kruger efekt, který pojednává o zkresleném hodnocení vlastních schopností. Zatímco jedinci s nízkou kompetencí mají tendenci své schopnosti přeceňovat, více kompetentní jedinci mají tendenci opačnou a jejich self-efficacy

je u nich na nižší úrovni. Je to dáno tím, že více kompetentní jedinci vnímají ostatní jako stejně kompetentní a sebe díky tomu hodnotí více kriticky. Naopak, nekompetentní jedinci nejsou schopni reálně hodnotit své schopnosti, a to ani v případech, že jsou přímo konfrontováni s výsledky, které prokazují jejich nekompetenci (Kruger & Dunning, 1999). Při hodnocení self-efficacy je tedy důležité dávat pocit sebedůvěry do vztahu se zkoumáním odborných znalostí.

Podle Šimekové (2017) se ZTV vyučuje jako povinný předmět prakticky na všech českých vysokých školách, kde se studuje obor TVS. Na self-efficacy však mají vliv i zkušenosti z odborné praxe. Ty absolvovali během studia všichni námi dotazovaní studenti. Tyto praxe ovšem prvky ZTV obsahovaly výjimečně. Je to důsledek toho, že podle šetření České školní inspekce pouze necelá desetina středních a základních škol nabízí pohybové aktivity i pro zdravotně oslabené (Krejčík & Vařeková, 2019).

Obsah povinných praxí se liší v závislosti na studovaném oboru. I přesto, že pro studenty APTV OSP není povinné plnit praxi pedagogickou, dvě studentky takovou praxi absolvovaly. Ostatní studenti oboru docházeli do organizace/zřízení zaměřené na práci s handicapovanými jedinci, tudíž se během plnění odborné praxe setkali s více prvky ZTV (např. při provádění kompenzačních cvičení).

Obor APTV OSP obsahoval větší množství předmětů ve vztahu k ZTV ve

srovnání se studenty oboru TVS a TVS-OO, což se projevilo v self-efficacy, odborných znalostech i zájmu věnovat se ZTV v budoucí praxi. Žádný student APTV OSP nevěděl, že by se po absolvování FTVS UK nechtěl ZTV věnovat vůbec. Většina studentů by ráda zařazovala do každé své cvičební jednotky alespoň nějaké prvky a někteří by se dokonce rádi zaměřili především na realizaci ZTV.

Závěr

Zdravotní tělesná výchova vznikla před více než 70 lety jako unikátní most mezi léčebnou rehabilitací a školní tělesnou výchovou s cílem nabídnout zdraví podporující pohybové aktivity dětem a mládeži se zdravotním oslabením. Věříme, že tento unikátní koncept má být zachován a dále rozvíjen v souladu s moderními poznatky tak, aby ZTV jako předmět speciálně pedagogické péče bylo možné snadno organizovat a odborně zajišťovat v rámci každé školy. Kvalitní odborná příprava budoucích učitelů ve vztahu k ZTV je toho nezbytným předpokladem.

Cílem předkládaného výzkumného šetření bylo zkoumání sebedůvěry ve vztahu k ZTV u relativně malého vzorku studentů UK FTVS. Výsledky poukázaly na poměrně nízkou sebedůvěru studentů a rozdíl mezi jednotlivými obory. Přes omezenou platnost daného šetření věříme, že otevření těchto otázek může napomoci dalšímu rozvoji a podpoře ZTV.

Literatura

- Baloun, L. *Hodnocení sebeúčinnosti (self-efficacy) u studentů učitelství tělesné výchovy ve vztahu k práci v integrované tělesné výchově* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: https://theses.cz/id/ewyuz7/DP_Baloun.pdf. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baloun, L., Kudláček, M., Ješina, O., Sklenaříková, J., & Migdauová A. (2017). Faktory ovlivňující sebeúčinnost studentů tělesné výchovy pro práci v integrované tělesné výchově. *Tělesná kultura* 40(2), 71-77.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
- Beránková, L., Grmela, R., Kopřivová, J., & Sebera, M. (2012) *Zdravotní tělesná výchova*. 1. Brno: Masarykova Univerzita.
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors towards inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 184-205.
- Dostálová, I. (2013). *Zdravotní tělesná výchova ve studijních programech Fakulty tělesné kultury*. Olomouc.
- Dostálová, I., Sigmund, M., & Kvintová, J. (2013). Theoretical and practical aspects of health physical education in the Czech republic. *E-pedagogium*, II. 13(2), 110-124.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338, Dostupné z: 10.1080/00336297.2011.10483684
- Haggbloom, S. J., Warnick, R., & et al. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139-152.
- Hošková, B., & Matoušová, M. (2007). *Kapitoly z didaktiky zdravotní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-398.
- Janoušek, J. (2006). Aspirační úroveň, výkonový motiv a vnímané sebeuplatnění jako psychologické faktory výkonnosti ve společenských podmínkách. *Pražské sociálně vědní studie - Psychologická řada*. Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy.
- Ješina, O., Kudláček, M. et al. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Ješina, O. (2017). Fenomén neoprávněného uvolnění z tělesné výchovy v základním a středním školství. *Tělesná kultura* [online]. 2017, 40(1), 16–22.
- Ješina, O. et al. (2020). *Otázky a odpovědi aplikované tělesné výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kotlík, K., & Jansa, P. (2020). K současnému fenoménu osvobození z tělesné výchovy. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 86(2), 2–7.
- Krejčík, P., & Vařeková, J. (2019). Zdravotní tělesná výchova – otázky a výzvy. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 86(1) 2-9
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134.
- Kudláček, M., Sherrill, C., & Válková, H. (2002). Components/indicators of attitudes toward inclusion of students with physical disabilities in PE in the ATIPDPE instrument/scale for prospective Czech physical educators. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Gymnica*, 32(2), 35–40.
- Kudláček, M., Válková, H., Sherrill, C., Myers, B., & French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 280–299.
- Lynch, T., & Soukup, G. J. (2017). Primary physical education (PE): School leader perceptions about classroom teacher quality implementation, *Cogent Education*, 4,1–32.
- Macek, P. (2008). *Sebesystém, vztah k vlastnímu já*. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Miko, Hc., Zillmann, N., Ring-Dimitriou, S., Dorner, Te., Titze, S., & Bauer, R. (2020). Auswirkungen von Bewegung auf die Gesundheit [Effects of Physical Activity on Health]. *Gesundheitswesen*, 82(3), 184–195.
- Nakonečný, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- RVP ZV. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
- Silverman, S., & Mercier, K. (2015). Teaching for physical literacy: Implications to instructional design and PETE. *Journal of Sport and Health Science* 4(2), 150–155.
- Strnad, P., J. Vařeková, & P. Krejčík (2019). 70 let zdravotní tělesné výchovy. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 85(6), 3–10.
- Šimeková, P. (2017). Zdravotní tělesná výchova ve studijních programech Tělesná výchova a sport fakult se sportovním zaměřením v České republice [online]. Olomouc [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: https://theses.cz/id/qtr6ub/_imekov-DP-2017.pdf. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Šubertová, A. (2020). Self-efficacy studentů závěrečného ročníku programu Tělesná výchova a sport na UK FTVS ve vztahu k výuce zdravotní tělesné výchovy. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/124431>. Bakalářská práce. UK FTVS v Praze.
- Tod, D., Thatcher, J., & Rahman, R. (2012). *Psychologie sportu*. Praha: Grada Publishing.
- Vařeková, J. (2020). Diagnostika ve zdravotní tělesné výchově. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 86(6), 12–20.
- Vařeková, J., & Fiedlerová, K. (2021) Pět pilířů prevence pohybových poruch. *Tělesná výchova a sport mládeže*. 87(1), 10–17.
- Vašíčková, J. (2021) *Pohybová gramotnost (průvodce studiím)*. Dostupné online: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2018/odborne_seminare/Pohybova_gramotnost.pdf

PhDr. Jitka Vařeková, Ph.D.

Mgr. Markéta Křivánková

Mgr. Pavel Krejčík

Bc. Anna Šubertová

Fakulta tělesné výchovy a sportu

Katedra zdravotní tělesné výchovy a tělovýchovného lékařství Univerzita Karlova

varekova@ftvs.cuni.cz

krivankova@ftvs.cuni.cz

krejcikv@vscht.cz

subertovaanna@seznam.cz

Realizace pohybových aktivit v předškolním vzdělávání

Physical Activities Realising in Preschool Education

Iva Kouřilová, Hana Janošková

Abstrakt

Cíl sdělení: Cílem příspěvku je posoudit a porovnat český Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se zdravotními doporučeními pro pohybový režim dětí a s realitou pohybového vzdělávání v praxi mateřských škol.

Strukturace výkladu: Východiskem pro porovnání je vzdělávací obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a přímé pozorování pohybové aktivity dětí v mateřských školách. Pozorovány byly třídy v běžné mateřské škole a v mateřské škole zapojené do programu Mateřská škola podporující zdraví. Objem řízených a neřízených pohybových aktivit byl sledován metodou přímého pozorování a měření času.

Zjištění: Bylo zjištěno, že celkový objem pohybových aktivit ve sledovaných mateřských školách odpovídá požadavkům na optimální pohybový režim dětí. Objem zaznamenaných řízených pohybových aktivit v poměru ke spontánním pohybovým činnostem je nevyvážený a zřejmě nestačí k plnění kvalitativních požadavků na pohybové vzdělávání dětí.

Závěry: Na základě provedeného pozorování lze doporučit, aby také řízeným pohybovým aktivitám byla v mateřských školách věnována pozornost a vymezen odpovídající časový prostor, který dostatečně podpoří zvládnutí pohybových dovedností, které by odpovídalo věku a nárokům na pohybové vzdělávání předškolních dětí.

Klíčová slova: mateřská škola, předškolní vzdělávání, pohybový režim dětí, spontánní pohybové aktivity, řízené pohybové aktivity, pohybové vzdělávání

Abstract

Objective of the work: The aim of the work is to assess and compare the Czech Framework Education Programme for Preschool Education with health recommendations for the physical activity regimen of children with the reality of physical education in the everyday practice of kindergartens.

Structure of the work: The starting point lies in evaluating the content of the Framework Education Programme for Preschool Education and directly observing the physical activity of children in kindergartens. Classes were observed in a regular kindergarten as well as in a kindergarten involved in the Health-Promoting Kindergarten programme. Both controlled and uncontrolled physical activities were monitored by direct observation and time measurement.

Findings: It was found that the bulk of physical activities in the monitored kindergartens correspond to the requirements for the optimal physical activity regimen of children. However, the whole extent of THE controlled physical activities is not balanced and probably does not meet the quality requirements for physical education of the children.

Conclusions: Based on the observations, it can be recommended that controlled physical activities should also be given attention in kindergartens and adequate time space should be allocated to sufficiently support the mastery of movement skills appropriate to the age and psychical education requirements of preschool children.

Key words: Kindergarten, pre-school education, physical activity regimen of children, spontaneous physical activities, controlled physical activities, physical education

Úvod

Pohybový vývoj jedince koresponduje s volbou pohybových aktivit v závislosti na motorických schopnostech a dovednostech. U dětí v raném věku se rozvíjí především hrubá motorika. V předškolním věku následně dochází k nástupu vývoje jemné motoriky a její rozvoj pokračuje až do dospělého věku.

Kurikulární dokumenty v České republice tento vývoj člověka akceptují a snaží se rozvoj motoriky podporovat.

V našem příspěvku se zaměříme na motoriku a pohybové vzdělávání dětí v předškolním věku.

Preprimární vzdělávání odpovídá tradičnímu českému termínu předškolní výchova, který je od roku 1997 nahrazen termínem předškolní vzdělávání, a to v souladu s mezinárodní standardní klasifikací ISCED¹ (Horká & Syslová, 2011). Podle této klasifikace se jedná o úroveň ISCED 0, která zahrnuje vzdělávací programy určené pro děti předškolního věku. Od školního roku 2016/2017

¹ ISCED (International Standard Classification of Education) je mezinárodní standardní klasifikace vzdělání pod záštitou OSN, která slouží pro zařazování vzdělávacích aktivit definovaných v programech a následně kvalifikací do mezinárodně uznávaných skupin. Základní pojmy a definice v klasifikaci ISCED jsou sestaveny tak, aby byly mezinárodně platné a zahrnovaly širokou škálu vzdělávacích systémů. Klasifikace vzdělávání byla zavedena sdělením Českého statistického úřadu s účinností od 1. ledna 2014.

je předškolní vzdělávání organizováno pro děti zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let.

Součástí předškolního vzdělávání je také pohybové vzdělávání a působení na rozvoj motoriky dítěte pomocí spontánních i řízených pohybových aktivit. Na pohybové vzdělávání v mateřských školách (dále MŠ) je zaměřen náš příspěvek, kde jsme se pokusili pomocí výzkumné sondy doložit, jak je pohybové vzdělávání dětí realizováno v praxi MŠ.

Východiska

Předškolní vzdělávání je vymezeno Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Následně si jednotlivé MŠ, jak známo, vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), v nichž se RVP PV konkretizuje podle realizačních podmínek jednotlivých MŠ. Každodenní režim v MŠ by tedy měl poskytovat dostatečnou časovou dotaci pro spontánní i řízené pohybové aktivity, tj. pro pohybové vzdělávání dětí. Dvořáková (2011, s. 92) k pohybu dítěte podotýká: „Pokud mu nebude dána možnost pohybovat se, projeví se to v celém jeho chování; pokud tato deprivace bude dlouhodobější, projeví se v nevratných změnách, jak na fyziologické úrovni organismu, tak i na psychice jedince a v jeho sociálních vztazích.“ Pro děti je tedy pohyb nezbytnou životní potřebou.

RVP PV (2018) v sobě zahrnuje vzdělávací oblasti, které přímo podněcují

k zařazení témat podporujících pohybové vzdělávání a pohybový režim dětí. Takovou vzdělávací oblastí je především oblast „Dítě a jeho tělo“. Dílčí vzdělávací cíle, které jsou v této oblasti uvedeny, jsou přímo zacíleny na „rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí“. (RVP PV 2018, s. 15). Další vzdělávací cíle se nezaměřují pouze na rozvoj pohybu, ale spojují pohyb s celkovým všestranným vývojem dítěte. Jako příklad můžeme uvést „rozvoj fyzické i psychické zdatnosti; osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě; vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu“ (RVP PV 2018, s. 15).

Součástí RVP PV je široké spektrum pohybových aktivit. Jednotlivé činnosti reflektují rozvoj jemné i hrubé motoriky dítěte. Obecnost tohoto dokumentu pak poskytuje prostor pro volbu aktivit v rámci ŠVP a vzdělávací nabídka přináší různé činnosti (pohybové, psychomotorické, hudební...). Pro vývoj dětí v předškolním věku je důležité, že RVP PV klade důraz na lokomoční pohybové činnosti (chůzi, běh, skoky a poskoky, lezení), nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě) i jiné činnosti (základní gymnastiku, turistiku, sezonní činnosti, míčové hry apod.). Dále jsou uvedena zdravotně orientovaná cvičení

(vyrovnávací, zpevňovací, protahovací, uvolňovací, dechová, relaxační) a také různé druhy her (psychomotorické, smyslové, hudebně pohybové).

Tato nabídka aktivit je široká a měla by směřovat k splnění očekávaných výstupů, které jsou představeny v další části RVP PV. Především se jedná o správné držení těla, překonávání překážek, manipulaci s míčem nebo dalším sportovním náčiním a náradím. Dále je mimo jiné k pohybovým aktivitám uvedeno: „vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu“ (RVP PV 2018, s. 16). Tento očekávaný výstup přímo poukazuje na potřebu řízených nebo částečně řízených pohybových aktivit v rámci MŠ. Stejně tak gymnastická, zdravotně orientovaná cvičení nebo hry psychomotorické, smyslové, hudebně pohybové, míčové by měly být rozvíjeny spontánně i řízeně v rámci odpovídajícího pohybového režimu dětí. V RVP PV v části Podmínky předškolního vzdělávání je uvedeno: „Poměr spontánních a řízených činností je v denním programu vyvážený, a to včetně aktivit, které mateřská škola organizuje nad rámec běžného programu.“ (RVP PV, 2018, s. 33). V praxi MŠ by tedy měl být realizován srovnatelný objem řízených a neřízených (spontánních) pohybových aktivit.

Požadavek na srovnatelný objem řízených a spontánních pohybových aktivit by měl také souviset s přirozenou potřebou pohybu, kdy celkový objem spontánních pohybových aktivit zabírá u předškolních dětí často několik

hodin denně. Autorka Dvořáková (2011) původně nerozlišuje řízenou a spontánní pohybovou aktivitu, avšak uvádí, že dítě potřebuje denně alespoň 5 hodin pohybu. Z této potřeby by měly vycházet představy o práci s dětmi a jejich každodenním pohybovém režimu. Tento požadavek může být konkretizován doporučením pro objem pohybových a nepohybových aktivit dítěte, které by měly být v průběhu dne vyrovnané (Mužík, Šeráková & Janošková, 2019).

Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je ověřit pomocí výzkumné sondy pohybový režim dětí i objem spontánních a řízených pohybových aktivit v praxi MŠ. Součástí cíle je porovnání požadavků RVP PV s praktickou realizací pohybového režimu dětí v běžné MŠ a v MŠ zapojené do programu Mateřská škola podporující zdraví. Z uvedeného cíle plynou tyto výzkumné otázky:

- Odpovídá realizace pohybových aktivit ve sledovaných MŠ požadavkům na vhodný pohybový režim dětí?
- Je poměr spontánních a řízených pohybových aktivit ve sledovaných MŠ vyvážený?

Metodika

Realizace pohybové složky RVP PV byla posuzována pomocí případových studií dvou tříd MŠ. Pozorován byl týdenní program v běžné MŠ a současně v MŠ

zapojené do programu Mateřská škola podporující zdraví. V každé MŠ byla pozorována jedna třída.

Ve výzkumné sondě jsme se zaměřili na celkový objem pohybových aktivit během pobytu dětí v MŠ, ale také na poměr řízených a neřízených (spontánních) pohybových aktivit. Tento poměr může signalizovat úroveň pohybového vzdělávání v MŠ. Objem pohybových aktivit byl sledován metodou přímého pozorování s evidencí časových proporcí řízených a neřízených pohybových aktivit. Učitelky byly o cílech pozorování informovány jen rámcově. Realizován a pozorován byl běžný pohybový režim dětí.

Výzkumné šetření trvalo v každé výše uvedené třídě jeden týden (5 všedních dnů) během jarního období. Výsledky byly zapisovány do záznamových archů vytvořených pro tento účel, kde byl uváděn čas strávený spontánní nebo řízenou pohybovou aktivitou dětí v dopoledních i odpoledních hodinách. Každý den byl pozorován pobyt dětí v MŠ po dobu 390 minut (tj. 6,5 hodiny). Dopolední bylo pozorováno vždy 270 minut a odpoledne 120 minut.

Do řízených pohybových aktivit byly zařazeny činnosti, které dětem nabízely a řídily učitelky sledovaných MŠ. Jednalo se například o drobná cvičení bez pomůcek a s pomůckami, překážkové dráhy, jednoduchá gymnastická cvičení, básničky s pohybem, písničky s tancem a další. Spontánní pohybová aktivita zahrnovala veškerý samovolný pohyb dětí, mezi

který byl počítán i pohyb při hrách na koberci, například s autíčky, panenkami, kostkami a podobně. Vycházky byly posuzovány podle toho, zda obsahovaly řízené činnosti. Za pohybové aktivity nebyly považované klidové činnosti dětí, jako je například práce u stolečku, stravování a samozřejmě odpočinek na lůžku.

Třída, která je součástí běžné MŠ, si zvolila název Květinky. Tato třída je věkově smíšená a navštěvuje ji celkem 24 dětí ve věku od 2 do 5 let. Teprve nedávno došlo v této MŠ k novému přerozdělení dětí do tříd, přičemž všechny předškolní děti byly zařazeny do jiné třídy. Výzkumného šetření se neúčastnily dvě děti, které po celý příslušný týden chyběly. Děti mají na starosti dvě kvalifikované učitelky MŠ a jedna asistentka pedagoga, která ve třídě spolupracuje na vzdělávání chlapce se speciálními vzdělávacími potřebami.

