

## Obsah

TĚLESNÁ VÝCHOVA BEZ BRÝLÍ MÁMENÍ TRADIČNÍHO TYPU.....	2
Dobry Lubomir.....	2
VÝKLADOVÝ ANGLICKO-ČESKÝ SLOVNÍČEK (ZKRÁCENÝ).....	7
Dobry Lubomir.....	7
POHYBOVÁ AKTIVNOST V KONTEXTU PODPORY ZDRAVOTNÍHO ŽIVOTNÍHO ZPŮSOBU.....	14
Hendl Jan.....	14
CVIČENÍ VE ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVĚ NEJEN S HUDBOU.....	22
Horklová Hana; Horkel Vladimír.....	22
VÝCHOVA K FAIR PLAY JAKO SOUČÁST TĚLESNÉ VÝCHOVY.....	26
Janiš Kamil ml.....	26
CO JE SKUTEČNÝM CÍLEM ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY? .....	33
Mužík Vladislav; Vlček Petr; Vrbas Jaroslav .....	33
OHLÉDNUTÍ ZA VÝZKUMEM VE ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVĚ .....	36
Mužík Vladislav; Vlček Petr.....	36
ZASTOUPENÍ ČINNOSTÍ OVLIVŇUJÍCÍCH ÚROVEŇ POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ VE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH .....	41
Pokorná Jitka, Jansa Petr.....	41
ZÁBAVNOST TĚLESNÉ VÝCHOVY .....	49
Šafaříková Jana .....	49
POSTAVENÍ UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY.....	63
Tulisová Zuzana .....	63
JAK MŮŽE OVLIVNIT OBSAH TV ZÍSKÁVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ.....	66
Vašíčková Jana; Frömel Karel; Svozil Zbyněk.....	66

# TĚLESNÁ VÝCHOVA BEZ BRÝLÍ MÁMENÍ TRADIČNÍHO TYPU

**Dobří Lubomír**

V úvodu chci položit několik otázek: ***Proč je tělesná výchova ve školním kurikulu jako povinný předmět? Co se od ní očekává? Jaký je nebo jaký by měl být její přínos?***

Všechno, co se hlásalo o tělesné výchově v epoše socialistického temna, najdeme snadno v hutně zpracovaném hesle v Encyklopedii tělesné kultury (1988, s. 235). Cituji:

*„Školní TV jako pedagogický proces je spojována s všestranným a harmonickým zdokonalováním a rozvojem člověka, s upevňováním a posilováním zdraví, se zvyšováním odolnosti a otužilosti, s poskytováním radostného odpočinku, prodlužováním aktivního věku, osvojováním pohybových dovedností, rozvíjením pohybových schopností, výchovou k socialistickému vlastnictví, k budovatelské práci, k dobrému vztahu ke společnému vlastnictví, s uvědomělou kázní, s vytvářením soudružského kolektivu, formováním volních a mravních vlastností, k nimž patří odvaha, statečnost, iniciativnost, rozhodnost, sebeovládání, trpělivost, obětavost atd.“*

Dnes si určitě řekneme, že to jsou ideologické fráze, slovní balast bez jakékoli evidence, kterým jsme se léta opájeli. ***Neopájíme se však některými z těchto bludů ještě dnes? Proč jsme tyto bludy dosud veřejně neodvolali?***

***Čím je však nahradíme? Máme takové, na evidenci založené poznatky, které by nám umožnily odpovědět na otázky položené v úvodu?***

Dovolte mi proto, abych spolu s vámi odložil brýle mámení tradičního typu a předložil své názory na položené otázky a na problémy, které by se měly dostat do ohniska naší pozornosti. Přál bych si, aby se staly podnětem k dalším diskusím a konkrétním výzkumům a k odstraňování dlouholetého nánosu prázdných slov zatemňujících podstatu problému.

## **Potřebujeme nové, jednoduché a prakticky realizovatelné paradigma<sup>1</sup> tělesné výchovy**

Před 18 lety vyšla stať Corbina & Pangraziho (1993) nazvaná The Health Benefits of Physical Activity, která vzbudila mou pozornost, stala se silným podnětem k dalšímu studiu tohoto problému. Napadlo mě, že ***zdravotní benefity pohybových aktivit či pohybové aktivity*** jsou právě to, co potřebujeme: poznatky založené na evidenci (Dobří, 2008a, b; Čechovská & Dobří 2008a, b; Hendl, Dobří et al., 2011).

Jak jsou konkrétně formulovány zdravotní benefity dnes?