Třída, která je zapojená do programu Mateřská škola podporující zdraví s Montessori programem, se nazývá Primary. Třída je věkově smíšená s dětmi od 3 do 6 let. Ve třídě je zapsáno celkem 20 dětí, ale některé děti nenavštěvují MŠ každý den. Přítomno bylo vždy maximálně 15 dětí a 2 kvalifikované učitelky MŠ. Ve třídě aktuálně není žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo individuálním vzdělávacím plánem. Třída působí velmi klidným dojmem, což je pravděpodobně způsobeno nižším počtem dětí a také respektujícím a vstřícným přístupem pedagogů. Vzhledem k menší-

Tabulka 1. Výskyt pohybových aktivit (PA) v běžné MŠ v minutách

	Celková měřená doba	Dopolední PA		Odpolední PA			PA za den celkem	
		spontánní	řízené	spontánní	řízené	spontánní	řízené	celkem
Pondělí	390	160	20	18	0	178	20	198
Úterý	390	153	15	20	0	173	15	188
Středa	390	133	10	21	0	154	10	164
Čtvrtek	390	123	20	14	0	137	20	157
Pátek	390	158	15	16	0	174	15	189
Průměr	390	145,4	16,0	17,8	0,0	163,2	16,0	179,2

mu počtu dětí se zdejší učebna jeví jako dostatečně prostorná i pro pohybovou aktivitu dětí.

Výsledky

Na základně popsané výzkumné sondy byly zjištěny níže uvedené výsledky pohybové aktivity dětí v MŠ, které pro lepší přehlednost uvádíme v popisných tabulkách

Pohybová aktivita v běžné mateřské škole

Ve třídě Květinčky se děti ve sledovaném týdnu pohybovaly v průměru denně 179,2 minuty, což je téměř 3 hodiny denně (tabulka 1). Převahu měly dopolední pohybové aktivity, které v pondělí dosáhly 180 minut. V odpoledních hodinách nepřesáhly pohybové aktivity 20 minut. V odpoledních hodinách se během

pozorovaného týdne nevyskytly řízené pohybové aktivity ani jednou. Rozložení pohybových aktivit v průběhu týdne bylo vcelku rovnoměrné a pohybovalo se od 198 minut v pondělí (maximum) po 157 minut ve čtvrtek (minimum).

Spontánní pohybové aktivity v běžné MŠ zcela převažovaly nad řízenými pohybovými aktivitami, které v průměru probíhaly jen 16 minut denně a nepřesáhly během jednoho dne dobu 20 minut (tabulka 2). Spontánní pohybové aktivity zabíraly v průměru 91,1 % času věnovaného pohybovým aktivitám, kdežto řízené pohybové aktivity se vyskytovaly jen 8,9 % času celkové pohybové aktivity dětí. Z celkové pozorované doby 390 minut denně však bylo v průměru 45,9 % času věnováno pohybovým aktivitám a 54,1 % času ostatním nepohybovým aktivitám. Toto zjištění je v souladu s požadavkem na poměr pohybových a nepohybových aktivit v předškolním věku dětí, který by

Tabulka 2. Poměr spontánních a řízených pohybových aktivit (PA) v běžné MŠ v % času

	PA za den (v minutách)			Podíl PA z celkové měřené doby 390 minut (v % času)			Poměr spontánních a řízených PA (v % času)	
	spontánní	řízené	celkem	spontánní	řízené	celkem	spontánní	řízené
Pondělí	178	20	198	45,6	5,1	50,8	89,9	10,1
Úterý	173	15	188	44,4	3,8	48,2	92,0	8,0
Středa	154	10	164	39,5	2,6	42,1	93,9	6,1
Čtvrtek	137	20	157	35,1	5,1	40,3	87,3	12,7
Pátek	174	15	189	44,6	3,8	48,5	92,1	7,9
Průměr	163,2	16,0	179,2	41,8	4,1	45,9	91,1	8,9

měl být přibližně v poměru jedna ku jedné (Mužik, Šeráková & Janošková, 2019).

Můžeme tedy konstatovat, že pozorovaná běžná MŠ plnila v pohybovém režimu dětí požadavek na poměr pohybových a nepohybových aktivit, ale podíl řízených pohybových aktivit byl zcela nedostatečný.

Pohybová aktivita v mateřské škole podporující zdraví

Spontánní pohybová aktivita v třídě Primary dosahovala ve sledovaném týdnu v průměru 219 minut denně, což je více než tři a půl hodiny denně (tabulka 3). Převahu měly dopolední pohybové aktivity, ale také v odpoledních hodinách dosáhly pohybové aktivity průměrné hodnoty 47,2 minut za den. Rozložení pohybových aktivit v průběhu týdne bylo vcelku rovnoměrné a pohybovalo se od

235 minut v pondělí (maximum) po 198 minut ve středu (minimum).

Spontánní pohybové aktivity v MŠ podporující zdraví (podobně jako v běžné MŠ) zcela převažovaly nad řízenými pohybovými aktivitami, které v průměru probíhaly jen 15 minut denně a nepřesáhly během jednoho dne dobu 25 minut (tabulka 4). Spontánní pohybové aktivity zabíraly v průměru 93,2 % času věnovaného pohybovým aktivitám, kdežto řízené pohybové aktivity se vyskytovaly pouze v 6,8 % času celkové pohybové aktivity dětí. Z celkové pozorované doby 390 minut denně však bylo v průměru 56,2 % času věnováno pohybovým aktivitám a 43,8 % času nepohybovým aktivitám. Toto zjištění je opět v souladu s požadavkem na poměr pohybových a nepohybových aktivit v předškolním věku dětí, který by měl být přibližně vyrovnaný (RVP PV, 2018, s. 8)

Tabulka 3. Výskyt pohybových aktivit (PA) v MŠ podporující zdraví

	Celková měřená doba	Dopolední PA		Odpolední PA			PA za den	
		spontánní	řízené	spontánní	řízené	spontánní	řízené	celkem
Pondělí	390	170	0	45	20	215	20	235
Úterý	390	155	15	43	0	198	15	213
Středa	390	163	0	35	0	198	0	198
Čtvrtek	390	163	0	38	15	201	15	216
Pátek	390	168	25	40	0	208	25	233
Průměr	390	163,8	8,0	40,2	7,0	204,0	15,0	219,0

Tabulka 4. Poměr spontánních a řízených pohybových aktivit (PA) v MŠ podporující zdraví (v % času)

	PA za den (v minutách)			Podíl PA z celkové měřené doby 390 minut (v % času)			Poměr spontánních a řízených PA (v % času)	
	spontánní	řízené	celkem	spontánní	Řízené	celkem	spontánní	řízené
Pondělí	215	20	235	55,1	5,1	60,3	91,5	8,5
Úterý	198	15	213	50,8	3,8	54,6	93,0	7,0
Středa	198	0	198	50,8	0,0	50,8	100,0	0,0
Čtvrtek	201	15	216	51,5	3,8	55,4	93,1	6,9
Pátek	208	25	233	53,3	6,4	59,7	89,3	10,7
Průměr	204,0	15,0	219,0	52,3	3,8	56,2	93,2	6,8

Porovnání sledovaných mateřských škol

Sledovaná mateřská škola podporující zdraví se od běžné mateřské školy odlišuje především celkovým objemem pohybových aktivit v režimu dne (tabulka 5). Děti v MŠ podporující zdraví se v průmě-

ru pohybují přibližně o 40 minut denně déle než děti v běžné MŠ. V obou MŠ je přesto plněn požadavek na rovnoměrné zastoupení pohybových a nepohybových aktivit v režimu dne.

Podíl řízených pohybových aktivit je v obou sledovaných MŠ srovnatelný

Tabulka 5. Porovnání objemu pohybových aktivit (PA) v běžné MŠ a v MŠ podporující zdraví

	Průměrné hodnoty PA za den (v minutách)			Podíl PA z celkové měřené doby 390 minut (v % času)			Poměr spontánních a řízených PA (v % času)	
	spontánní	řízené	celkem	spontánní	řízené	Celkem	spontánní	řízené
Běžná MŠ	163,2	16,0	179,2	41,8	4,1	45,9	91,1	8,9
MŠ podporující zdraví	204,0	15,0	219,0	52,3	3,8	56,2	93,2	6,8

a pohybuje se pouze okolo 15 minut za den, což je méně než 10 % času věnovaného pohybovým aktivitám. V tomto ukazateli pohybové aktivity není plněno doporučení RVP PV, že „poměr spontánních a řízených činností v denním programu má být vyvážený...“ (RVP PV, 2018, s. 33).

V obsahu pohybových aktivit v obou sledovaných MŠ bylo představeno široké spektrum pohybových činností na rozvoj jemné i hrubé motoriky. Tyto činnosti by však měly být rovnoměrně rozvíjeny spontánními i řízenými aktivitami, aby docházelo k žádoucímu procesu pohybového učení. Po analýze naměřených hodnot a zhodnocení projektovaného kurikula vyplývá, že pohybové činnosti jsou rozvíjeny především spontánními aktivitami.

Diskuse

Autorka Dvořáková (2011) uvádí, že pohyb by u dětí měl dosahovat alespoň

5 hodin denně. Do této doby se však započítává také doba strávená mimo MŠ. Pokud naše výzkumná sonda potvrdila, že v programu MŠ jsou pohybové aktivity zastoupeny v průměru více než 3 hodiny denně, můžeme konstatovat, že požadavky na objem pohybových aktivit sledované MŠ splňují.

Autoři Janošková, Šeráková a Mužik (2018) se shodují se Sigmundem a Sigmundovou (2011), že organizované, tj. řízené pohybové aktivity by měly být alespoň 60 minut denně. Tento požadavek však sledované MŠ nespĺňují. Rovněž vzdělávací obsah RVP PV klade důraz na vyvážený poměr řízených a spontánních činností dětí v MŠ. Z naší výzkumné sondy vyplývá, že tato rovnováha činností není dodržována. Aktuálně nám není známo, že by se v zahraniční dosud publikované výzkumy zabývaly řízenými a neřízenými pohybovými aktivitami v MŠ. V tomto smyslu může být naše výzkumná sonda originální. Problematikou se zabývá také Culková a Franco-

vá (2020). Autorky se na rozdíl od naší sondy zaměřují na lesní mateřské školy a dětské lesní kluby.

Miklánková (2009, s. 82) na základě rozsáhlého výzkumu konstatovala, že „pobyt v mateřské škole patří z pohledu celotýdenní pohybové aktivity dětí k nejméně kvalitním úsekům dne.“ Autorka však připouští, že pobyt v MŠ nemůže být naplněn pouze pohybovými aktivitami. Naše výzkumná sonda výrok Miklánkové z hlediska objemu pohybových aktivit nepotvrdila, ale je třeba zdůraznit, že spontánní pohybová aktivita může plnit pouze požadavky na pohybový režim dětí, avšak nezajistí kvalitu vzdělávání v oblasti pohybových dovedností a pohybových činností. Opakované měření výkonů v rámci základních dovedností běhu, skoku a hodů s odstupem 33 let (Dvořáková, 2014) ukázalo zhoršení dětí ve skoku a hodů, tedy v dovednostech, které je třeba děti učit. Zjištění, že v rámci režimu dne je v MŠ věnována většina času spontánním pohybovým aktivitám, považujeme proto z hlediska pohybového vzdělávání za negativní poznatek. Toto šetření bylo zaměřeno pouze na objem pohybových činností, zásadní je však postoj učitelky či učitele, podmínky, podpora aktivit, a další aspekty, které však nebyly zjišťovány.

Závěry

Podle námi zjištěných výsledků je aktuální RVP PV vhodně nastaven pro rozvoj motoriky a pro žádoucí pohybový režim

i pro pohybové vzdělávání dětí v MŠ. Široká nabídka činností uvedených v RVP PV poskytuje možnost začlenit pohybové aktivity do režimu dne v MŠ a zároveň RVP PV klade důraz na vyváženost spontánních a řízených činností.

V obou třídách uvedených v tomto příspěvku se celková doba pohybových aktivit velmi blížila, respektive překračovala požadavky na vhodný pohybový režim dětí. Výrazně delší čas (okolo 90 % času celkové pohybové aktivity) však byl věnován spontánním pohybovým aktivitám než řízeným pohybovým činnostem. Je tedy diskutabilní, zda je dostatečně plněna kvalitativní stránka pohybového vzdělávání dětí v MŠ.

Z RVP PV vyplývá, že učitel či učitelka má nabízet co nejširší škálu pohybových dovedností a podporovat jejich zvládnutí dětmi jako předpoklad pro rozvíjející se pohybovou gramotnost. Tyto dovednosti děti získávají jak ve spontánních činnostech, tak především v řízených, kde lze předcházet fixaci chyb.

Naše měření spontánních a řízených pohybových aktivit vycházelo z doporučení uvedeném v RVP PV o vyváženosti poměru spontánních a řízených aktivit. Syslová a Štěpánková (2019) uvádí pojem nepřímě řízené činnosti, které z našeho pohledu podporují rozvoj pohybové gramotnosti dětí. V RVP PV však termín nepřímě řízené činnosti ani pohybová gramotnost nejsou reflektovány. V zahraničí se pohybovou gramotností zabývá řada autorů např. Whitehead (2010), Tremblay a Lloyd (2010), Mandigo,

Francis, Lodewyk a Lopez (2009). U nás se touto problematikou zabývá např. Čechovská a Dobrý (2010), Vašíčková (2016), Roučka (2013). Mužík, Šeráková a Janošková (2019) uvádějí, že formování úrovně pohybové gramotnosti by mělo být přiměřené jednotlivým věkovým kategoriím. Z toho vyplývá, že i u dětí v předškolním věku se nejedná jen o kvalitu pohybu, ale také o vědomosti, zkušenosti, uvědomělé a bezpečné provádění pohybových aktivit při uplatňování osvojených dovedností. Na druhou stranu základní pohybové dovednosti jsou jedním ze základních elementů pohybové gramotnosti a ty lze podporovat právě nepřímými řízeními činnostmi.

Uvědomujeme si, že výsledky výzkumné sondy nelze zobecnit. Na základě našich zkušeností z pedagogických praxí v MŠ i na základě poznatků uvedených v tomto příspěvku si však dovoluujeme konstatovat, že námi zdokumentovaná

realizace pohybových aktivit může mít obecnější platnost. Proto doporučujeme podle podmínek jednotlivých MŠ více a lépe vyvážit poměr nejen spontánních a řízených pohybových aktivit, ale zařazovat ve velké míře nepřímě řízené činnosti (Krejčová, Kergerová a Syslová, 2015). Na základně uvedených doporučení a jejich konfrontaci s výsledky šetření se domníváme, že moderní vzdělávací metody inklinující k nepřímě řízeným činnostem by mohly vést k rozvoji pohybové gramotnosti.

Poděkování

Tento příspěvek vznikl s podporou projektu specifického výzkumu MUNI/A/1490/2020 „Výzkum kurikula tělesné výchovy a výchovy ke zdraví pro předškolní a mladší školní věk“ realizovaného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

Literatura

- Culková, D., & Francová, L. (2020). Sonda do pohybové aktivity dětí ve státních mateřských školách, v lesních mateřských školách a v dětských lesních klubech. *Tělesná kultura*, 43(1), 16-25.
- Čechovská, I., & Dobrý, L. (2010). Význam a místo pohybové gramotnosti v životě člověka. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 76(3), 2-5.
- Dvořáková, H. (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Praha: Portál.
- Dvořáková, H., & Kopřivová, V. (2014). *Růst a motorická výkonnost předškolních dětí v roce 2010 a v generačním posunu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Masarykova univerzita.

- Janošková, H., Šeráková, H., & Mužík, V. (2018). *Zdravotně preventivní pohybové aktivity* (2018). Masarykova univerzita.
Dostupné z https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js18/pohybove_aktivity/web/index.html
- Krejčová, V., Poche Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Portál.
- Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., & Lopez, R. (2009). Physical literacy for educators. *Physical and Health Education Journal*, 75(3), 27–30.
- Miklánková, L. (2009). *Environmentální stimuly v pohybové aktivitě dětí předškolního věku*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mužík, V., Šeráková, H., & Janošková, H. (2019). *Abeceda pohybové aktivity dětí* (2019). Masarykova univerzita. Dostupné z <http://is.muni.cz/elportal/?id=1549777>
- Roučka, L. (2013). *Pohybová gramotnost*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Praha
- RVP PV (2018) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* Praha: MŠMT
- Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2011). *Pohybová aktivita pro podporu zdraví dětí a mládeže*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2019). Organizační formy v mateřské škole podporující individualizované, skupinové a kooperační učení. In J. Kropáčková, M. Čapek Adamec & Z. Syslová (eds.). *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi* (1), 46–55. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/02/Methodika-PV.pdf>
- Tremblay, M., & Lloyd, M. (2010). Physical literacy measurement: The missing piece. *Physical and Health Education Journal*, 76(1), 26–30.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnost v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. London: Routledge.

Mgr. Iva Kouřilová

PaedDr. Hana Janošková, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy a výchovy ke zdraví

Masarykova univerzita

iva.kouril@gmail.com

janoskova@ped.muni.cz

Odlišnosti v úrovni vybraných motorických kompetencí u dětí předškolního věku s pravidelnou řízenou pohybovou aktivitou a bez ní

Differences in the Level of Selected Motor Competencies of Preschool Children with Regular Guided Physical Activity and Without it

Petra Fleková, Pavlína Nováková, Klára Daďová

Abstrakt

Cíl: Cílem práce bylo zjistit, zda lze pozorovat určitou míru rozdílnosti v motorických kompetencích dětí předškolního věku, a to mezi dětmi s pravidelnou pohybovou aktivitou (PA) vedenou zkušenými lektory a dětmi, které tyto pohybové programy pravidelně nenavštěvují.

Strukturace výkladu: Průřezové pilotní studie se účastnilo 58 dětí obou pohlaví ve věku 4–6 let. Jednalo se o 28 dětí ze sportovní agentury – kroužku (soubor S1) ve velkoměstě a 30 dětí z vesnické mateřské školy (MŠ, soubor S2). Děti byly hodnoceny jednorázově pomocí vybraných motorických testů: beep test, běh na 4 x 5 m, skok daleký z místa, hod míčkem a Sit and Reach test.

Zjištění: Statisticky významný rozdíl ($p < 0,001$) mezi skupinami ve prospěch dětí souboru S1 byl ve skoku dalekém z místa ($d = 2,75$) a běhu (4 x 5 m) ($d = 1,09$). Tyto děti také zvládaly lépe samotné provedení pohybu oproti dětem ze souboru S2. Nevýznamně lepší hodnoty měly děti z S1 také ve flexibilitě. V beep testu byly naopak statisticky významně lepší hodnoty u dětí z S2 ($p < 0,01$; $d=0,79$). V hodech se skupiny z kvantitativního hlediska nelišily, avšak větší jistotu v manipulaci s míčkem vykazovaly děti souboru S1.

Závěry: Děti s pravidelnou řízenou PA vykazovaly vyšší explozivní sílu dolních končetin a rychlost běhu se změnami směru (agilitu). Zároveň u nich v rámci pozorování byla patrná vyšší pohybová gramotnost (PG) oproti dětem, které se PA v kolektivu nevěnují tak často a znají PA pouze z MŠ. Tento výsledek může souviset s pohybovou zkušeností dětí z města při plnění daných pohybových úkolů. Výsledky dále ukázaly lepší aerobní zdatnost u dětí z vesnické MŠ. Ačkoliv

ODLIŠNOSTI V ÚROVNI VYBRANÝCH MOTORICKÝCH KOMPETENCÍ U DĚTÍ

se jedná o pilotní studii s malým vzorkem probandů a výsledky nelze zobecňovat, můžeme předpokládat, že pravidelná volnočasová PA ovlivňuje PG již v předškolním věku a může tak pozitivně ovlivňovat psychomotorický vývoj.

Klíčová slova: pohybová aktivita, motorické kompetence, předškolní věk, tělesná výchova, volnočasové aktivity

Abstract

Purpose: The aim of the work was to determine if it is possible to observe certain level of difference in motor competencies of preschool children between children with regular physical activity (PA) led by experienced teachers and children who do not regularly attend these exercise programs.

Design: The cross-sectional pilot study involved 58 children of both sexes aged 4–6 years. There were 28 children from the sports agency (sample S1) in the capital and 30 children from the village kindergarten (sample S2). The children were evaluated once with the following methods: beep test, running for 4 x 5 m, long jump, ball throwing and Sit and Reach test.

Findings: There was a statistically significant ($p < 0,001$) difference between the groups in favor of children from S1 group in the long jump ($d = 2,75$) and the run (4 x 5 m) ($d = 1,09$). These children also managed the movement itself better than children from S2. Children from S1 had also slightly better values in flexibility. In the beep test, on the other hand, there were significantly better values in children from S2 ($p < 0,01$; $d = 0,79$). The groups did not differ in throws from the quantitative point of view. However, better manipulation skills were demonstrated by children from S1.

Conclusions: Children with regular guided PA showed higher explosive strength of the lower limbs and running speed. At the same time, they showed higher physical literacy (PL) compared to children who do not do group PA as often and know PA only from kindergarten. The results also showed better aerobic fitness in children from the village kindergarten. Even though this is a pilot study with a small sample and the results cannot be generalized, we can assume that regular leisure PA influences PL already in preschool age and can thus positively influence psychomotor development.

Key words: physical activity, motor competencies, pre-school age, physical education, leisure time activities

Úvod

Součástí života dítěte a jeho her je pohyb. Zejména v předškolním věku je pohyb neodmyslitelně spojen s celkovým rozvojem osobnosti dítěte a je jednou z jeho základních potřeb (Moravcová, 2016). Je důležitý ke správnému tělesnému vývoji, zlepšení motoriky, získání nových zkušeností a poznatků, a pomáhá i ke zlepšení jazykového projevu. V předškolním věku, který je Matějčkem (2005) vymezen 3. a 6. rokem života, se zdokonaluje hrubá, a ke konci období i jemná, motorika, zvyšují se funkce centrálního nervového systému, rozvíjí se koordinace. Dítě by v tomto období mělo získat základní pohybové, hygienické a společenské návyky a můžeme u něj sledovat i první známky talentu (Šulová, 2005). Děti v předškolním věku by z hlediska pohybového vývoje měly zvládnout stoj na jedné noze, jízdu na kole, skok daleký, kotoul a hod míčem. Postupně by se měly učit přeskakování z jedné nohy na druhou, bruslení, lyžování, plavání a pohyby by se v šestém roce měly stávat účelnějšími, přesnějšími a úspornějšími (Zelinková, 2017). Proto je v tomto období vhodné provozovat pravidelné pohybové aktivity (PA) a podpořit tak správný vývoj a dosažení dobré úrovně motorických kompetencí.

Motorické kompetence definují jednotliví autoři různými způsoby. Shodují se nicméně v tom, že motorická kompetence je určitá způsobilost vykonávat nebo provádět kvalitně pohybový akt.

Šíře tématu však vede různé autory k mnoha úhlům pohledu a ke vnímání motorických kompetencí nejen z hlediska vývoje jedince, ale i z hlediska psychologického, sociálního či medicínského. Dle Válkové (2013) je motorická kompetence *způsobilost provádět dané pohyby v adekvátní podobě dle vztahu k ukazatelům jak aktuálním, tak perspektivním, tedy v celoživotním vývoji jedince*. Netýká se proto jen sportu, ale také činností denního života a volného času. Dle Janečky (2008) lze motorické kompetence vysvětlit jako *pohybové způsobilosti potřebné k vykonávání pohybových dovedností v každé fázi ontogenetického vývoje ve všech oblastech lidského života a při zabezpečování veškerých funkcí s ním spojených*. Jejich rozvoj je nepostradatelný pro správné a efektivní provádění pohybové činnosti, ucelování pohybových vzorů a dosažení maximálního rozsahu specifických či nesespecifických dovedností. Krištofič (2006) uvádí, že motorické kompetence jsou *souborem předpokladů člověka k pohybu* a vnímá je jako celkovou pohyblivost člověka. Volfová a Kolovská (2008) jsou ve svém sdělení konkrétnější a uvádějí, že motorická oblast zahrnuje svalové napětí a dýchání, laterální pohyby, rozvoj hrubé a jemné motoriky, orientaci v prostoru, základní lokomoční pohyby – chůzi, běh, hod, skok, lezení a chytání, manipulaci s náčiním a spolupráci s ostatními. Domníváme se, že nejlépe tuto problematiku popisují Rodrigues a kol. (2019), když uvádějí, že motorické kompetence se

týkají vývoje a výkonu lidského pohybu, a jsou definovány jako *schopnost člověka ovládat široké spektrum pohybových, rovnovážných a manipulačních dovedností*. Dále jsou spojeny se snadnějším osvojením nových dovedností a schopností učit se nové motorické úkoly během celého života.

V souvislosti s úrovní motorických kompetencí je třeba zmínit i pohybovou gramotnost (PG), resp. způsobilost, znalost a pochopení provádění pohybových aktivit. Zálešák (2017) uvádí vlastnosti, na jejichž základě můžeme určit u jedince pohybovou gramotnost či nigramotnost. Do pohybové gramotnosti zahrnuje tento autor motivaci (pozitivní vztah ke svému tělu, důvěra ve fyzické schopnosti, touha být aktivní atd.), interakci s prostředím, sebedůvěru, sebepojetí (upevňování sebedůvěry, pozitivní ovlivňování mentálního stavu atd.), interakci s ostatními (komunikace a schopnost spolupracovat), znalosti a vědomosti (informovanost o zdravotních benefitech), a také výše uvedené motorické kompetence. Pohybová gramotnost je tedy spjata se vzděláním, přičemž tělesná výchova je nepostradatelným prostředkem celkového rozvoje a má vliv na vztah k PA po celý život. Také dle Válkové (2013) je podstatnou částí výchovy a vzdělávání od útlého dětství nutnost rozvoje a kultivace pohybové gramotnosti. Dle uvedené autorky se jedná o sociální dovednosti (zvládnout něco sám nebo v kooperaci nebo v soutěži), zvládnutí volby strategií, řešení problémů, přijetí etických, morál-

ních či estetických hodnot a schopnost adaptace chování včetně pochopení relací mezi pohybem, zdravím a osobnostním rozvojem.

V této souvislosti vyvstává otázka, zda větší a pestřejší množství pohybové aktivity může mít souvislost s úrovní vybraných motorických kompetencí. Robinson a kol. (2015) ve svém výzkumu prokázali souvislost motorických kompetencí s vnímanou kompetencí a mnoha aspekty zdraví (fyzická aktivita, kardiorepirační zdatnost, svalová síla, svalová vytrvalost a přiměřená hmotnost). Výsledky práce Marčíka (2020) ukazují, že děti s pravidelnou PA mají lepší úroveň motorické kompetence než děti bez ní. Lubans a kol. (2010) popsali vztah mezi *základními pohybovými dovednostmi (fundamental movement skills)* a úrovní pohybové aktivity dětí a mládeže.

Dle RVP pro MŠ (2018) se pohybové aktivity věnuje především vzdělávací oblast „Dítě a jeho tělo“, která uvádí, že *„záměrem je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebe-obslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům.“* V tzv. vzdělávací nabídce, tedy v činnostech, které učitel dítěti nabízí, a které se z našeho pohledu přímo týkají konkrétní pohybové aktivity, nalezneme např.: lokomoční pohybové činnosti (chůze, běh, skoky a poskoky,

lezení), nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě) a jiné činnosti (základní gymnastika, turistika, sezonní činnosti, míčové hry apod.), zdravotně zaměřené činnosti (vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, dechová, relaxační cvičení), smyslové a psychomotorické hry, hudebně pohybové hry a činnosti, činnosti zaměřené k poznávání lidského těla a jeho částí, činnosti relaxační a odpočinkové, zajišťující zdravou atmosféru a pohodu prostředí.

Bohužel realita je taková, že učitelé, kteří nemají k PA vysloveně kladný vztah, ji vykonávají v omezené míře a raději čas věnují jiným aktivitám (Junger a Palanská, 2016). Tito autoři poukazují na další výzkumy, které naznačují, že objem denní pohybové aktivity u dětí klesá. Zmiňují výzkum z roku 1985, který ukázal, že se děti v MŠ věnovaly cca 3 hodiny denně pohybové aktivitě, buď organizovanou nebo spontánní formou. O 20 let později pohybová aktivita spočívala ve 2x 20 minut pohybového cvičení na podložce a poté 50minutové procházce zakončené spontánní aktivitou na hřišti.

Lze se domnívat, že děti, které nad rámec MŠ navštěvují pohybové kroužky, mají lepší motorické kompetence, tedy kvalitnější svalové napětí, dýchání, laterální pohyby, vyšší úroveň hrubé a jemné motoriky, lepší orientaci v prostoru, kvalitněji nebo ekonomičtěji provedené základní lokomoční pohyby. Zároveň můžeme předpokládat, že u těchto dětí může docházet ke zlepšení pohybové gra-

motnosti, což vede k lepší způsobilosti a pochopení provádění PA.

Cílem našeho pilotního výzkumu tedy bylo zjistit, zda lze pozorovat určitou míru rozdílnosti ve vybraných motorických kompetencích u předškolních dětí, které se, dle našeho předpokladu, věnují systematické a cílené PA pouze v MŠ a děti, které nad rámec pobytu v MŠ docházejí ve městě do pohybového kroužku všestrannosti.

Metoda

Studie byla realizována jako průřezové hodnocení úrovně vybraných motorických kompetencí dětí pomocí několika motorických testů. Studie byla schválena Etickou komisí UK FTVS (č.j. 113/2018).

Výzkumný soubor

Testování se zúčastnilo celkem 58 dětí předškolního věku v rozmezí 4–6 let (chlapci i dívky). Z fyziologického hlediska se v tomto věku neklade důraz na pohlaví (Junger a Palanská, 2016), proto není v testech rozlišováno. První výzkumný soubor (S1; N = 28) tvořily děti, které pravidelně (2 h, 1-2x týdně) navštěvují všestranný pohybový kroužek SportKids a zároveň chodí do běžné mateřské školy ve velkoměstě. Druhý výzkumný soubor (S2; N = 30) tvořily děti z vesnické MŠ v okrese Louny. Děti byly vybrány na základě souhlasu zákonných zástupců, kteří podepsali informovaný

souhlas s účastí ve studii. V obou souborech se jednalo o naprostou většinu dětí z požadovaného věkového rozmezí, navštěvujících danou instituci. Soubory byly srovnatelné z hlediska poměrového zastoupení čtyřletých, pětiletých a šesti-letých dětí.

Metody hodnocení – vybrané testy

Skok daleký z místa

Testuje explozivní sílu dolních končetin (DK). Skok byl prováděn ze stoje rozkročeného, špičky nohou byly těsně za odrazovou čárou, nohy rovnoběžně postavené. Bylo povoleno hmitání paží a podřep. Výkon se měřil pásmem od odrazové čáry až k nejbližšímu místu dotyku s přesností na 0,1 cm. Test byl opakován 3krát, zapisoval se pouze nejlepší výkon.

Hod pravou a levou rukou

Testuje manipulační dovednosti a dynamickou sílu horní končetiny (HK). Test byl zahájen ústním vysvětlením a vizuální ukázkou. Hod byl proveden z čelního postavení, každý testovaný měl 2 pokusy na pravou i levou ruku. Nejdříve se provedl hod dominantní rukou. Ta byla určena tak, že se sledovalo, kterou rukou si primárně dítě sebere míček, a poté i druhou rukou. Test byl vykonáván na zvukový signál. Výkon se měřil s přesností na 0,1 cm.

Sit and Reach Test

Testuje flexibilitu kyčelního kloubu a dol-

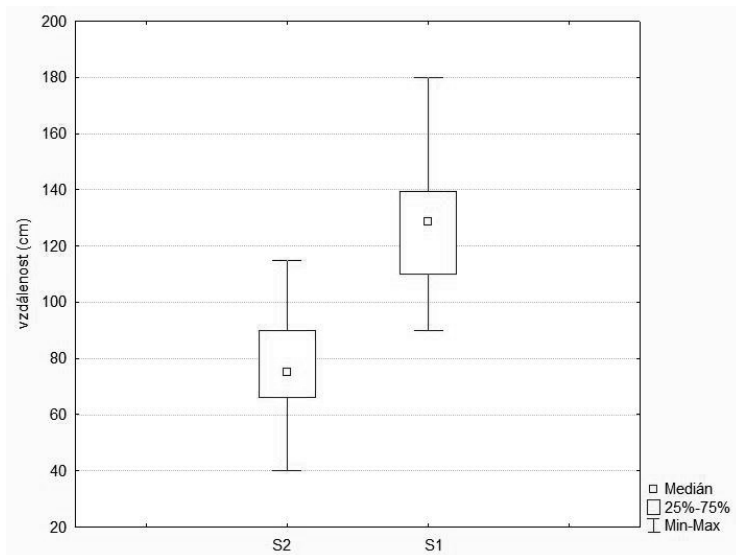
ní části zad. Test se prováděl po ústním vysvětlení, vizuální ukázce a krátkém rozcvičení v sedu, s využitím dřevěné testovací lavice (Sit and Reach Test Box). Dolní končetiny byly extendované a nohy zapřené o lavici v dorzální flexi. S výdechem byl proveden hluboký předklon. Výkon se měřil pásmem od začátku lavice, na které byly položeny dlaně, k místu dosahu prostředníčku. Test se provedl 2x, měření bylo s přesností na 0,1cm.

Beep test

Testuje aerobní vytrvalost. Při testování jsme použili 20metrovou dráhu vymezenou dvěma kuželi. Cílem bylo na této dráze udržet tempo, které bylo postupně zvyšováno. Na každý signál bylo potřeba překonat trať v jednom směru. Testovaný skončil, pokud dvakrát po sobě nestihl překonat danou vzdálenost v limitu. Zaznamenávala se poslední překonaná vzdálenost podle pravidel (Chytráčková, 2002). V našem případě byla využita verze *Australian Sports 20 m beep test* s první úrovní rychlosti běhu 8 km/h, se zrychlením na každé další úrovni o 0,5 km/h (tj. další byla 8,5 km/h atd.).

Běh 4x5m

Testuje agilitu, tzn. rychlost pohybu se změnami směru. Při testování jsme použili 5metrovou dráhu vymezenou dvěma čarami (navíc označenou viditelně kuželi). Testovaný se připravil na start k prvnímu kuželi do polovysokého startu. Po písknutí vyběhl k druhé čáře (označené kuželem), musel na ni



Graf 1. Hodnoty testu Skok daleký z místa u obou souborů (S1 = SportKids, S2 = MŠ)

šlápnout, obrátit se a běžet zpět, opět šlápnout na čáru, poté identicky opět k druhému kuželu a poté zpět k prvnímu. Cílem bylo dosáhnout co nejnižšího času (s přesností na 0,1s).

Všechny testy byly dětem nejprve ukázány nebo předvedeny názorně examínátorem. Každé dítě si jednou zkusilo test provést. Do způsobu provedení pohybových úkolů v rámci testů examínátor nezasahoval.

Sběr dat probíhal 2 dny (každý den jeden soubor), v zimním období, ve vnitřních prostorách sportovní agentury

(S1) a ve vnitřních prostorách MŠ (S2). Ke statistickému zpracování byl použit program *Statistica*, verze 13.5. Získaná data nevykazovala normální rozdělení dle Kolmogorov-Smirnov testu, k analýze byl proto využit Mann-Whitney U Test. Výsledky byly považovány za statisticky významné na hladině významnosti 5 % ($p < 0.05$). Vyhodnocena byla i věcná významnost s využitím Cohena d.

Výsledky

Souhrnné výsledky jsou uvedeny v tabulce 1, kde jsou vyjádřeny v hodnotách

Tabulka 1. Průměrné hodnoty jednotlivých testů u obou souborů (průměr ± SD)

	S1=SportKids	S2=MŠ	p	d
Skok daleký (cm)	127,4±19,2	75,6±18,4	<0,001	2,75
Hod LR (cm)	449,5±175,5	390,7±117,8	0,459	0,39
Hod PR (cm)	437,9±162,2	459,3±118,8	0,255	0,15
Flexibilita (cm)	19,1±9,0	16,1±5,5	0,256	0,40
Beep test	1,67±0,2	1,92±0,4	0,008	0,79
Běh 4 x 5 m (s)	9,04±1,7	10,6±1,1	<0,001	1,09

průměru, směrodatné odchylky (SD), statistické (p) a věcné (d) významnosti. Vybrané grafy pak ukazují data pomocí mediánu a mezikvartilového rozpětí.

Skok daleký z místa

Jak ukazuje graf 1, děti ze souboru S1 (SportKids) dosáhly lepších výkonů, přičemž rozdíl mezi soubory byl průměrně 51,8 cm. Tento rozdíl byl statisticky ($p < 0,001$) i věcně ($d = 2,75$) významný. Explorativní síla DK tedy byla významně vyšší u dětí ze sportovní agentury.

Hod pravou a levou rukou

Soubor S2 dosáhl v průměru lepších výsledků v hodu pravou rukou, v hodu levou rukou měl naopak průměrně vyšší hodnoty soubor S1. Rozdíly mezi soubory nebyly statisticky ani věcně významné. Lze tedy konstatovat, že manipulační dovednosti a síla HK byly u dětí z obou skupin srovnatelné. Celkově byly v tomto parametru mezi jednotlivými dětmi poměrně velké rozdíly, a tedy i velká variabilita dat.

Flexibilita – Sit and Reach Test

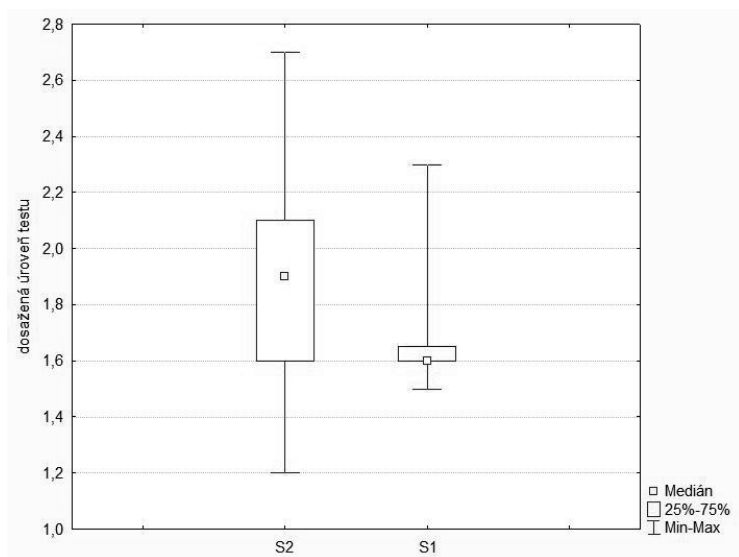
Děti ze souboru S1 dosáhly mírně lepších výkonů oproti dětem ze souboru S2. Rozdíl mezi skupinami nebyl statisticky významný, věcná významnost byla nízká. Flexibilita kyčelního kloubu a dolní části zad byla tedy u dětí z obou skupin obdobná. Opět byla patrná vysoká interindividuální variabilita.

Beep test

V tomto testu byly statisticky významně lepší děti ze souboru S2 (MŠ), které dosáhly vyšších úrovní oproti dětem ze skupiny S1. Rozdíl mezi skupinami se střední věcnou významností je demonstrován v grafu 2. I zde se však vyskytuje poměrně velká variabilita dat, zejména v souboru vesnické mateřské školy.

Běh 4x5 m

V běhu na 4x5 m byl úspěšnější soubor S1 (SportKids), který byl průměrně rychlejší o 1,6 s, přičemž tento rozdíl byl statisticky i věcně významný. Výsledky tohoto testu přehledně ukazuje graf 3.



Graf 2. Hodnoty Beep testu u obou souborů (S1 = SportKids, S2 = MŠ)

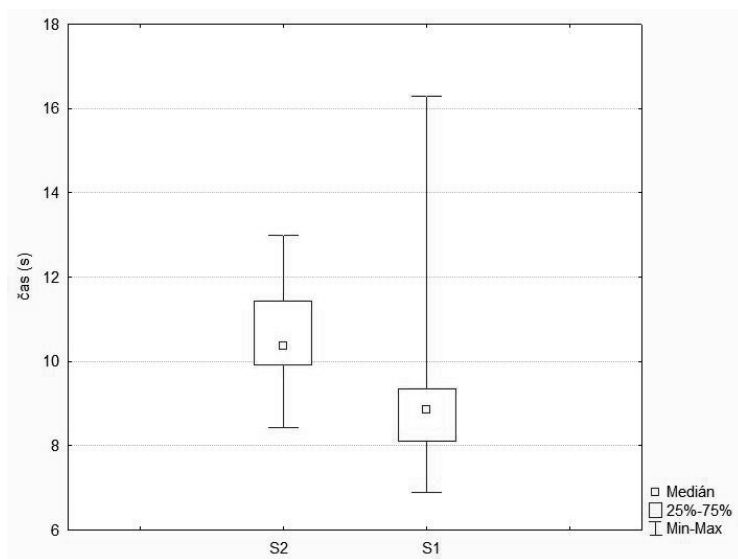
Diskuse

Pohyb je významným faktorem tělesného, psychického i vzdělávacího rozvoje. Je proto důležité vytvářet prostředí pro získání pohybových návyků z důvodu vyšší pravděpodobnosti optimální pohybové aktivity v dospělosti (Junger a Palanská, 2016).