Pravidelná pohybová aktivnost:

- zabraňuje vzniku a rozvoji srdečních chorob, cukrovky nebo rakoviny tlustého střeva
- podporuje a zvyšuje kostní denzitu, odolnost imunitního systému, úroveň HDL („dobrého“ cholesterolu)
- potlačuje, snižuje nebo odstraňuje určité rizikové faktory jako obezitu, vysoký krevní tlak a depresi
- podporuje učení a paměť, pocity duševní a tělesné pohody, dobrou náladu
- pomáhá udržovat co nejdéle tělesné funkce a uchovávat sebeobslužnost starších osob

V 90. letech 20. stol. vyšly u nás tři publikace (Zemánková, 1996; Mužík & Krejčí, 1999; Kubálková, 1999), které považují z produkce na dané téma za posledních 15 let za nejlepší.

---

<sup>1</sup> Za paradigma považuje Kuhn (1997) „obecně uznávané a vědecké výsledky, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problémů a model jejich řešení“. Podle Kuhna je staré, nově získaným empirickým faktům odporující paradigma, nahrazeno teprve tehdy, když je vyvinuto lepší paradigma.

Staví na třech základních pojmech: pohyb – zdraví – tělesná výchova. Obsahují i informace o tom, čemu dnes říkáme zdravotní benefity. Tenkrát byl však tento výraz u nás neznámý. Položme si vedle formulací zdravotních benefitů jednu z mnoha definic zdraví: „Zdraví je stav člověka s tělesnými, sociálními a psychologickými dimenzemi, z nichž každá je charakterizována pozitivní a negativní krajností. Pozitivní zdraví je spojováno s potěšením ze života a schopností vydržet zvýšené nároky, negativní je spojováno s nemocí a v extrému se smrtí“.

A teď uvažujme o tom, co explicitně vyjadřují pojmy „zdraví“ a „zdravotní benefity“ a k čemu bychom se měli přiklonit.

V těchto souvislostech bych chtěl zdůraznit, že jsou to lékařské vědy, které objevují a shromažďují poznatky o zdravotních benefitech pohybových aktivit mládeže a dospělých. Na nás je jejich implikace v praxi.

### **Od tělesné zdatnosti k pravidelné dlouhodobé pohybové aktivitě**

Od nálezů zdravotních benefitů se začaly odvíjet doporučující předpisy objemu a namáhavosti pohybových aktivit označované jako Guidelines (doporučené až závazné postupy, směrnice) nebo Recommendations (omezená institucionalizovaná doporučení vydaná jednotlivcem nebo skupinou reprezentantů pracoviště, případně několika pracovišť, nemusí reprezentovat oborový názor). V roce 1992 a následně ve Zprávě hlavního hygienika USA (1996) byl uznán význam pravidelné pohybové aktivity pro redukci rizika chorob. Současně se na konci 20. stol. začala pozornost přesunovat od tělesné zdatnosti k pravidelné pohybové aktivitě a jejím zdravotním benefitům.

Můžeme tedy konstatovat, že na konci dvacátého století dochází v oblasti pohybových aktivit ke změně paradigmatu: od tělesné zdatnosti se přechází k pohybové aktivitě. Došlo k definitivnímu posunu z chápání pohybových aktivit, které sloužily ke zvyšování tělesné zdatnosti, k pojetí pohybové aktivity, která snižuje rizika chorob, přináší zdravotní benefity a následně může zvyšovat i zdatnost.

Mezi vrcholnými americkými zdravotnickými institucemi došlo postupně ke konsenzu, podle něhož by se měla mládež, tj. děti a dospívající, věnovat denně 30–60 minut pohybovým aktivitám mírné, lépe však střední intenzity (Blair & Connelly, 1996), a udržet si dlouhodobě pravidelnou pohybovou aktivitu (Hendl & Dobrý, 2011).

To jsou důvody evidencí podložené, proč je třeba přijmout na evidenci založené fakty o zdravotních benefitech pohybových aktivit jako základ „nového“ paradigmatu školní tělesné výchovy a současně zvážit, zda pojmy „pohyb a zdraví“ nejsou příliš neurčité a obecné.

### **Vztahy a rozdíly mezi pohybovou aktivitou a tělesnou výchovou**

Zdá se, že pohybová aktivita ve školní tělesné výchově je pravděpodobně jediná zjištělná a ovlivnitelná veličina. Pohybová aktivita je součástí tělesné výchovy, která je nezbytnou integrální součástí výchovy dítěte.

Je třeba si všimnout, že v žádném dokumentu, zabývajícím se vztahem pohybových aktivit a zdravotních benefitů, nejsou zmiňovány konkrétní pohybové aktivity. Uvědomme si proto, že jsou-li jednotlivé konkrétní pohybové aktivity, např. fotbal, plavání, chůze, gymnastika, běh apod., vykonávány po určitou dobu a pravidelně, může každá z nich přinášet zdravotní benefity. Podobně i kumulace několika pohybových aktivit v různých kombinacích přináší žádoucí zdravotní benefity.

Ačkoli pohybová aktivita a tělesná výchova jsou úzce spjaty, měla by být tělesná výchova víc než jen pouhá účast na pohybových aktivitách.