Na vývoj jedince má obrovský vliv také psychosociální prostředí, ve kterém se vyskytuje. To ovlivňuje jeho myšlení, chápání světa, řešení situací, vytváření hodnot, priorit a návyků (Volfová a Kolovská 2009). Pokud rodiče dítě nevedou k pohybovým návykům, může toto být pozitiv-

ně ovlivněno v mateřské škole, pokud ji navštěvuje (Zelinková, 2017). Učitel je další autoritou a osobou, která má na dítě velký vliv. Pokud má učitel kladný vztah k pohybu a dítě správně nasměruje, může dojít ke zvýšení motivace a oblíbenosti dané pohybové aktivity u dítěte.

Jelikož se čas trávený pohybem snižuje, například díky moderním technologiím, i u takto malých dětí, lze v budoucnu předpokládat horší psychomotorický vývoj s následky v různých oblastech v pozdějším životě (Blahutková, 2017). Pokud nemají lidé návyky vedoucí k aktivnímu životnímu stylu zažité z dětství, pravděpodobnost vykonávání



Graf 3. Hodnoty testu Běhu 4x5 m u obou souborů (S1 = SportKids, S2 = MŠ)

pravidelné PA, relaxace a dalších faktorů ovlivňování zdravého já se snižuje (Šulová, 2005).

Proto jsme se rozhodli v této pilotní studii zkoumat, zda existují určité trendy ve vybraných motorických kompetencích u dětí předškolního věku, které navštěvují pouze MŠ a u dětí, které se účastní navíc také pohybových lekcí vedených instruktory sportovní agentury. Zajímalo nás, zda větší a pestřejší množství pravidelné řízené pohybové aktivity může souviset s úrovní vybraných motorických kompetencí.

Děti ze sportovní agentury (S1) vykazovaly lepší výkony v disciplínách skok

daleký a běh 4x5m. Skok daleký je aktivita, které se v rámci všestranné sportovní přípravy lektori s dětmi věnují, což může být důvodem lepší připravenosti těchto dětí k danému testování. Další významný rozdíl jsme pozorovali v testování běhu 4x5 m. Děti ze sportovní agentury byly v průměru o 1,6s rychlejší než děti z MŠ. Tento rozdíl může být způsobený právě cílenými, pravidelně prováděnými PA (pohybovými hrami) ve sportovní agentuře, které využívají rychlé změny směru a jsou soutěživého charakteru (vyžadují rychlost). Dalo by se říci, že v těchto parametrech naše výsledky korespondují s prací autorů Niemistö a kol. (2020).

Děti z MŠ (S2) naopak vykazovaly lepší výkon v aerobní vytrvalosti (Beep test), což může být vysvětleno faktem, že v této MŠ děti tráví mnoho času venku a snaží se vyrovnat dětem starším, se kterými ve školce společně čas tráví. To je v souladu s dřívější prací finských autorů Niemistö a kol. (2019), kteří popsali, že děti žijící na venkově tráví většinu času venku, což může souviset i s úrovní motorických kompetencí. Na druhou stranu, děti z městského, resp. metropolitního, prostředí mají dle těchto autorů nižší úroveň motorických kompetencí a tráví méně času venku, ale zase jsou často zapojené do různých organizovaných aktivit, což jim pomáhá v oblasti motorického vývoje. Mezi různými prostředími jsou tedy rozdíly ve faktorech, které ovlivňují úroveň motorických kompetencí a důležité jsou jak organizované aktivity, tak hry ve venkovním prostředí.

V testech hodů a flexibility byly výkony dětí z obou souborů srovnatelné. Zajímavé však bylo samotné provedení testu v daných souborech z kvalitativního hlediska. Vykonávání testové baterie v souboru S1 (sportovní agentura) proběhlo snadno ve smyslu samotného provádění pohybového úkolu, protože děti všechny pohybové úkoly znaly. Byly si více jisté v pohybu při skoku dalekém, při uchopování míčku a samotném odhodu svou dominantní rukou. Při testu flexibility neměly problém s provedením hlubokého předklonu i přes to, že protažení do krajních poloh může být pro děti nepříjemné. Zároveň tyto děti, které se účastní

PA pravidelně, lépe komunikovaly mezi sebou i s trenérem. Děti ze souboru S2 vykazovaly naopak menší jistotu v prováděných pohybových úkolech.

Práce Havlákové (2018) se rovněž zabývala úrovní motorických kompetencí, konkrétně úrovní základní motoriky – pohybových schopností a dovedností dětí předškolního věku v rozdílném prostředí. Porovnávala děti z dvou typů mateřských škol, a to z běžné MŠ a lesní MŠ. Pro zjištění úrovně motorických schopností u předškolních dětí použila 7 motorických testů (výdrž ve stoji jednož, skoky po jedné noze, běh na 20 m, skok daleký z místa, skok snožmo do stran přes překážku, chytání míče, vkládání sirek do krabičky), z nichž některé v pozměněné formě byly využity i v našem výzkumu. Je zajímavé, že děti z běžné MŠ dosáhly ve všech testech lepších výsledků než děti z lesní MŠ i přes to, že v lesní školce mají děti více pohybové aktivity. Ta je však více spontánního charakteru, zatímco v běžné MŠ je pohybová aktivita více řízená a soutěživého charakteru. V běžné MŠ byly také ve většině testů lepší dívky. Autorka uvádí, že mnoho z nich navštěvuje pravidelně pohybový kroužek, což je právě fakt, který mohl výkony dětí ovlivnit. Tato skutečnost se shoduje s výsledky našeho výzkumu.

Úrovní motorických kompetencí předškolních dětí se zabývala ve své práci také Niková (2020). Výzkum v této práci probíhal v TJ Sokol, pomocí standardizované testové baterie MOBAK-KG, která je komplexnější a zahrnuje pohyb s pomůc-

kou (házení, chytání, odrážení driblink) a dále pohyb vlastním tělem (rovnováha, kotoul, skákání a běh). Děti předškolního věku zde byly porovnávány z hlediska věku (mladší a starší děti) a pohlaví. Ukázalo se, že děti celkově dosahovaly nejhoršího výsledku v testu rovnováhy, což je ukazatel, který jsme v naší studii nezkoumali, a který by v dalším výzkumu měl být doplněn.

Musíme konstatovat, že MŠ v našem pilotním výzkumu byla na velmi dobré úrovni, co se týká přístupu pedagogického sboru (a především vedení) k pohybové aktivitě. Domníváme se, že to je základní determinantou toho, zda si děti z předškolního vzdělání odnesou všestranné dovednosti a pohybové návyky. Na jednu stranu existují mateřské školy, které nabízejí díky pozitivnímu vztahu svých pedagogů k pohybu absolvování a různých sportovních kurzů (lyžařský výcvik, plavecký výcvik, cyklistický výcvik, školy v přírodě aj.) jak popisuje např. Moravcová (2016) a na straně druhé jsou zařízení, kde je pohybová aktivita plněna jen v tom nejnужnějším rozsahu, daném povinnými body vzdělávacího programu. Jak uvádí Dvořáková (2006), určitým rizikem je i omezování spontánního pohybu dětí venku (např. z důvodu obavy, aby se nezranily) a též nedostatečný prostor a podmínky pro realizaci různých druhů lokomočních a nelokomočních činností. Zároveň si uvědomujeme, že pro tak malé děti (ale i jejich pedagogy) jsou tyto aktivity náročné ve všech jejich hlediscích. To může být důvodem, proč v některých

MŠ děti nemají takovou možnost se všestranně pohybově rozvíjet. Proto je potřeba motivovat samotné předškolní pedagogy i k tomu, aby se s dětmi PA cíleněji věnovali. Základní podmínkou je však kladný vztah samotných pedagogů k pohybu a také dobrá spolupráce s rodiči (Moravcová, 2016).

Pohybové aktivity v dětství mají totiž obrovský vliv na psychomotorický vývoj jedince i na kvalitu života v dospělosti. Pro každou etapu lidského života je dána určitá úroveň motorické kompetence a podle ní se dá předpokládat i vývoj do budoucna (Barnett et al. 2009). Nedostatečná úroveň motorických kompetencí, a s tím spojená ztížená účast ve sportovních aktivitách, může pro dítě představovat velkou psychickou zátěž a jedná se o problém, který přesahuje hranice sportu a který se bez správného řešení bude jen prohlubovat (Holfelder a Schott, 2014).

Nesmíme nicméně zapomínat, že docházka dítěte do předškolního vzdělávání je především doplňkem rodinné výchovy a na jeho rozvoj po pohybové stránce má zásadní podíl rodina, její životní styl a způsob trávení volného času.

Jsme si vědomi toho, že naše pilotní studie má mnoho limitů, a proto může být zobecnění výsledků problematické. Pro validnější výsledky by bylo třeba mít násobně větší skupinu dětí, měřit navíc další somatické parametry (výška, hmotnost), a měřit výkon u dalších pohybových aktivit, kterým se děti věnují.

Tyto kovariační proměnné mohly mít vliv na výkon dětí v jednotlivých testech. Mezi individuální koreláty lepší motorické kompetence zařazují Niemistö a kol. (2020) kromě věku, specifických rysů temperamentu, také schopnost udržet pozornost. Faktory se však mohou lišit s využitím různých hodnotících nástrojů.

Pro větší validitu i reliabilitu by bylo vhodné zvolit širší portfolio testovacích metod. Zde se nabízí jak komplexní testové baterie, kterými jsou například Bruininks-Oseretzky Test of Motor Proficiency nebo MABC-2 (Holický a Musálek, 2013), tak testovací nástroje, zabývající se přímo pohybovou gramotností, např. CAPL – Canadian Assessment of Physical Literacy (Gunnell et al., 2018). Nedávno byl také publikován autory Rodrigues a kol. (2019) validovaný test zaměřený přímo na motorické kompetence (MCA) včetně norem pro věkovou skupinu 2-23 let.

I přes fakt, že v našem pilotním výzkumu byly použity pouze vybrané testy motorických kompetencí, které nemohou zahrnout veškeré pohybové spektrum dítěte a rovněž testovaný vzorek dětí rozhodně nebyl rozsáhlý a ani jeho výběr nebyl náhodný a není tudíž možné výsledky nijak zobecňovat, můžeme se domnívat, že naše šetření naznačuje, že PA může ovlivňovat vybrané motorické kompetence dětí již v předškolním věku a pozitivně přispívat k jejich psychomotorickému vývoji. Zároveň není ovlivňován pouze výkon dítěte, ale také způsob provedení jednotlivých pohybů

a jistota v provedení. Na základě našeho pozorování lze říci, že děti, které navštěvují pohybové kroužky, byly vnímavější a pohyb pochopily daleko rychleji než děti, které se PA v kolektivu nevěnují tak často a tělesnou výchovu znají pouze z MŠ. Dítě totiž pohybem nejen rozvíjí své dovednosti, ale také poznává své tělo, pěstuje zdravé návyky, a získává motivaci – což je základem pohybové gramotnosti.

Závěr

Pohybová aktivita v širokém rozhledu má jistě pozitivní vliv na motorické kompetence a psychomotorický vývoj jedince v předškolním věku. Jak naznačují naše výsledky, pravidelná, řízená a všestranná PA může v předškolním věku ovlivnit nejen dynamickou sílu a rychlost pohybu, ale také kvalitu provedení pohybu.

Zejména s ohledem na zvyšování výskytu hypokineze je třeba si to uvědomit a klást větší důraz na zvýšení pohybových činností alespoň v mateřských školách. Důležitá je v tomto směru informovanost nejen pedagogů, ale i samotných rodičů, kteří by měli dostatečnou pohybovou aktivitu svých dětí aktivně podporovat a po školském zařízení požadovat totéž.

Literatura

- Barnett, L. M., Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L.O., & Beard, J. R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 44(3), 252-259. Dostupné z: doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.07.004.
- Dvořáková, H. (2006). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Gunnell, K. E., Longmuir, P.E., Barnes, J.D. et al. (2018). Refining the Canadian Assessment of Physical Literacy based on theory and factor analyses. *BMC Public Health*, 18, 1044. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5899-2>.
- Havláková, M. (2018). *Úroveň základní motoriky u dětí z lesní a běžné mateřské školy* (Bakalářská práce). Praha: Pedf UK.
- Holfender, B., & Schott, N. (2014). Relationship of fundamental movement skills and physical activity in children and adolescents: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 15 (4), 382-391. Dostupné z: doi: 10.1016/j.psychsport.2014.03.005.
- Holický, J., & Musálek, M. (2013). Evaluační nástroje motoriky podle vývojových norem u české populace. *Studia Sportiva*, 7(2), 102-109.
- Chytráčková, J. (2002). *Unifittest*. Praha: FTVS UK.
- Janečka, Z., Štěrbová D., & Kudláček M. (2008). Psychomotorický vývoj a vývoj motorických kompetencí kongenitálně nevidomého dítěte do 36 měsíce věku. *Tělesná kultura*, 31(1), 20-29.
- Junger, J., & Palanská, A. (2016). *Telesné zaťaženie detí v materskej škole*. Prešov: Prešovská Univerzita.
- Lubans, D. R., Morgan, P.J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A.D. (2010) Fundamental Movement Skills in Children and Adolescents: Review of Associated Health Benefits. *Sports Medicine*, 40(12), 1019-1035. doi:10.2165/11536850-000000000-00000.
- Křištofič, J. (2006). *Pohybová příprava dětí*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Marčík, T. (2020). *Stanovení úrovně motorické kompetence u dětí staršího školního věku s pravidelnou pohybovou aktivitou* (Bakalářská práce). Liberec: FP TUL.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Moravcová, D. (2016). Pohybové aktivity dětí v mateřské škole. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 82(4), 29-35.
- Niemistö, D., Finni, T., Haapala, E.A., Cantell, M., Korhonen, E. & Sääkslahti, A. (2019). Environmental Correlates of Motor Competence in Children-The Skilled Kids Study. *Int J Environ Res Public Health*, 4;16(11):1989. doi: 10.3390/ijerph16111989.

- Niemistö, D., Finni, T., Cantell, M., Korhonen, E. & Sääkslahti, A. (2020). Individual, Family, and Environmental Correlates of Motor Competence in Young Children: Regression Model Analysis of Data Obtained from Two Motor Tests. *Int J Environ Res Public Health*. 8;17(7):2548. doi: 10.3390/ijerph17072548.
- Niková, T. (2020). *Úroveň motorických kompetencí u dětí předškolního věku 4-6 let hodnocených dle MOBAK-KG* (Bakalářská práce). Praha: PedFUK.
- Robinson, L. E., Stodden, D. E., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S.W., Rodrigues, L.P., & D'Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. *Sports Medicine*. 45(9), 1273-1284. doi:10.1007/s40279-015-0351-6.
- Rodrigues, L.P., Luz, C., Cordovil, R., Bezerra, P., Silva, B., Camões, M. & Lima, R. (2019). Normative values of the motor competence assessment (MCA) from 3 to 23 years of age. *J Sci Med Sport*. Sep;22(9):1038-1043. doi: 10.1016/j.jsams.2019.05.009.
- Šulová, L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Volfová, H., & Kolovská, I. (2008). *Předškoláci v pohybu*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Válková, H. (2013). *Motorika a motorické kompetence*. Olomouc: FTK UPOL. Dostupné z: <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=6343>.
- Zelinková, O. (2017). *Dyspraxie, vývojová porucha koordinace*. Praha: Portál.
- Zálešák, D. (2017). *Pohybová negramotnost žáků základní školy* (Bakalářská práce). Praha: FTVS UK.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.

Mgr. Nováková, Pavlína, Ph.D.

PhDr. Klára Daďová, Ph.D.

Mgr. Petra Fleková

Fakulta tělesné výchovy a sportu,

Katedra Zdravotní TV a tělovýchovného lékařství

Univerzita Karlova

paolanovak@email.cz

dadova@ftvs.cuni.cz

petraflekova@seznam.cz

Srovnání základní pohybové výkonnosti 12–15letých členů atletických sportovních středisek v letech 2011 a 2019

Comparison of Basic Physical Performance of 12–15-year-old members of athletic sports centres in 2011 and 2019

Petr Jeřábek, Jitka Vindušková, Soňa Jandová

Abstrakt: Český atletický svaz (ČAS) se dlouhodobě snaží o systematickou péči o talentovanou mládež za účelem výběru atletů, kteří mají motorické předpoklady a adekvátní pohybové dovednosti pro další výkonnostní progres směrem k dospělým kategoriím. Systém této péče je v současnosti založen na třech pilířích. Jedním z nich jsou Sportovní střediska (SpS). U atletů zařazených do SpS se klade důraz na rozvoj všeobecné pohybové gramotnosti, rozvíjejí se základní pohybové schopnosti a postupně se přechází ke specifické atletické přípravě s akcentem na rozvoj atletických pohybových dovedností. Každoročně se provádí u všech atletů zařazených do SpS testování základní pohybové výkonnosti na základě čtyř motorických testů. Cílem studie je porovnat vývoj základní pohybové výkonnosti a základních pohybových dovedností atletů zařazených do SpS dle jednotlivých věkových kategorií (ročníků) s časovým odstupem 9 let (2011–2019). K posouzení pohybové výkonnosti jsme použili čtyři motorické testy (běh 50 m z polovysokého startu, skok daleký z místa, hod plným míčem 2 kg a 12minutový běh), které vypovídají o úrovni pohybových schopností a základních pohybových dovedností (běh, skok, hod). Na základě analýzy zjištěných dat za uplynulých 9 let jsme prokázali mírný progres ve výkonech v obecných testech v kategorii dívek. Vedle toho v kategorii chlapců jsme statisticky ani věcně významný progres ve výkonech v obecných testech neprokázali. Výsledky z testování SpS slouží ČAS pro formulování doporučení do tréninkové praxe. Data o základní pohybové výkonnosti atletů SpS z roku 2019 jsou z období před změnami v pravidelném sportovním tréninku v důsledku epidemiologických restrikcí. V následujícím období bude bezpochyby zajímavé diskutovat důsledky omezeného přístupu 12–15letých žáků k pravidelnému sportovnímu tréninku.

Klíčová slova: talentovaná mládež; pohybové schopnosti; motorické testy

Abstract: The Czech Athletic Association (ČAS) has long strived for the routine care of talented youth to select athletes who have motor skills and adequate movement skills for further performance progress towards adult categories. The system of this care is currently based on three pillars. One of them is Sports Centers (SpC). For athletes included in the SpC, emphasis is placed on the development of general motor literacy; basic motor skills are developed and gradually a transition to specific athletic training with a focus on the development of athletic motor skills. Every year, all athletes included in the SpC are tested for basic motor performance based on four motor tests. The study aims to compare the development of fundamental movement performance and basic movement skills of athletes included in the SpC according to individual age categories (grades) with a time interval of 9 years (2011–2019). We used four motor tests (running 50 m from a half-start, long jump from a place, throwing a full ball 2 kg and a 12-minute run), which show the level of motor skills and basic motor skills (run, jump, throw). Based on the analysis of the data obtained over the past nine years, we have shown slight progress in performance in general tests in the category of girls. In addition, we did not show statistically or materially significant improvement in performance in available tests in the boy's group. ČAS uses the results from SpC testing to formulate recommendations for training practice. Data on the actual physical performance of SpC athletes from 2019 are from the period before the changes in regular sports training due to epidemiological restrictions. It will undoubtedly be interesting to discuss the consequences of the limited access of 12-15-year-old pupils to regular sports training in the following period.

Keywords: talented youth; motor skills; motor tests

Úvod

Výkonnost v jednotlivých sportovních odvětvích a jejich disciplínách zpravidla úzce souvisí náplní a charakterem sportovního tréninku. Sportovní trénink je chápán mnohými autory jako komplexní proces a je nutné jej posuzovat jako jistý druh biologicko-sociální adaptace. Detailněji se jedná o proces morfologicko-funkční adaptace, o proces motorického učení a o proces psychosociální interakce (Elliot, 1998; Bompa, 2000;

Dovalil et al., 2002). Zejména první dva procesy jsou významně ovlivněny úrovní pohybových schopností, které jsou nejčastěji chápány jako samostatné soubory vnitřních předpokladů k pohybové činnosti (Dovalil et al., 2002). Vedle toho pohybové dovednosti jsou chápány jako učení získané způsobilostí vykonávat pohybovou činnost správně, úsporně, vhodným způsobem ve změněných podmínkách a získávají se v procesu motorického učení (Kasa, 1991; Belej, 1994).

Jiné chápání pohybových dovedností přináší (Schmidt, 1991), který je chápe jako trvalé a konzistentní. Schmidt & Wrisberg (2000) hovoří o lidské způsobilosti (capability) vykonávat dovednosti. S touto způsobilostí se podle této teorie lidé rodí a následná produkce dovedností je pak dána zráním a zkušenostmi. Z této teorie vyšli také Měkota & Cubeček (2007), kteří definují pohybovou dovednost (PD) jako motorickým učebním a opakováním získanou pohotovost (způsobilost, připravenost) k pohybové činnosti, k řešení pohybového úkolu a dosažení úspěšného výsledku. Na základě těchto teorií může být pohybová dovednost chápána jako předpoklad k činnosti, nikoliv jako samotná činnost. V anglické literatuře se pojmem „skills“ (dovednosti) může označovat i činnost samotná nebo určitý typ činnosti. Veliká rozmanitost pohybových dovedností vede k nutnosti zavést taxonomii dovedností pro účely praxe. Způsobů klasifikace PD je celá řada a jsou odvislé od zvoleného kritéria dělení (Svoboda, 2000). V posledních letech se v oblasti sportovních věd můžeme setkat také s pojmem pohybová gramotnost, kterou Whitehead (2010) chápe jako způsobilost a motivaci využívat vlastní pohybový potenciál a tím významně přispět ke kvalitě života. Jelikož je tento pojem poměrně nový a odborná diskuse k chápání tohoto pojmu je stále živá a otevřená, zůstaneme v našem příspěvku u klasického pojetí sportovního výkonu tak, jak jej uvádí Dovalil et al. (2020).

Česká republika se pyšní významnou výhodou v oblasti vzdělávání, a tou je povinná tělesná výchova na základních a středních školách. Otázkou je, do jaké míry je tato výhoda využita ve smyslu výchovy k aktivnímu životnímu stylu mladé generace, pro propagaci celoživotních pohybových aktivit (PA) při prevenci či eliminaci výskytu civilizačních chorob (především obezity). Na druhou stranu se povinná školní tělesná výchova jeví jako velmi účinný nástroj při vyhledávání talentů pro jednotlivá sportovní odvětví. V oblasti lehké atletiky jsou pořádány na různých úrovních dětské závody, při nichž se zpravidla rekrutují talentovaní jedinci pro jednotlivé sportovní disciplíny.

Školní tělesná výchova tedy bezesporu ovlivňuje postoj dětí ke sportu. Ti talentovanější s vyhraněným zájmem o sport mohou navštěvovat sportovní třídy, sportovní gymnázia a postupně se u těchto dětí tělesná výchova transformuje do podoby sportovního tréninku. Ne jinak je tomu také v atletice, kdy se Český atletický svaz (ČAS) dlouhodobě snaží o systematickou péči o talentovanou mládež. Systém péče o talentovanou mládež je v současnosti rozdělen do čtyř stupňů dle věku a je založen na spolupráci klubů, ČASu a škol. Jedná se o Sportovní střediska (SpS) pro děti do 15 let, jejichž činnost garantují kluby a zahrnují děti ze sportovních tříd i další děti druhého stupně ZŠ. Na SpS navazují Sportovní centra mládeže (SCM) pro kategorie U18 a U20, vrcholové sportovní

centrum mládeže (VSCM) pro kategorii U23 a Atletické akademie pro kategorie U16-U26.

Při výchově mladých atletů zařazených do SpS se navazuje na úroveň pohybové gramotnosti získané v rodinách, na základních školách a v atletických klubech. Důraz je kladen na všestranný pohybový rozvoj, rozvíjejí se základní pohybové schopnosti, postupně se přechází ke specifické atletické přípravě s akcentem na rozvoj atletických pohybových dovedností. Každoročně se provádí u všech atletů zařazených do SpS testování základní pohybové výkonnosti čtyřmi motorickými testy. Tyto testy postihují úroveň rychlostních schopností (běh 50 m), explozivně-silových schopností (skok z místa, hod míčem 2 kg) a vytrvalostních schopností (běh 12 min.) Výsledky předchozích studií (Rybák, 2012; Kůta, 2013) dovolují trenérům SpS hodnotit úroveň základní pohybové výkonnosti svých svěřenců. Rybák (2012) porovnal ukazatele tělesného vývoje členů SpS (2011) s předchozími údaji (Vignerová, Riedlová, Bláha, et al., 2006). Ukázalo se, že vývoj tělesných parametrů české populace a vývoj tělesných parametrů členů SpS je velmi podobný. Růst a změny tělesné hmotnosti jsou individuální. Rychlost růstu, jeho zpomalení nebo akcelerace jsou podstatné pro hodnocení pohybových předpokladů a pro volbu vhodné tréninkové strategie. Tato data pak mohou sloužit k predikci vývoje výkonnosti nejen jednotlivců, ale i celých tréninkových skupin.

Cíle

Cílem předkládané studie je porovnat úroveň výkonnosti v jednotlivých motorických testech u atletů zařazených do SpS dle jednotlivých věkových ročníků s časovým odstupem 9 let (2011, 2019). Lze předpokládat, že základní pohybová výkonnost i atletická výkonnost jednotlivých věkových kohort se bude zvyšovat v důsledku růstu a systematického tréninku. Z rozboru atletické výkonnosti na M-ČR žákovských kategoriích v posledním desetiletí jsme zjistili, že u naprosté většiny disciplín se výkonnost zvyšuje. Otázkou však zůstává, zda je trend zvyšování atletické výkonnosti podpořen trendem zvyšování základní pohybové výkonnosti.

Metodika

Testování základní pohybové výkonnosti provádí každoročně v podzimním období trenéři SpS pomocí baterie standardizovaných testů u všech atletů zařazených do SpS. Pro účely našeho výzkumu jsme vybrali čtyři testy vztahující se k obecné pohybové výkonnosti. Ve sledovaném období došlo ke změně u dvou testů pro kategorii 12 a 13letých, proto jsme u této kategorie porovnávali pouze dva ze čtyř testů, a to běh na 50 m z VS a skok daleký z místa, které se prováděly v nezměněné podobě. U kategorií 14 a 15letých jsme porovnávali výsledky i dalších dvou testů, tedy hodů plným míčem a běhu na 12 min.

Tabulka 1. Počty respondentů dle věku a pohlaví

počet atletů		12 let	13 let	14 let	15 let	celkem
dívky	2011	289	322	267	191	1069
	2019	716	819	805	686	3026
	celkem	1005	1141	1072	877	4095
chlapci	2011	292	292	255	227	1066
	2019	529	621	561	536	2247
	celkem	821	913	816	763	3313
dívky + chlapci	2011					2135
	2019					5273
	2011 + 2019					7408

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořili atleti a atletky zařazení do SpS ve věku 12 až 15 let z celé ČR, kteří absolvovali všechny vybrané testy. Celkově jsme měli k dispozici data od 7 408 dětí. Věkové rozdělení bylo provedeno dle ročníků narození, tj. do příslušné věkové skupiny byli zařazení respondenti, kteří daného kalendářního věku dosáhli v roce testování. Dále byly skupiny rozděleny také dle pohlaví. Počty testovaných jsou uvedeny v tabulce 1.

Výrazný nárůst počtů mezi sledovanými roky je způsoben rozšířením projektu a navýšením počtu SpS ze strany ČAS.

Zpracování dat

Pro zpracování dat byly použity statistické funkce programu IBM SPSS verze 23. Vzhledem k vysokému počtu zpracová-

vaných dat jsme pro ověření statistické významnosti na hladině $\alpha = 5\%$ použili *t*-test. Dále jsme pro posouzení významnosti použili koeficient velikosti účinků *effect size* Cohenovo *d* (Cohen, 1988) a posuzovali jsme i věcnou významnost rozdílů průměrů. Výsledky jsme interpretovali následovně: $d = 0,2$ - malý efekt, $d = 0,5$ - střední efekt, $d = 0,8$ velký efekt.

Výsledky a diskuse

Výsledky měření u dívek jsou uvedeny v tabulce 2.

Z tabulky je vidět statisticky významný nárůst ($\alpha = 5\%$) výkonnosti dívek ve všech věkových kategoriích mezi lety 2011 a 2019, kromě běhu na 50 m z vysokého startu u dívek ve věku 15 let. V tomto testu nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ve výkonech v roce 2011

Tabulka 2. Výsledky provedených testů u dívek

kategorie	test	2011	2019	p	d
dívký 12 let	50 m - vysoký start [s]	8,33±0,623	8,21±0,528	0,004	0,214
	skok daleký z místa [cm]	183,4±20,1	187,6±18,1	0,002	0,225
dívký 13 let	50 m - vysoký start [s]	8,09±0,600	7,98±0,552	0,002	0,207
	skok daleký z místa [cm]	185,0±31,2	195,0±16,9	<0,001	0,456
dívký 14 let	50 m - vysoký start [s]	7,872±0,577	7,729±0,587	0,001	0,245
	skok daleký z místa [cm]	192,3±19,6	201,5±17,9	<0,001	0,504
	hod 2kg [m]	7,21±1,53	7,47±1,43	0,011	0,181
	běh 12 min [m]	2218±347	2399±265	<0,001	0,632
dívký 15 let	50 m - vysoký start [s]	7,699±0,603	7,644±0,568	0,247	
	skok daleký z místa [cm]	191,4±20,4	204,2±17,50	0,001	0,496
	hod 2kg [m]	7,74±1,83	8,03±1,48	0,044	0,186
	běh 12 min [m]	2307±352	2415±261	0,001	0,38

a 2019, když rozdíl činil pouze 0,055 s ve prospěch roku 2019 ($p = 0,247$). U tohoto testu nebyl efekt prokázán ani z hlediska věcné významnosti rozdílů. U ostatních kategorií a testů byly rozdíly výkonů nejen statisticky, ale i věcně významné, přičemž u kategorie dívek 14 let v testech skok daleký z místa ($d = 0,504$) a běh na 12 minut ($d = 0,632$) se jednalo o střední efekt a v ostatních případech došlo spíše k malému posunu výkonnosti. Tomu odpovídají i koeficienty Cohena d (malý efekt).

Na základě provedeného měření lze až na uvedenou výjimku konstatovat, že při porovnání výsledků z let 2011 a 2019 došlo k určitému progresu rychlostních schopností, explozivně-silových schop-

ností dolních končetin i trupu a vytrvalostních schopností u vybraných kategorií dívek zařazených do SpS. Pro vysvětlení této skutečnosti lze zvážit variantu rychlejšího dospívání dívek v průběhu posledních dekád. Tuto úvahu však vyvrací jiné studie (Kutáč, 2017), podle nichž se tyto sekulární trendy v poslední době zastavily. Další variantou pro vysvětlení může být narůstající obliba atletiky u sportovně orientovaných dívek, které jsou do SpS zařazovány, a u kterých můžeme předpokládat vyšší úroveň pohybové gramotnosti. Ta se poté projeví také ve výkonech provedených testů. Tato naše hypotéza se nám jeví jako nejpravděpodobnější. Z hlediska perspektivy výběru talentů pro výkonnostní sport v ČR bude

Tabulka 3. Výsledek provedených testů u chlapců

kategorie	test	2011	2019	p	d
chlapci 12 let	50 m - vysoký start [s]	8,21±0,653	8,15±0,584	0,211	
	skok daleký z místa [cm]	188.1±21,5	190,5±18,0	0,101	
chlapci 13 let	50 m - vysoký start [s]	7,87±0,656	7,88±0,618	0,833	
	skok daleký z místa [cm]	199,7±26,7	201,0±20,3	0,481	
chlapci 14 let	50 m - vysoký start [s]	7,46±0,573	7,40±0,609	0,193	
	skok daleký z místa [cm]	211,0±23,0	216,6±21,1	0,001	0,255
	hod 2kg [m]	8,45±1,93	8,51±1,81	0,696	
	běh 12 min [m]	2542±363	2624±317	0,002	0,249
chlapci 15 let	50 m - vysoký start [s]	7,24±0,657	7,16±0,611	0,113	
	skok daleký z místa [cm]	223,6±21,5	226,2±23,5	0,153	
	hod 2kg [m]	9,65±2,36	9,49±2,02	0,362	
	běh 12 min [m]	2651±354	2684±348	0,243	

nezbytné vztah mezi pohybovou gramotností a následnou výkonností nejen v atletických, ale i ostatních disciplínách, podrobněji analyzovat.

Výsledky měření u chlapců jsou uvedeny v tabulce 3.

Rozdíly ve výsledcích mezi lety 2011 a 2018 u všech sledovaných testů 12letých, 13letých a 15letých chlapců jsou věcně i statisticky nevýznamné. Můžeme tedy konstatovat, že ve sledovaném období nedošlo ke změnám pohybové výkonnosti, a tudíž lze předpokládat, že úroveň rychlostních schopností, explozivně-silových schopností a vytrvalostních schopností se u těchto atletů zařazených do SpS mezi roky 2011 a 2019 nezměnila. Jinak je tomu v kate-

gorii chlapců 14 let, kdy došlo ke statisticky významnému zlepšení v testech skok daleký z místa a v běhu na 12 minut. Posuzujeme-li věcnou významnost, pak měly rozdíly v těchto dvou testech malý efekt. U zbylých dvou testů (běh 50 m a hod míčem) byly rozdíly mezi roky 2011 a 2019 i v této kategorii statisticky i věcně nevýznamné.

Při analýze výsledků všech věkových kategorií dívek a chlapců vycházíme z předpokladu, že výsledky vybraných testů nejsou ovlivněny úrovní osvojení atletických pohybových dovedností a můžeme tak z výsledků posuzovat trendy v úrovni rozvoje pohybových schopností. Na první pohled je patrný rozdílný trend mezi pohlavími. To může souviset

s odlišným dospíváním dívek a chlapců, kdy výrazná sexuální diferenciacie somatických parametrů nastává po 12. roce života (Kutáč, 2017). U dívek v námi sledovaném období dochází k mírnému nárůstu výkonnosti u všech testů a ve všech letech s jedinou výjimkou – neprokázal se nárůst výkonnosti u 15letých děvčat mezi sledovanými roky v testu 50 m z VS. Naproti tomu u chlapců se neprokázaly rozdíly ve výkonnosti s výjimkou dálky z místa a běhu na 12 min. u 14letých chlapců. Ale i v těchto dvou případech je rozdíl malý. Z těchto skutečností usuzujeme na trendy ve vývoji úrovně pohybových schopností. U dívek konstatujeme mírně stoupající až stagnující trend v úrovni rychlostních schopností a explozivně-silových schopností trupu a horních končetin. U aerobní vytrvalosti a výbušné síly dolních končetin je mezi roky 2011 a 2019 vykazují dívky stoupající trend. U chlapců konstatujeme setrvalý trend úrovně rozvoje všech hodnocených pohybových schopností. Tyto rozdíly si vysvětlujeme tím, že chlapci s vyšší úrovní pohybové gramotnosti se významněji rozptylují mezi jiná oblíbená sportovní odvětví (fotbal, florbal, apod.) nežli děvčata. K této naší domněnce nás přivedly nejen výsledky našeho šetření, ale i skutečnost, že počty dívek zařazených v SpS v roce 2019 se oproti roku 2011 zvýšily téměř na trojnásobek, což se u chlapců tak výrazně nestalo (cca 2,2 násobek). Jsme si však také vědomi toho, že porovnání dat z let 2011 a 2019 mohlo být ovlivněno skutečností, že se výrazně

navýšil počet testovaných atletů v roce 2019. I přes tuto limitu předkládané studie lze spekulativně konstatovat, že v případě porovnání stejného počtu nejlépe skórujících chlapců a dívek v obou sledovaných letech by byl rozdíl výsledků pravděpodobně vyšší.

Závěry

V naší studii jsme porovnávali pohybovou výkonnost atletů zařazených do SpS v letech 2011 a 2019. U 12 a 13letých chlapců a dívek jsme porovnávali výkony v testech 50 m z VS a skoku dalekém z místa, u kategorií 14 a 15letých pak navíc testy hod plným míčem 2 kg a běh na 12 min. U všech testů a ročníků jsme porovnávali zvláště chlapce a dívky.

Výsledky se zásadně liší dle pohlaví. U dívek jsme prokázali nárůst pohybové výkonnosti mezi roky 2011 a 2019 ve všech testech a téměř u všech věkových kategoriích. Jediná výjimka je u testu na 50 m z VS u 15letých dívek, kde se rozdíl ve výkonnosti neprokázal. Významnost rozdílů jsme posuzovali pomocí *Cohenova d* a konstatujeme, že významnější rozdíly vykazují výkony v testech dálka z místa a běh na 12 min., oproti tomu menší rozdíly jsou ve výkonech v testech 50 m z VS a hod plným míčem.

Výsledky chlapců vykazují odlišný trend. Mimo dvou případů se neprokázaly žádné signifikantní rozdíly v pohybové výkonnosti mezi roky 2011 a 2019. I u zmíněných dvou případů – dálka z místa a běh na 12 min. u 14letých konstatu-

jeme, že zjištěné rozdíly jsou malé. Jistě by bylo zajímavé provést porovnání i se zahraničními studiemi, ale ambice předkládaného příspěvku spočívá především na sledování změny trendu mezi mladými českými nadějemi. Naše zjištění budou prezentována všem trenérům, kteří jsou zapojeni do výchovy mladých atletů a na ČAS budou diskutována doporučení pro

další systematickou práci s talentovanou mládeží. Data o základní pohybové výkonnosti atletů SpS z roku 2019 jsou z období před změnami v pravidelném sportovním tréninku v důsledku epidemie COVID. V následujícím období bude bezpochyby zajímavé diskutovat důsledky omezeného přístupu 12–15letých žáků k pravidelnému sportovnímu tréninku.

Literatura

- Belej, M. (1994). *Motorické učenie*. Prešov: Ped. fak.
- Bompa, T. (2000). *Total training for young champions*. Champaign: Human Kinetics.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Dovalil, J. et al. (2002). *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia.
- Elliot, B. (1998). *Training in sport. Applying sport sciences*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Kasa, J. (1991). *Pohybová činnosť v telesnej kultúre*. Bratislava: UK.
- Kůta, R. (2013). *Všeobecná atletická výkonnosť členů atletických sportovních středisek*. Bakalářská práce. Praha: FTVS UK.
- Kutáč, P. (2017). Longitudinální sledování změn somatických parametrů dětí v období dospívání. *Česko - Slovenská pediatrie*, 72(7), stránky 421–428.
- Měkota, K., & Cuberek, R. (2007). *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony*. Olomouc: UP.
- Rybák, M. (2012). *Základní pohybová výkonnosť a tělesný rozvoj členů SpS ČAS*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Schmidt, R. (1991). *Motor learning and performance*. Champaign: Human Kinetics.
- Schmidt, R., & Wrisberg, C. (2000). *Motor learning and performance*. Champaign: Human Kinetics.
- Svoboda, B. (2000). *Pedagogika sportu*. Praha: FTVS UK.
- Vašíčková, J. (2016). *Pohybová gramotnosť v České republice*. Olomouc: UPOL.
- Vignerová, J., Riedlová, P., Bláha, P. et al. (2006). 6. celostátní antropologický výzkum dětí a mládeže 2001 Česká republika. Praha: Př.F UK a SZÚ.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy throughout the lifecourse*. London, New York: Routledge.

Mgr. Petr Jeřábek, Ph.D.

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra tělesné výchovy a sportu,
Technická univerzita v Liberci
petr.jerabek@tul.cz

PaedDr. Jitka Vindušková, CSc.

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra atletiky
Univerzita Karlova
vinduskova@ftvs.cuni.cz

prof. PhDr. Soňa Jandová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra tělesná výchovy
Univerzita Karlova
sona.jandova@pedf.cuni.cz

Sledování pohybové aktivity žáků staršího školního věku v době nouzového stavu

Monitoring the Physical Activity of Pupils of Older School Age at the Time of Emergency

Ladislav Pokorný, Martin Homola, Soňa Jandová

Abstrakt: Článek se zabývá pohybovou aktivitou žáků staršího školního věku, tedy žáků 2. stupně základní školy, v době nouzového stavu, způsobeného koronavirovou pandemií. Vychází z definice nouzového stavu a požadavků RVP ZV na výuku TV na základních školách. Výzkum je zaměřen na zjištění a porovnání pohybové aktivity žáků z pohledu obsahu a rozsahu pohybových aktivit v rámci distanční výuky tělesné výchovy i vlastních volnočasových aktivit. Sběr dat byl realizován na základě dotazníkového šetření. Podkladem pro zpracování výsledků bylo 408 vyplněných dotazníků žáků osmi různých základních škol napříč ČR. Výsledky ukázaly, že nejčastější pohybovou aktivitou byly procházky v přírodě (u 65,7 % dotazovaných dětí) a pravidelná tělesná cvičení v domácích podmínkách prováděla necelá polovina dětí (48,3 %). Celkem 30,1 % žáků nevykonávalo žádnou pohybovou aktivitu v rámci tělesné výchovy v nouzovém stavu a týdenní objem pohybových aktivit byl u 80,9 % žáků nižší než za běžného stavu. Některá zjištění ohledně pohybové aktivity dětí jsou alarmující a je jen otázkou času, kdy se projeví v celospolečenském měřítku.

Klíčová slova: Covid 19; koronavirová pandemie; tělesná výchova; distanční forma výuky; motivace.

Abstract: The article deals with the physical activity of pupils of older school age – pupils of the 2nd grade of primary school, during an emergency caused by a coronavirus pandemic. It is based on the definition of the state of emergency and the requirements for the teaching of PE at primary schools. The research is focused on finding out and comparing the physical activity of pupils from the point of view of the content and scope of physical activities within the distance

teaching of physical education and their own leisure activities. Data was collected using a questionnaire survey. The basis for processing the results was 408 completed questionnaires of pupils from eight different primary schools across the Czech Republic. The results showed that the most common physical activity was walking in nature (in 65 % of the interviewed children) and regular physical exercises at home were performed by less than half of the children (48, 3 %). A total of 30,1 % of pupils did not perform any physical activity within the framework of physical education in an emergency state and the weekly volume of physical activities was in 80,9 % of pupils lower than in the normal state. Some findings about children's physical activity are alarming and it is only a matter of time before they manifest themselves on a societal scale.

Key words: Covid 19; coronavirus pandemic; physical education; distance learning; motivation.

Úvod

Vztah zdraví, životního stylu a fyzického pohybu je současným problémem ve všech rozvinutých zemích. Redukce fyzického pohybu a celkového hypokinetického režimu je zřejmá již u žáků základní školy a prohlubuje se s vzrůstajícím věkem. Protože se všeobecně uznává převaha pozitivních vlivů pravidelné pohybové aktivity nad vlivy negativními, má pohybová aktivita zásadní preventivní i léčebný vliv v celém populačním spektru. Obdobně pozitivně je hodnocen sociální a emotivní vliv pohybové aktivity na životní styl a kvalitu života. Vzhledem k tomu, že se vztah dětí k pohybové aktivitě formuje a utváří v období školní docházky, je orientace na toto období klíčová (Bunc, 2006). Podle Mužíka a Vlčka (2010) je pohyb klíčovým projevem lidského života a je nepostradatelný pro rozvoj jedince. Má vliv na celý organismus a pro zachování zdraví jedince je

nezbytná alespoň základní pohybová aktivita. Na tom se shodují i další autoři (Blahutková, Řehulka a Dvořáková, 2005; Hnízdil, Šavlík a Chválková, 2005; Kalman, Hamřík a Pavelka, 2009; Blair, 1989). Světová zdravotnická organizace (WHO) uvádí definici fyzické aktivity, podle níž je fyzická aktivita *pohyb, který je produkován kosterními svaly a vyžaduje výdej energie*. WHO dále uvádí, že fyzická aktivita je *základním prostředkem pro zlepšení tělesného a duševního zdraví lidí* (Global recommendations on physical activity for health [online] cit. [28.10.2020, 22:07]. Dostupné z http://www.who.int/diet-physicalactivity/factsheet_recommendations/en/). Hátlová (2003) připomíná, že pohyb má i doprovodnou emoční složku a že má vliv i na rozvoj sociálního chování a kognitivních schopností. Také Hronzová (2011) podtrhuje význam tělesného pohybu.

Rok 2020 byl ve znamení epidemie koronaviru – COVID-19 – a kvůli tomu

došlo k výraznému omezení školní docházky, což vyústilo v omezení výuky výchovně vzdělávacích předmětů, především tělesné výchovy. Nedostatek pohybových aktivit nejen u dětí školního věku, ale u celé populace, může mít negativní dopad na zdravotně orientovanou zdatnost celé společnosti. S tím souvisí také nárůst výskytu civilizačních chorob (Bunc, 2006).

Školy musely na výuku na dálku přejít už na jaře, když 10. března vláda vyhlásila zákaz prezenční výuky na všech školách od základních až po vysoké, od 12. března nařízení platilo i pro mateřské školy. V následujících týdnech se sice několikrát formálně měnilo, kdo nařízení vyhledává, prakticky ale zůstalo nezměněné až do 20. dubna. Poté začalo postupné rozvolňování opatření, účast na prezenční výuce ale zůstala až do konce školního roku dobrovolná.

V letošním nouzovém stavu se objevila na internetu řada pohybových výzev od učitelů tělesné výchovy nebo také od trenérů z různých sportovních odvětví. Výzvy, které jsme našli, byly různého zaměření: aerobní, anaerobní, koordinační, posilovací apod. Při výběru vhodných výzev musíme dbát na přiměřenou obtížnost a správnou techniku provedení, na dostatečné vysvětlení požadavků tak, aby nedošlo k úrazu žáků.

Cílem našeho výzkumu bylo zmapovat pohybovou aktivitu žáků staršího školního věku v době nouzového stavu a porovnat distanční výuku tělesné výchovy ve vybraných školách.

Metoda

Data pro předkládanou studii byla získána pomocí dotazníkového šetření. Anonymní dotazník se skládal ze čtrnácti otázek zaměřených především na informace o volnočasových pohybových aktivitách. Dotazník obsahoval otázky uzavřené (strukturované), polouzavřené i otevřené (nestrukturované). Výzkumu se zúčastnilo celkem 408 žáků z 8 různých základních škol. Zastoupeny byly oblasti vesnic (132 žáků = 32,4 %), malých měst (216 žáků) a dvou největších měst ČR (60 žáků).

Sběr dat probíhal na přelomu října a listopadu 2020. Zajímalo nás, jaké druhy pohybových aktivit žáci vykonávali ve svém volném čase v době nouzového stavu, jaký byl týdenní objem a intenzita pohybových aktivit v nouzovém stavu v tělesné výchově v porovnání s běžným stavem, jaký byl obsah hodin tělesné výchovy za nouzového stavu, jakým způsobem komunikovali učitelé se žáky a jak učitelé hodnotili své žáky při plnění pohybových úkolů v distanční výuce, které pohybové aktivity žákům nejvíce chyběly v nouzovém stavu, protože nebylo možno je vykonávat, zda byl nějaký rozdíl mezi jarní a podzimní distanční výukou tělesné výchovy a na co se zaměřit při distanční výuce tělesné výchově a jak ji zlepšit.

Ke sběru dat jsme použili webové stránky survio.com, kam byly ukládány výsledky. Celkový počet návštěv online dotazníku byl 739 z toho 30 žáků dotaz-

Tabulka 1. Volba pohybové aktivity žáků v době nouzového stavu (N = 408).

Pohybová aktivita	Počet odpovědí (možno zvolit více variant)	Procent. podíl (dohromady může být > 100 %)
Běh	120	29,4
Cyklistika	129	31,6
Procházka v přírodě	268	65,7
Domácí cvičení	197	48,3
Trénink pohyb. dovedností (např. basketbal - dribling, tenis - úder o stěnu, fotbal - nácvik kliček, apod.)	85	20,8
Práce na zahradě	142	34,8
Jiné	74	18,1

ník nedokončilo a 301 si dotazník pouze zobrazilo. Celková návratnost vyplnění dotazníku byla 55,2 % (408 dokončených). Před vyplněním jsme požádali kolegy, aby žákům zdůraznili, že se výzkum týká jarního nouzového stavu.

Výsledky a diskuse

Pomocí dotazníkového šetření jsme zmapovali druhy pohybových aktivit, které děti pravidelně (alespoň 1x týdně) ve svém volném čase v době nouzového stavu vykonávaly (Tabulka 1). Jako pravidelnou pohybovou aktivitu v nouzovém stavu uváděly děti staršího školního věku nejčastěji (65,7 %) procházky v přírodě. Téměř polovina dotazovaných žáků pravidelně doma cvičila (48,3 %) a třetí nejčastější odpovědí byla práce na zahradě (34,8 %). Mezi další pohybové aktivity děti volily sestupně cyklistiku (31,6 %), běh (29,4 %) a 85 respondentů

(20,8 %) se věnovalo tréninku individuálních dovedností v jejich praktikujícím sportu. Tato otázka byla polouzavřená, tedy respondenti měli možnost napsat i jinou odpověď, než jaké byly v nabídce. Z tohoto podílu (18,1 %) děti samy doplňovaly aktivity jako je jízda na koni (6 dětí), tanec (11 dětí), úklid domácnosti (4 děti).

V dotazníku jsme se dále zajímali o to, jak často chodily děti ven do přírody během nouzového stavu. Specifikovali jsme tuto otázku minimální hranicí půl hodiny strávené v přírodě a jako příklad jsme uvedli běh, cyklistiku nebo procházku. Tabulka 2 ukazuje, že nejčastěji chodily děti do přírody každý den (30,1 %), nebo každý druhý den (26,2 %). Celkem 45 respondentů (11 %) označilo možnost pobytu v přírodě 2x denně, z toho však pro nás překvapivě pouze 15 dětí z vesnice a zbývajících 30 byly děti z měst. Přibližně stejně potom děti

Tabulka 2. Pobyt v přírodě v nouzovém stavu (N = 408).

Jak často	Počet odpovědí	Procent. podíl
2 x denně	45	11
1 x denně	123	30,1
Každý druhý den	107	26,2
2 x týdně	53	13,0
1 x týdně	55	13,5
Jiná odpověď	25	6,2

volily odpovědi 2x za týden (13 %) a 1x za týden (13,5 %). Právě jenom jednou za týden se podívaly do přírody na déle než půl hodinu, dle očekávání, respondenti z větších měst, jejichž limitujícím faktorem byla nesporně vzdálenost přírody. Přitom dle Neumana (2009) je pobyt a hry v přírodě pro zdravý životní styl velmi důležitý. V odpovědi „jiná“ se nám z důvodu toho, že jsme formulovali otázku pouze na frekvenci vycházení, a nikoliv na celkový denní objem pohybových aktivit, dostalo odpovědí typu „3 hodiny denně“, „půl dne“ nebo „2 hodiny denně“. Jako velmi nedostatečnou pohybovou aktivitu v přírodě hodnotíme 1x za měsíc, kterou nám vyplnili 3 respondenti z Prahy.

Dále jsme zjišťovali, co bylo zdrojem inspirace k domácímu cvičení v nouzovém stavu (Tabulka 3). Nejčastější odpovědí byla odpověď: „videa trenérů pro širokou veřejnost“ (33,3 %) prostřednictvím webové stránky youtube.com. Mezi doplněnými odpovědi „ručně“ (26,4 %)

přidávaly děti: „cvičení přes aplikaci na mobilu“ (12x), právě již zmiňované webové stránky YouTube, další skupina 23 dětí cvičila „sama podle sebe“ a podle svého trenéra cvičilo 20 dětí. Jako optimální tělesné cvičení považujeme právě cvičení s trenérem formou online přenosu, kde daný školený trenér může kontrolovat techniku a případně upozorňovat na chyby při cvičení. Tento typ cvičení je ale omezen pouze na děti, které provozují sport na výkonnostní úrovni, tudíž ve školních podmínkách je složitě realizovatelný. Překvapil nás vysoký počet dětí (91), které čerpaly inspiraci ke cvičení z knih (22,3 %). Rodinný člen byl inspirací pro 81 dětí (19,9 %). Podle videí učitele tělesné výchovy cvičilo 44 respondentů (10,8 %). Pouze 2 děti uvedly, že necvičily vůbec.

V další otázce nás zajímalo, jaké pohybové aktivity jsou u dětí staršího školního věku oblíbené, a které vykonávají pravidelně alespoň jednou za týden za běžného stavu. Výsledky uvádí

Tabulka 3. Inspirace k domácímu cvičení (N = 408).

Odpověď na otázku „Co/kdo bylo inspirací k domácímu cvičení“	Počet odpovědí (možno zvolit více variant)	Procent. podíl (dohromady může být > 100 %)
Videa našeho učitele TV	44	10,8
Rodinný člen	81	19,9
Videa trenérů pro širokou veřejnost	136	33,3
Kniha	91	22,3
Necvičil/a jsem	2	0,5
Jiná odpověď	106	26,0

Tabulka 4. Pravidelná pohybová aktivita žáků za běžného stavu (N = 408).

Odpovědi	Počet odpovědí (možno zvolit více variant)	Procent. podíl (dohromady může být > 100 %)
Tanec	77	18,9
Jóga	10	2,5
Sportovní hry	145	35,5
Parkour, freerun	18	4,4
Běh	119	29,2
Posilování	107	26,2
Plavání	39	9,6
Procházky v přírodě	248	60,8
Jiná	94	23

Tabulka 4. Děti mohly vybrat zároveň více možností. Jestliže porovnáme tyto odpovědi a odpovědi týkající se pravidelné pohybové aktivity za nouzového stavu, můžeme si všimnout, že děti běhaly (29,2 %) a procházely se v přírodě (60,8 %) v podobném počtu. Ovšem snížil

se počet odpovědí u posilování (domácí cvičení) z podílu 48,3 % na 26,2 % za běžného stavu. Další výrazný podíl odpovědí (35,5 %) tvořily sportovní hry obecně. Mezi dalšími pohybovými aktivitami se objevovaly tanec (18,9 %), jóga (2,5 %), parkour, freerun (4,4 %), plavání (9,6 %).

Tabulka 5. Chybějící pohybové aktivity za nouzového stavu (N = 408).

Odpovědi	Počet odpovědí (možno zvolit více variant)	Procent. podíl (dohromady může být > 100 %)
Florbal	47	11,5
Volejbal	31	7,6
Tenis	26	6,4
Fotbal	58	14,3
Basketbal	23	5,7
Hokej	20	4,9
Plavání	92	22,6
Badminton	12	2,9
Žádné	104	25,6
Jiná	101	24,8

Odpověď „jiná“ využilo 94 respondentů (23 %), aby mohli doplnit jízdu na koni (9x), cyklistiku (24x), atletiku (4x) a další pohybové aktivity v řádu jednotek typu krasobruslení, box, skateboarding, baseball, mažoretky, minigolf, motokros, inline bruslení, veslování, gymnastika.

Některé pohybové aktivity nebylo možné vykonávat za nouzového stavu. Tabulka 5 uvádí, které pohybové aktivity dětem staršího školního věku v době nouzového stavu scházely. Překvapivě mnoha dětem nechyběla během přibližně dvouměsíčního nouzového stavu žádná pohybová aktivita. Tuto odpověď označilo 25,6 % dětí. Devadesát dva respondentům (22,6 %) chyběl zavřený bazén. Jedna z nejvíce rozšířených sportovních her v Česku, fotbal, chyběla 58 dětem (14,3 %) a o jedenáct méně odpovědí

dostal florbal (11,5 %). Zde je však třeba uvést, že děti nebyly rozděleny dle pohlaví. Pod hranicí 10 % z celkového podílu odpovědí zaznamenaly volejbal, tenis, basketbal, hokej a badminton. V součtu ale kolektivní sporty nasbíraly 179 odpovědí. „Jiné“ odpovědi vyplnili respondenti podobně jako v předchozích odpovědích (Tabulka 4). Za zmínku stojí nově přidaný bowling (4x), squash (2x), pozemní hokej (2x), házená (2x), šerm (1x), školní tělesná výchova (3x).

V rámci našeho dotazníkového šetření jsme se také zaměřili na to, jakým způsobem probíhala komunikace žáků s učitelem TV. Jednotlivé školy využívaly rozdílné druhy komunikačních platform. Téměř polovina žáků komunikovala s učiteli TV přes e-mail (46,3 %). Další komunikační platformou byly aplikace

Tabulka 6. Obsah hodin TV v době nouzového stavu (N = 408).

Odovědi	Počet odovědi (možno zvolit více variant)	Procent. podíl (dohromady může být > 100 %)
Dovednostní výzvy	88	21,6
Tanec	8	2,0
Posilování podle učitele/trenéra	93	22,8
Natočení vlastního videa	34	8,3
Běh v přírodě	69	16,9
Referát/seminární práce	58	14,2
Zdravotní cvičení	49	12,0
Jiná	136	33,3

Škola online, Microsoft TEAMS, Google disk, aplikace Bakaláři, Google classroom, online hodiny Zoom či webové stránky školy. V jedné ze škol napsala část žáků, že komunikace neprobíhala vůbec. To si vysvětlujeme rozdílným přístupem v komunikaci učitelů pro sportovní třídy a pro klasické třídy. Ze všech 8 škol se vyučovalo minimálně jednou formou online video přenosu na jedné škole (5,9 % respondentů). Zbýlých 94,1 % žáků se učilo pouze offline formou přes výše zmíněné platformy.

Obsah hodin TV v době nouzového stavu je uveden v Tabulce 6. Nejčastější náplní byly posilovací cviky vytvořené učitelem (22,8 %), či různé dovednostní výzvy (21,6 %). Jako další pohybové aktivity, které vykonávali žáci druhého stupně v rámci tělesné výchovy v nouzovém stavu, byla zdravotní cvičení (12 %), běh v přírodě (16,9 %), tanec (2 %). Padesát

osm žáků mělo za úkol vypracovat referát (14,2 %), tedy obsah hodin TV probíhal i v teoretické rovině. Využití video k natočení sebe sama jako zpětnou vazbu pro učitele, dostalo za úkol 34 respondentů (8,3 %). V odvědech „jiná“, která získala nejvyšší podíl responzí (33,3 %) žáci psali, že neměli žádný obsah hodin. Jako další odvědi respondenti uváděli: „vyfotit se dobrovolně na procházce v přírodě“ nebo „splnit určitý krokový denní limit“.

Vzhledem k tomu, že tělesná výchova probíhala na dobrovolné bázi, zajímalo nás, kolik hodin (myšleno 1 hodina = 60 minut) týdně žáci reálně věnovali pohybovým úkolům. Týdenní objem pohybové aktivity v rámci tělesné výchovy na úrovni nula hodin označilo 30,1 % žáků. Druhou nejčastější odvědi potom byla maximálně hodina času týdně (23 %). Maximálně čtvrt hodiny a také půl hodiny věnovalo pohybu v rámci školní TV

15 %, respektive 16,9 % dotazovaných. To je v porovnání s běžnou výukou pořád méně, vezmeme-li v potaz dvouhodinovou dotaci TV týdně (2x 45 minut). Z toho samozřejmě není celá hodina a půl v pohybu. Musíme brát v úvahu ztrátový čas během prezenční výuky. Překvapivě dlouho, tj. více než 2 hodiny za týden, strávilo pohybovými aktivitami 35 respondentů (8,6 %). Čtyřicet tři žáků (10,5 %) se věnovalo pohybové aktivitě v rámci distanční výuky TV do maximálně jedné hodiny. Z toho vyplývá, že v součtu 19,1 % respondentů trávilo pohybovými aktivitami více času než v běžné prezenční výuce.

Další otázka byla zaměřena na hodnocení úkolů učiteli TV v době nouzového stavu. Největší zastoupení měly nehodnocené úkoly (40 %). Sto dvacet tři žáků uvedlo, že žádné úkoly nedostávali. Poměrně překvapivě vysoký počet respondentů (16,9 %) odpovědělo, že měli „známkované úkoly“. Pouze jedničkami hodnotili učitelé podle 31 žáků (7,6 %) a naopak pouze slovně hodnoceny byly úkoly u 53 žáků (13 %).

Prostřednictvím dotazníku jsme dále porovnali názory žáků na rozdíly ve výuce TV v aktuálním (podzimním) nouzovém stavu s prvním letošním (jarním) nouzovým stavem. Nejčastější odpovědi (38,5 %) byla žádná změna ve výuce. Čtrnáct procent žáků zmínilo, že na podzim začaly online hodiny. Jako změnu někteří další žáci (25,6 %) zaregistrovali povinnost a pravidelnost výuky oproti jaru. Jiní respondenti uvedli častější a lepší komu-

nikaci (9,8 %). Část žáků (8 %) napsala, že na jaře žádné úkoly z tělesné výchovy zadávány nebyly. V aktuálním nouzovém stavu se zvýšilo množství teoretických úkolů, jako jsou vzdělávací videa, pravidla a historie sportu, sportovní kvízy (podle 4 % žáků). Respondenti pocítili také zlepšení výuky tělesné výchovy oproti jaru (2,3 %) a konkrétně píší: „Aktuální úkoly jsou lepší a zábavnější“.

Provedené dotazníkové šetření přineslo také návrhy na zlepšení hodin TV v době nouzového stavu podle dotazovaných žáků. Níže uvádíme výčet těch nejrelevantnějších nápadů.

Návrhy pro zlepšení hodin TV v době nouzového stavu podle žáků:

1. „Online výuka“
2. „Fotit se a natáčet se a potom to poslat učitel“
3. „Chodit více do přírody“
4. „Nedostávat teoretické úkoly“
5. „Přidat ještě více pohybových výzev“
6. „Druhá online hodina TV nepovinná, a pokud by se na ni někdo připojil, dostal by malou jedničku“
7. „Neznámkovat“
8. „Orientační běhy“
9. „Posílat obrázky tras, které jsme třeba uběhli“
10. „Více motivovat ke sportu a nedělat prezentace nebo projekty. Zkoušet různé výzvy mezi žáky, aby navzájem soutěžili. Kratší časové termíny pro splnění, protože když je úkol na dva týdny, tak většina dva týdny nic nedělá, a pak na konci limitu splní.“

Podle mě by bylo dobré udělat jeden menší úkol do středy a druhý menší do pátku.“

11. *„Samozřejmě, že nedávat práci u počítače, ale naopak dobrovolnou procházku, cvičení podle videa... A když tolik sedíme, třeba nějaké video na držení těla... Nebo výzvu týden jíst zdravě (bez sladkostí, smaženého, chipsů, ...) Samozřejmě ten, kdo by to nedělal, jeho minus. Učitel se to nijak nedozví“*
12. *„Soutěžit v počtu nachozených kroků“*

Závěr

Na základě dotazníkového šetření realizovaného u 408 žáků různých základních škol (velká města, střední města i vesnice) lze pro nouzový stav z hlediska pravidelné pohybové aktivity dětí konstatovat, že:

1. procházku v přírodě potvrdilo 65,7 % dotazovaných dětí, nicméně pravidelná tělesná cvičení v domácích podmínkách prováděla necelá polovina - 48,3 %;
2. celkem 30,1 % žáků nevykonávalo

žádnou pohybovou aktivitu v rámci tělesné výchovy v nouzovém stavu a týdenní objem pohybových aktivit byl u 80,9 % žáků nižší než za běžného stavu kvůli dobrovolné povaze pohybových úkolů a nevyrovnanosti v plnění ze strany žáků;

3. distanční výuka TV probíhala v nouzovém stavu z 92 % offline formou - posíláním neznámkových úkolů většinou přes webové stránky školy a e-mail. Pouze 8 % učitelů využilo v jarním období nouzového stavu formu živých video přenosů;
4. po vyhodnocení odpovědí bylo zřejmé, že celkem 43,9 % dětí označilo z nabízených možností jako chybějící školní i mimoškolní pohybovou aktivitu v době nouzového stavu kolektivní sporty. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že dětem nechyběla žádná pohybová aktivita a na třetím místě skončily dětem scházející zavřené bazény;
5. v podzimním období distanční výuky TV využilo pouze 28 % učitelů formu živých video přenosů. V porovnání s jarním nouzovým stavem to byl však nárůst o 20 %.

Literatura

- BLAHUTKOVÁ, M., ŘEHULKA, E., & DVOŘÁKOVÁ, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido, s. 78.
- BLAIR, SN. et al. Physical fitness and all-cause mortality: A prospective study of healthy men and women. *J Am Med Ass.* 1989, 262(17), s. 23.
- BUNC, V. Energetická náročnost pohybových aktivit a její využití pro ovlivňování

- tělesné hmotnosti (2006). In VOBR, R. (ed). *Disportare 2006*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské university.
- HÁTLOVÁ, B. (2003). *Kinezioterapie: pohybová cvičení v léčbě psychických poruch*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum.
- HNÍZDIL, J., ŠAVLÍK, J., & CHVÁLOVÁ, O. (2005). *Vadné držení těla dětí*. Praha: Triton.
- HRONZOVÁ, M. (2011). *Vyrovňovací a kondiční cvičení*. Praha: Nakladatelství Karolinum, s. 119.
- KALMAN, M., HAMŘÍK, Z. a PAVELKA, J. (2009). *Podpora pohybové aktivity: pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE-institut.
- MUŽÍK, V., & VLČEK, P. (2010). *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: škola, pohyb a zdraví: výzkumné výsledky a projekty*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- NEUMAN, J. (2009). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 5. Praha: Portál.
- Global recommendations on physical activity for health. *WHO/World Health Organization* [cit. 21.11.2020]. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/item/9789241599979>

PaedDr. Ladislav Pokorný

Pedagogická fakulta, Katedra tělesná výchovy
Univerzita Karlova
ladislav.pokorny@pedf.cuni.cz

Mgr. Martin Homola

Pedagogická fakulta, Katedra tělesná výchovy
Univerzita Karlova

Prof. PhDr. Soňa Jandová, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra tělesná výchovy
Univerzita Karlova
sona.jandova@pedf.cuni.cz

Učitel tělesné výchovy jako mentální kouč

The Physical Education Teacher as a Mental Coach

Ivan Růžička, Adrian Agricola, Kamila Růžičková

Abstrakt: Předložená studie pojednává o málo diskutované roli učitele tělesné výchovy (TV) jako mentálního kouče zaměřeného na rozvíjení potenciálu žáka ve vybraných aspektech provázejících proces vyučování TV – v emočních dějích, které jsou pohybovými aktivitami a procesem jejich uskutečňování formou školní TV vyvolávány, v ovlivňování myšlení žáka směřujícího k růstu pohybové gramotnosti a rozvoji osobnosti žáka v jeho charakterových vlastnostech a v úrovni motivace k vlastnímu pohybu. První část práce přibližuje roli učitele TV s jeho možnostmi vytvářet emočně kladné a na podněty bohaté prostředí. V rámci vyučovacích jednotek školní TV tak může učitel v žácích vyvolávat příznivé hodnocení vyučovaného předmětu a pohybu obecně. Druhá část hovoří o nutnosti přesahu působení učitele TV do oblasti mentálního koučinku jako nástroji ovlivňování myšlení žáků při zdolávání vnitřních překážek k vlastní pohybové aktivitě, osobního porozumění významu pohybu v životě i v procesu zrání charakterových vlastností. Závěrečná část přibližuje důležitou roli učitelů TV v procesu ovlivňování motivace žáků k celoživotnímu provozování pohybových aktivit. Výsledky sociologických průzkumů, ve vybraných regionech ČR uskutečněných v posledních 10 letech, naznačují v této oblasti znepokojivý stav. Vybízí ke zlepšení obrazu učitele TV jako významného motivátora. Pozitivní zasahování emocí, myšlení a motivace žáků významně podpoří rozvoj pohybové gramotnosti mladé generace v procesu školního vyučování TV.

Klíčová slova: tělesná výchova, mentální koučink, pohybová gramotnost, motivace

Abstract: The presented study deals with the little-discussed role of the physical education (PE) teacher as a mental coach focused on developing the pupil's potential in selected aspects accompanying the process of teaching PE – in emotional processes that are evoked by physical activities and the process of their implementation during school PE classes, in influencing the pupils' thinking towards the growth of movement literacy and the development of the pupils' personalities in their character traits and in the level of motivation for their movement. The

first part of the study introduces the role of the PE teacher, with its possibilities to create an emotionally positive and stimulating environment within the teaching units of school PE, evoking a positive impression of the subject and movement in general. The second part talks about the need to extend the action of the PE teacher into the field of mental coaching as a tool for influencing pupils' thinking in overcoming internal obstacles to their physical activity, in their personal understanding of the importance of movement in life and in the process of their personality development. The final part presents the important role of PE teachers in the process of influencing pupils to take part in ongoing physical activities. The results of sociological surveys conducted in last ten years in selected regions of the Czech Republic indicate an unsatisfactory situation. This urges the improvement of the image of the PE teacher as a significant motivator. Positive influence on the emotions, thinking and motivation of pupils will significantly support the development of the physical literacy of the young generation in the process of teaching school PE.

Key words: Physical Education, mental coaching, movement literacy, motivation

Úvod

Tradiční pohled na učitele tělesné výchovy (TV) představoval pedagoga jako činitele výchovně vzdělávacího procesu zaměřeného především na rozvoj pohybových schopností a dovedností v rámci vyučovacích jednotek školní TV. V současné době se tento koncept začíná jevit jako nedostatečný. Potřeba zlepšení pohybové gramotnosti žáků přináší výzvu směřující k rozšíření odborných kompetencí a zvládnutí přesahových dimenzí pedagogické práce. Jedním z dosud téměř nediskutovaných, ale přímo souvisejících, témat je uplatnění mentálního koučinku v činnosti učitele TV. Položili jsme si otázku: Jak a ve kterých oblastech výchovně vzdělávacího procesu výuky TV může učitel využít vybraných principů mentálního kou-

činku a svou činností přispět k rozvoji pohybové gramotnosti žáků?

Whitmore (2009) shledává mentální koučink prostředkem uvolňování lidského potenciálu na cestě k vytyčení cílů, k vnitřnímu porozumění vlastním potřebám a ke stanovení cest k jejich dosažení. Jde o proces podněcující myšlení a inspiroující jedince k dalšímu rozvoji a využití vlastního potenciálu (Fischer-Epe, 2006). Mentální kouč podněcuje k hledání, překonávání vnitřních i vnějších překážek a přispívá k motivaci v rámci osobnostního rozvoje (Hartl & Hartlová, 2000). Neposkytuje odborné rady, ale facilituje (usnadňuje) a usměrňuje proces myšlení koučovaného. Napomáhá prohlubovat uvědomění, co vlastně jedinec chce a na čem záleží, a podporuje ho při nacházení způsobů realizace vytyčených cílů, kte-

rých může dosahovat rychleji a efektivněji než bez pomoci kouče (Horská, 2009).

Uplatnění vybraných principů v edukačním prostředí školní TV lze označit jako specifické odvětví životního koučinku (Green et al., 2006). Jedná se o proces, ve kterém učitel TV využívá dané principy při pedagogickém působení na žáka a dosahuje tak přesahu do oblasti životního stylu.

V procesu rozvoje pohybové gramotnosti se mohou principy mentálního koučinku uplatňovat zejména při ovlivňování:

- emočních dějů, které jsou pohybovými činnostmi vyvolávány;
- myšlení a formování charakterových vlastností žáků;
- motivace žáků směřující k celoživotní pohybové aktivitě.

Emočně pozitivní prostředí

Pozitivní emoce jsou nástrojem inspirujícím k vytváření osobního vztahu k předmětné činnosti (Nakonečný, 2012). Učitel je jedním z důležitých prvků edukačního procesu vyučování (Kusák & Dařílek, 2000; Mareš, 2013; Průcha, 2009; Rychtecký, 2002; Vilímová, 2002 aj.). Má nezastupitelnou úlohu vytvářet ve výuce emočně kladné a na podněty bohaté prostředí. Žáci mladšího i staršího školního věku jsou na **emoční podněty** velmi citliví. Svým okolím a realitou, která je obklopuje, jsou výrazně ovlivňováni (Čáp & Mareš, 2007; Černý & Grofová, 2013;

Vágnerová, 2005). Lze hovořit o úzkém vztahu mezi prožívanými emocemi, volnými vlastnostmi a úrovní motivace k realizaci činnosti (Švancara, 2003).

Jednou z nejdůležitějších kompetencí učitele TV je vyvolávat v žácích příznivé pocity a reakce na jednotlivé hodiny TV, tak i celkově na předmět tělesná výchova. Vytváření emočně pozitivního prostředí, jako jednoho z elementů mentálního koučinku, může učitel TV využít jako efektivní prostředek své činnosti. Konkrétně se jedná o využívání silných pozitivních emocí v pohybovém prostředí, které u žáků podněcují rozvoj vztahu k pohybu. Učitel TV v tomto kontextu musí citlivě zacházet se všemi impulsy, které výuku provázejí. Jedná se předně o otázku osobního vnitřního přístupu, ze kterého pak vychází kvalita konkrétní přípravy na vyučovací jednotku, samotné vedení hodiny i sebereflexe po jejím ukončení. Kvalitní naplnění těchto aspektů, spolu s osobním nasazením učitele, dává základ vyučovací jednotce nabízející silné kladné emoce, které mají potenciál vytvořit žákovu pozitivní odezvu. Hodiny TV by měly nabízet nejen adekvátní podmínky pro pohybové aktivity, ale také moderní prvky pestrosti a tvořivé seberealizace, které vzbuzují zájem žáků. Pokud se totiž žáci budou pohybovat v prostředí nabízejícím silné emoční vjemy, bude snadněji docházet k podvědomému pozitivnímu očekávání dalších vyučovacích jednotek i k prohlubování zájmu o pohyb obecně (Michal, J., Kollár, R., & Kružliak, 2010).

Dalším důležitým impulsem je nastavení podmínek k potencionálnímu **úspěchu** žáka při uskutečňování vlastní pohybové činnosti. Podle Jelínka a Kuchaře (2019) nevzniká v dětství pozitivní vztah k pohybu na základě logických a vědomých informací, nýbrž prostřednictvím emočních vazeb a silných citových impulsů. V hodinách TV může být takovým impulsem radost z osvojení nové dovednosti, zlepšení či podání dobrého výkonu, úspěšné zapojení do hry nebo zaujetí samotnou pohybovou činností. Drobné úspěchy, spokojenost a vnímání vlastního pokroku v daných činnostech potřebuje žák zažívat pravidelně. Povzbuzení a pochvala od učitele nejen za výkony, ale v první řadě za zájem a za vykonané úsilí žáka, bývá účinným prostředkem posílení pozitivního vztahu k pohybu (Kuchař & Jelínek, 2014; Petty, 2002).

V tak dynamickém prostředí, jakým je vyučovací jednotka TV, je výrazný prostor pro **socializaci**, vznik i zrání interpersonálních vztahů na úrovni učitel-žák i mezi vrstevníky (Shapiro, 2004; Slaměník, 2011; Stuchlíková, 2002). Podle Čápa a Mareše (2001) patří prožitky vyplývající ze skupinové činnosti mezi důležité hybné momenty, které člověka podněcují, pobízí k aktivitě či k pozitivní reakci, anebo ho naopak brzdí a zabraňují mu něco vykonávat, v něčem se rozvíjet. Při utváření příznivého sociálního klimatu hraje významnou roli především typ osobnosti, postoje a přístup učitele. Za výchozí podmínku úspěšné socializace lze považovat pocit bezpečí žáka, které

taktéž vyplývá z postoje učitele. V předmětu TV bývá přijetí žáka chybně ovlivňováno determinací úspěšnosti žáka. K úspěšné socializaci napomáhá bezvýhradné přijetí učitelem, a to zejména u žáků s nižší úrovní pohybového nadání a/nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. ADHD, SPU).

Emočně kladné a na podněty bohaté prostředí podporuje rozvoj pohybové gramotnosti ve výuce TV a vytváří základ pro objevování radosti z tělesného pohybu, bez kterého podle Patočky (1991) není pozemského prožitku. Hodina TV, má-li přinášet efektivní výsledek, vyžaduje pevný organizační rámec, vytváření zdravě přátelského a méně formálního prostředí.

Myšlení a rozvoj charakteru

Dalším potřebným přesahem v činnosti učitele TV je ovlivňování **myšlení** žáků v rámci podpory rozvoje pohybové gramotnosti. Úspěch či neúspěch na poli rozvoje pohybové gramotnosti začíná v myšlenkové rovině žáka. Učitel TV, v roli mentálního kouče, si klade za úkol zdolávat překážky v mysli především těch žáků, kteří sami nepocházejí z pohybově aktivní rodiny. Pro žákovo porozumění významu pohybu i radosti z něho uplatní své odborné znalosti i schopnost argumentačně obhajovat benefity zdravého pohybového režimu. Učitel TV patří mezi specifické členy pedagogického sboru zaměřené na předmětnou oblast

výchov. Z hlediska odlišného charakteru vyučování má velký potenciál ovlivňovat proces růstu samotné **osobnosti** žáka. V dosažených úspěších, prosazením se v soupeření či zapojením se do týmové hry může dojít k posílení sebevědomí a nalezení své sociální role v dané skupině. Zdravý funkční vztah učitel-žák spolu s méně formálním prostředím nabízí bazální předpoklad pro formování žákovy osobnosti (Helus, 2004). Uplatněním osobnostních kvalit učitel TV přirozeně působí na žákovo myšlení a jednání. Stává se nejen efektivním vzdělavatelem v oblasti pohybové („tělesná“), ale i vychovatelem („výchova“) v rovině mentální a charakterové. Svým přístupem usiluje o to, aby se z žáka stal nejen pohybově gramotný jedinec, ale i dobrý člověk.

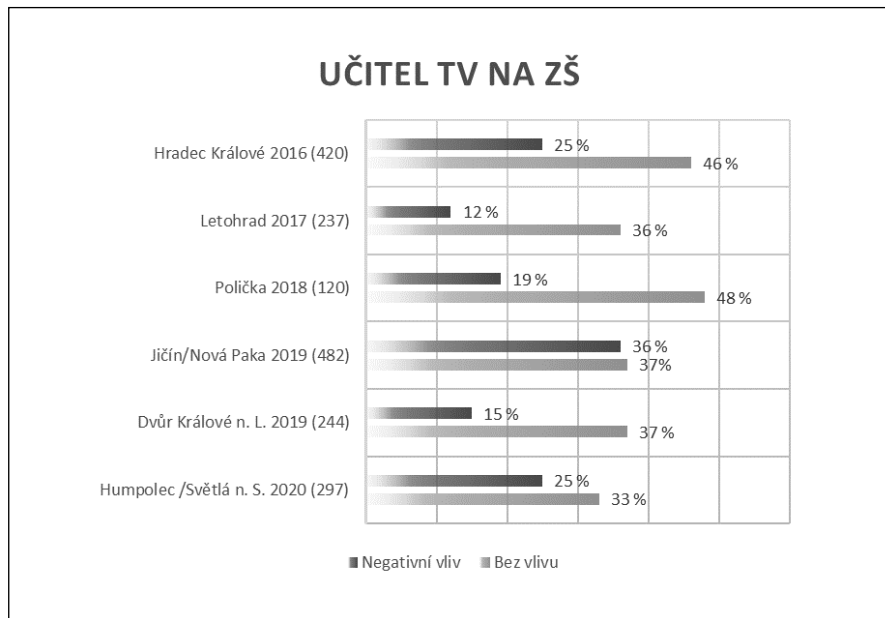
Charakter vyučování předmětu TV vyžaduje dodržování organizačních aspektů vedení výuky, které podporují efektivitu výchovně vzdělávacího procesu (Rychtecký, 2002; Škop, 2000; Tillinger, 2002). Pro svůj dynamický charakter je v TV kladen důraz na dodržování bezpečnosti. Základní podmínkou jejího zajištění je přiměřeně uplatňovaná disciplína a kázeň žáků (Dandová, 2008; Bendl, 2011). Již Komenský ve *Velké didaktice* (1905) říká, že osvojení ctností vyžaduje kázeň. Tu považuje za důležitý nástroj **formování charakteru** žáka. V tomto kontextu jde v TV o záměrné formování osobnostních vlastností žáka, jenž s realizací pohybu úzce souvisí. Vlastnosti jako např. cílevědomost, vytrvalost

a čestnost (fair-play) mají jasný přesah do běžného života. Ačkoli „*samotná pohybová aktivita nepůsobí na rozvoj mravních vlastností žáka automaticky...*“ (Fiolová et al., 2014, s. 87), učitel rozhodně nemůže být vnímán jako pouhý asistent charakterového seberozvoje žáka, ale jako „*zásadní činitel, který iniciuje pěstování morálních návyků (...) a vědomě žáky vede k morálnímu jednání*“ (Hábl, 2015, s. 105). Učitel TV v roli mentálního kouče cíleně směřuje žáka k poctivému jednání, spravedlivému soupeření a přejícnosti druhým (soupeřům, spoluhráčům) během vzájemného poměřování sil nebo osvojování pohybových dovedností. V současných podmínkách inkluzivního vzdělávání je aspekt rozvoje charakteru žáků ještě aktuálnější.

Motivace k pohybu

Zcela zásadní oblastí mentálního koučinku je pozitivní ovlivňování **motivace** jedince k výkonu. Mezi zásadní aspekty úspěšnosti výchovně vzdělávacího procesu patří oblast motivace žáků k učení (Borphy, 2010; Čáp & Mareš, 2007; Pavelková, 2002; Petty, 2002; Vališová & Kasíková, 2011). Sounáležitost je zde více než zřejmá. Pojem motivace lze chápat jako souhrn pohnutek vedoucích k aktivitě. Jedná se o „*faktor uvádějící do pohybu ve smyslu jakékoli činnosti či procesu*“ (Říčan, 2007, s. 92). Výzkumy ukazují, že zásadní vliv na vznik a zrání vztahu dítěte k pohybu má především rodina a její životní styl (Brockman, 2009; Sekot,

Obrázek 1. Hodnocení vlivu učitelů TV na ZŠ na motivaci žáků k pohybu ve vybraných regionech ČR, procentuální hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla (Růžička, 2021)

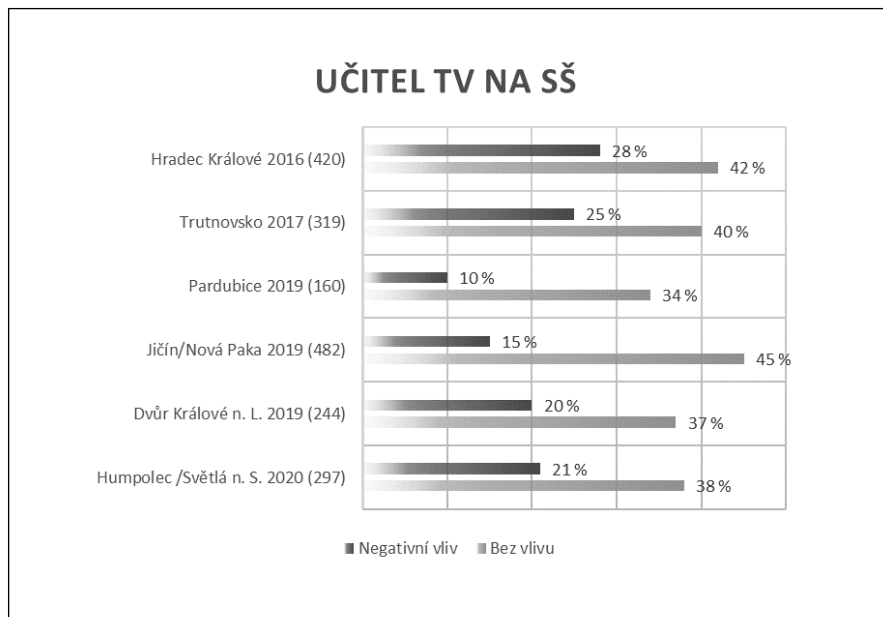


2003; Švamberk Šauerová, Tilinger & Hošek, 2017; Valjent & Flemr, 2011). Nezanedbatelná je však i profesionální role a iniciativa učitelů TV. Vliv rodiny i školy je v období mladšího i staršího školního věku stále výrazný, avšak v závislosti na čase klesá (Bendíková, 2016). Ke změně dochází v období adolescence, kdy postoje a chování žáků více ovlivňují vrstevnické skupiny (Davison & Jago, 2009; Seabra, 2008). Kvalita výuky a **osobnost učitele TV** motivačně napomáhá při roz-

voji pohybových předpokladů i vzniku žákova vztahu k pohybu. Oprávněnost niterného vztahu učitele TV k vyučovacím předmětům a pohybu obecně vyvolá pozitivní reakci i u žáků. Stanou-li se pohybově gramotnější, lze očekávat, že budou také aktivnější. Uplatněním osobního nadšení učitele v procesu výuky TV poroste vnitřní zájem žáků o trvalé zařazení pohybových aktivit do svého života.

K úspěšné motivaci k činnosti (ke změně) tedy zpravidla nepostačí jen argu-

Obrázek 2. Hodnocení vlivu učitelů TV na SŠ na motivaci žáků k pohybu ve vybraných regionech ČR, procentuální hodnoty jsou zaokrouhleny na celá čísla (Růžička, 2021)



mentace, nýbrž promyšlený a soustavný proces formování žáků. Jako vhodné se jeví uplatnění principů metody mentálního koučování GROW (Whitmore, 2005) ve vzájemné interakci učitel-žák/učitel-třída. V názorově otevřeném prostředí a s využitím potřebného umění klást otázky a aktivně naslouchat (Jelínek & Kuchař, 2019) je možné společně či individuálně:

a) formulovat pohybové potřeby a vhodné cíle;

b) vyzývat žáky k přiznání skutečného stavu jejich pohybového režimu;

c) vyslovovat možnosti a inspirovat činnostmi, které žáka zaujmou;

d) trvale povzbuzovat zájem a vůli žáků k pohybové aktivitě.

Porozumí-li učitel TV, jak o věci žák přemýšlí, stane se mu snáz průvodcem při hledání a nalézání vlastního směru.

Naplněním východiskové teze mentálního koučování „*chtít je pro dosažení výsledků lepší než muset*“ (Whitmore,

2005, s. 68) může pomoci požadovanému přesahu směrem k celoživotnímu kladnému vztahu k pohybu a pravidelné pohybové aktivitnosti.

Sociologické průzkumy mapující **vliv učitelů TV** na základních i středních školách na motivaci školní mládeže v ČR k provozování pohybových aktivit realizované v posledních 10 letech odhalují znepokojivý stav. Výsledky Valjenta a Flemra (2011) potvrzují, že se na výchově dětí ve smyslu ovlivňování k pohybu podílí rozdílnou měrou řada indikátorů jako například rodina (rodiče, prarodiče, sourozenci), kamarádi a spolužáci, sportovní dění v místě bydliště a další. Mezi ty, které však výchovně působí nejméně, patří učitelé TV na ZŠ a SŠ. Ze všech sledovaných indikátorů zaujali učitelé TV na ZŠ v daném výzkumu mezi studenty ČVUT Praha (1221 probandů) poslední místo. Pouze 31 % respondentů bylo učitelem TV v tomto smyslu ovlivněno pozitivně, 56 % dotázaných ovlivněno nebylo a 18 % respondentů bylo ovlivněno přímo negativně.

Aktuální, dosud nepublikovaná data z dlouhodobého mapování vlivu učitelů TV na motivaci žáků k pohybu (Růžička, 2021) realizovaných s využitím obdobného výzkumného designu naznačují setrvalý až zhoršující se stav. Obrázky 1 a 2 znázorňují výsledky hodnocení vlivu učitelů TV na ZŠ a SŠ ve vybraných regionech ČR v letech 2016-2020. Uvedené údaje ukazují procentuální množství žáků, kteří nebyli svými učiteli TV k pohybu pozitivně ovlivněni.

Celkem bylo vyhodnoceno 1800 (hodnocení učitelů TV na ZŠ) a 1922 (SŠ) respondentů ve věku 15–21 let (pozn. Hradec Králové – studenti Univerzity HK 18–27 let; Letohrad – žáci nižšího gymnázia 12–16 let). U uvedených sledování činí průměrná hodnota parametru *negativní vliv* 22 % (ZŠ) a 20 % (SŠ), odpověď *bez vlivu* pak označilo shodně po 40 % respondentů. Celkově lze tedy říci, že téměř 2/3 dotázaných žáků nejsou učiteli TV ve vztahu k pohybové aktivitnosti pozitivně ovlivněny.

Uvedené skutečnosti poukazují na to, že inspirovat žáky školního věku k aktivitnosti a kladně ovlivnit míru jejich zájmu o pohyb se učiteli TV na českých ZŠ i SŠ nedaří. Tento závěr by mohl vyvolat odbornou diskusi, která napomůže k žádoucí změně. Jako možná cesta se nabízí posílení přípravy budoucích učitelů TV o oblast osvojení principů mentálního koučinku. Být efektivním motivátorem patří mezi jeho klíčové oblasti.

Závěr

Žádanou kompetencí učitele TV je být pro žáky inspirující osobností na cestě k dosažení vysoké úrovně pohybové gramotnosti. Kvalita osobnosti učitele se prokáže v běžném chování a jednání, v metodickém vedení hodin a v osobním nasazení. Právě takový pedagog má potenciál chopit se role neformálního mentálního kouče. Stane se úspěšným průvodcem na cestě k objevení potřeby a krásy pohybu s jeho celoživotním

přínosem jako základu pro zachování zdraví a vyšší kvality života (Kružliak et al., 2020).

V předložené stati jsme hledali odpověď na otázku, jak a ve kterých oblastech výchovně vzdělávacího procesu může učitel TV využít vybrané principy mentálního koučinku a přispět svou činností k rozvoji pohybové gramotnosti žáků. Podle Žufanové (2019) může pedagog ve školní praxi vybrané principy mentálního koučinku cíleně využívat například v komunikaci se žáky, rodiči a kolegy, při přípravě hodiny, v inovaci práce s chybou a hodnocení žáků, při plánování a realizaci aktivit a programů během školního roku. Na základě výše uvedených úvah se domníváme, že učitel TV uplatní principy mentálního koučinku konkrétně tak, že bude:

- vytvářet žákům prostředí bohaté na emočně pozitivní impulsy jako nástroj kladného prožitku inspirujícího k oblíbené pohybu;
- podněcovat žáky k pohybu rozličnými způsoby atraktivního vedení výuky TV (formy a obsah);
- ovlivňovat myšlení žáků v oblasti otázek o klíčovém postavení pohybu v životě;
- pomáhat žákům objevovat a překonávat mentální překážky k jeho uskutečňování a tím dát základ k trvalé změně postojů k pohybu;
- povzbuzovat žáky pozitivními reakcemi a citlivými reflexemi na jejich činnost v hodinách TV;
- nastavovat podmínky k zažívání úspě-

chu při realizaci pohybových úkolů jako prvků pozitivní motivace;

- objasňovat žákům existenci různých výchozích podmínek a předpokladů jedinců k pohybovému rozvoji (dosaovací zkušenosti, somatotyp, motorická docilita, zdravotní stav apod.);
- vytvářet pozitivní sociální klima v hodinách TV k budování zdravých vztahů a schopnosti týmové spolupráce jako celoživotně uplatnitelných hodnot;
- citlivě uplatňovat kázeň a disciplínu v hodinách TV jako prvek formování charakteru žáka;
- aktivně ovlivňovat pochopení významu čestného jednání při soutěživém poměřování sil (fair-play) a dávat ho do kontextu s životem a působením ve společnosti;
- prokazovat svým chováním a jednáním osobní vztah k pohybu;
- jako silný motivátor ovlivňovat své žáky na cestě k celoživotní pohybové aktivitě;
- a v konečném důsledku pomáhat zařadit školu mezi důležité instituce budující klíčové prvky zdravého životního stylu žáků-absolventů v podobě vysoké úrovně pohybové gramotnosti.

Jmenované oblasti dokládají, že učitel TV má bohaté příležitosti využívat prvky mentálního koučinku na poli budování vztahu k pohybu a formování osobnosti žáka v procesu vyučování TV i mimo něj. Jejich uplatňováním může úspěšně obstát v jedné z rolí učitele – být pro žáky koučem, průvodcem, facilitátorem, kte-

rý podněcuje a podporuje jejich rozvoj i vlastní aktivitu (Tilestonová, 2007). Učitel TV svou činností, osobností, specifickým postavením ve výchovně vzdělávacím procesu i aktivním využíváním principů mentálního koučinku podpoří efekt edukace v oblasti pohybové gramotnosti jako hodnotného prostředku k prožití zdravějšího a kvalitnějšího života.

Literatura

- Bendíková, E. (2016). *Zdravie a pohybová aktivita v životnom štýle adolescentov*. Banská Bystrica: IPV Inštitút priemyselnej výchovy.
- Bendl, S. (2011). *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton.
- Borphy, J. E. (2010). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.
- Brockman, R., Jago, R., Fox, K. R., Thompson, J. L., Cartwright, K., & Page, A. S. (2009). „Get off the sofa and go and play“: Family and socioeconomic influences on the physical activity of 10–11 year old children. *BMC Public Health*, 2009 (9): 253. Dostupné z <http://www.biomed-central.com/1471-2458/9/253>
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál.
- Černý, V., & Grofová, K. (2013). *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika.
- Dandová, E. (2008). *Bezpečnost a ochrana zdraví dětí ve školách*. Praha: ASPI.
- Davison, K. K., & Jago, R. (2009). Change in parent and peer support across ages 9 to 15 yr and adolescent girls' physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(9), p. 1816–1825, 2009.
- Fialová, L., Flemr, L., Marádová, E., & Mužík, V. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole* (p. 87–94). Praha: Karolinum.
- Fischer-Epe, M. (2006). *Koučování*. Praha: Portál.
- Green, L. S., Oades, L. G., & Grant, A.M. (2006). Cognitive-behavioral, solutionfocused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), p. 142–149.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hábl, J. (2015). *I když se nikdo nedívá (Fundamentální otázky etického vychovatelství)*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada.

- Jelínek, M., & Kuchař, J. (2019). *Tajemství životní motivace* Praha: Eminent.
- Kružliak, M., Baisová, K., Kastnerová, M., Kukačka, V., & Schmidtová, J. (2020) *Analýza postojov a názorov študentov Technickej univerzity vo Zvolene na civilizačné ochorení a ich prevenciu formou pohybového programu a uplatňovania zásad zdravého životného štýlu v rámci hodín telesnej výchovy*. Zvolen: Technická univerzita ve Zvoleně.
- Kuchař, J., & Jelínek, M. (2014). *Motivace – Mýtus dnešní doby*. Praha: Eminent.
- Komenský, J. A. (1905). *Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského.
- Kusák, P., & Dařílek, P. (2000). *Pedagogická psychologie – A*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Michal, J., Kollár, R., & Kružliak, M. (2010). *Názory a postoje študentov stredných škôl k pohybovým aktivitám, telesnej a športovej výchove*. In: Pohybová aktivita v živote človeka: pohyb detí – zborník recenzovaných vedeckých príspevkov. Prešov: PU.
- Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Praha: Triton.
- Pavelková, I. (2002). *Motivace žáků k učení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Petty, G. (2002). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rychtecký, A. (2002). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Růžička, I. (2021). [Mapování indikátorů ovlivňující děti a mládež při motivaci k pohybovým aktivitám]. Nepublikovaná hrubá data. {KTVS Pdf Univerzita Hradec Králové}.
- Seabra, A. F., Mendonca, D. M., Thomis, M. A., Peters, T. J., & Maia, J. A. (2008). Associations between sport participation, demographic and socio-cultural factors in Portuguese children and adolescents. *European journal of public health*,18(1), p. 25–30.
- Sekot, A. (2003). *Socializace sportem – nezastupitelná součást výchovného procesu*. 11. konference ČAPV – sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Dostupné z http://capv.cz/images/sborniky/2003/CAPV03_Sek_Socia.pdf
- Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Škop, V. (2000). *Pedagogická praxe v tělesné výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Švamberg Šauerová, M., Tilinger, P., & Hošek, V. (2017). *Projekty utváření pozitivního postoje dětí k pohybovým aktivitám*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra.

- Švancara, J. (2003). *Emoce, motivace, volní procesy*. Brno: PSÚ MU.
- Tileston, D. W. (2007). *Teaching strategies for active learning: five essentials for your teaching plan*. Thousand Oak: Corwin Press.
- Tillinger, P. (2002). *Pedagogická praxe v tělesné výchově a sportu*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.). (2011). *Pedagogiky pro učitele*. Praha: Grada.
- Valjent, Z., & Flemr, L. (2010). Kdo nejvíce přivádí mládež ke sportu? *Studia Sportiva* 2010/4(2), p. 85–95. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323145588_Kdo_nejvice_privadi_mladez_ke_sportu
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vilímová, V. (2002). *Didaktika tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Whitmore, J. (2005). *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti, metoda transpersonálního koučování*. Praha: Management Press.
- Whitmore, J. (2009). *Koučování*. Praha: Management Press.
- Žufanová, B. (2019). *Manuál koučování pro ředitele škol*. Dostupné z: http://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/Odborne_materialy_KA02/2_6_7_manual_koucovani_pro_reditele_prosinec_2019.pdf

PhDr. Ivan Růžička, Ph.D.

Mgr. Adrian Agricola, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra tělesné výchovy a sportu

Univerzita Hradec Králové

ivan.ruzicka@uhk.cz

adrian.agricola@uhk.cz

PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Univerzita Hradec Králové

kamila.ruzickova@uhk.cz

Název: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání

Odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti

Číslo 3/2021, ročník V, webová adresa: <http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/>

Redakční rada

Vedoucí redaktorka: doc. PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. PhDr. Naďa Vondrová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. RNDr. Miroslava Černochová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. PhDr. Petr Chalupský Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

doc. RNDr. Jarmila Rohová, CSc., Matematicko-fyzikální fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Václav Mertin, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

doc. Mgr. Jiří Jošt, CSc., Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity

doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

doc. PhDr. Markéta Švamberská Šauerová, Ph.D., Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra s.r.o.

International Editorial Board

doc. PhDr. Olga Zápotočná, CSc., Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

doc. PaedDr. Lada Kaliská, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

prof. PhDr. Marina Mikulajová, CSc., Fakulta psychologie Panevropské vysoké školy

prof. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc., Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově

Mgr. Svelana Kapalková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

doc. PaedDr. Erik Žovinec, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

prof. Marta Bogdanowicz, Instytut Psychologii - Uniwersytet Gdański

dr. Markéta Caravolas, The School of Psychology - Bangor University

Výkonná redakce

výkonný redaktor: PhDr. Klára Špačková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Veronika Laufková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Klára Uličná, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

RNDr. Lenka Pavlasová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Mgr. Pavlína Mazáčová, Ph.D., Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity

Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D., Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci

Technická redakce

PhDr. Monika Kadrožková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PhDr. Hana Sotáková, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Jazyková korektura: Bc. Petr Červ, Mgr. Dana Cibáková, Ph.D., Bernadette Higgins, M.A.

Grafická úprava časopisu: MgA. Denisa Kokošková

Evidence periodického tisku: MK ČR E 22524, ISSN 2533-7882 (Print), ISSN 2533-7890 (Online)

Vydává: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, M. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Adresa redakce: Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, Katedra psychologie PedF UK,

Myslíkova 7, Praha 1, 116 39, e-mail redakce: gramotnost@pedf.cuni.cz

Návrh obálky a sazba: MgA. Denisa Kokošková, tiskárna a DTP: Nakladatelství Karolinum

Cena za 1 ks: 80 Kč, roční předplatné 200 Kč + poštovné a balné

Distribuce: ADISERVIS s.r.o., Na nivách 18, 141 00 Praha 4 - Michle, IČO: 28367499,

tel.: 241 484 521, mobil: 603 215 568, e-mail: adiservis@seznam.cz

© Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta



JITKA VAŘEKOVÁ, MARKÉTA KŘIVÁNKOVÁ, ANNA ŠUBERTOVÁ, PAVEL KREJČÍK. Self-efficacy budoucích učitelů ve vztahu k výuce zdravotní tělesné výchovy

IVA KOUŘILOVÁ, HANA JANOŠKOVÁ. Realizace pohybových aktivit v předškolním vzdělávání

PETRA FLEKOVÁ, PAVLÍNA NOVÁKOVÁ, KLÁRA DAŘOVÁ. Odlišnosti v úrovni vybraných motorických kompetencí u dětí předškolního věku s pravidelnou řízenou pohybovou aktivitou a bez ní

PETR JEŘÁBEK, JITKA VINDUŠKOVÁ, SOŇA JANDOVÁ. Srovnání základní pohybové výkonnosti 12–15letých členů atletických sportovních středisek v letech 2011 a 2019

LADISLAV POKORNÝ, MARTIN HOMOLA, SOŇA JANDOVÁ. Sledování pohybové aktivity žáků staršího školního věku v době nouzového stavu

IVAN RŮŽIČKA, ADRIAN AGRICOLA, KAMILA RŮŽIČKOVÁ. Učitel tělesné výchovy jako mentální kouč

ISSN 2533-7882



9

772533

788007