Z dosud řečeného vyplývá moje odpověď na otázku položenou v úvodu: **tělesná výchova je jediným předmětem školního kurikula, který přináší za určitých podmínek zdravotní benefity, může mít tedy bezprostřední praktický vliv na zdraví žáků.**

Jako primární úkol učitelů tělesné výchovy bych nastolil následující: naučit žáky, jak dosahovat denně žádoucí pohybovou aktivnost, jak si současně osvojovat základní pohybové dovednosti a zvyšovat pohybovou gramotnost a setrvale přesvědčovat žáky o celoživotní potřebě pravidelné pohybové aktivity přinášející žádoucí zdravotní benefity.

## **Teorie a praxe**

Nestačí však přijmout nové paradigma, krásně vyvedené na papíře. Slova by měla být činidla, vedoucí od papíru přímo k praxi.

Začněme tedy uvažovat o praxi v tělesné výchově. *Víme, jaká je praxe v TV? Víme, jaká by měla být praxe v TV?* Praxe nám zásluhou teoretických dokumentů, představovaných např. RVP, různě barevnými knihami apod. zmizela. Vraťme se k ní, nebojme se studovat praxi, zkoumat intervence do praxe TV. Myslím však, že nám v tom brání jedna fráze: „Tělesná výchova je pedagogický proces“. Proto navrhuji, abychom místo pedagogického procesu začali uvažovat, psát a mluvit o praxi v tělesné výchově?

Zde si dovoluji poznamenat, že v posledních 10 letech se stala praxe zejména ve vztahu k expertním výkonům v různých oborech lidské činnosti, sport nevyjímaje, předmětem mnoha výzkumů (např. Ericsson et al., 2010). Proč by tomu nemohlo být podobně i v případě tělesné výchovy?

## **Úkoly pro kinantropologii**

Přijetí paradigmatu školní tělesné výchovy, založeného na poznatcích o zdravotních benefitech pohybové aktivity, by se mělo promítnout do kinantropologie, resp. pedagogické kinantropologie. Jako významné a perspektivní se jeví tyto výzkumné úkoly:

- monitorovat pohybovou aktivnost různých věkových a genderových kategorií populace v různém environmentálním kontextu (to se v široké míře děje)
- kinantropologie by se však neměla zastavit u pouhé deskripce stavu, u konstatování, kolik máme obézní mládeže a jak se tyto počty zvyšují
- zkoumat, proč je pohybová aktivnost v praxi nedostačující, nízká, proč neodpovídá daným doporučením a zkoumat, co je třeba učinit, aby se pohybová aktivnost v TV zvýšila
- zkoumat možnosti realizace doporučujících směrnic, zaručujících dosažení žádoucích zdravotních benefitů
- zkoumat, které pohybové dovednosti by měly tvořit pohybovou gramotnost
- zkoumat efekty behaviorálních intervencí zaměřených na zvyšování pohybové aktivity v různém prostředí a na podporu likvidace sedavého způsobu života s cílem dosáhnout trvalé celoživotní adherence k pohybové aktivitě
- formulovat a realizovat strategie na podporu pravidelné pohybové aktivity, rozpracovávat marketingovou podporu a propagaci poznatků o zdravotních benefitech, pohybové aktivitě a pohybové gramotnosti

## **Jak zkoumat efekty učitelova ovlivňování?**

Výchova se může velmi zjednodušeně chápat jako pokus jednoho (např. učitele) změnit trvale chování, myšlení, postoje druhého (např. žáka). Příklon k pravidelné dlouhodobé pohybové aktivitě vyžaduje změnu chování žáka. Nutit žáky k pohybovým aktivitám, které si učitel zvolí a uzná za potřebné, však vůbec nemusí k této změně vést.

Můžeme změřit, kolik času věnuje naše mládež pohybovým aktivitám ve všední dny i o víkendech, lékaři nás zahrnují značným množstvím ověřených údajů o zdravotních benefitech pohybových aktivit, máme k dispozici dokumenty velkých zahraničních lékařských institucí i úřadů, které nám doporučují, jaká by měla být pohybová aktivnost mládeže i dospělých, aby

se dosáhlo žádoucích zdravotních benefitů, zavedeme nový naukový předmět „Výchova ke zdraví“, do všech stran můžeme hlásat, že tělesná výchova upevňuje a posiluje zdraví a prodlužuje aktivní věk, můžeme vydávat publikace, psát články a pořádat konference na téma „pohyb a zdraví“. Stejně budou naše úspěchy téměř nulové, pokud se nám nepodaří, aby mládež i dospělí přijali přesvědčující důkazy skutečně za své a změnili své zažité pohybové chování a svůj nedostatečný pohybový režim, pohybovou nedostatečnost. Říkáme-li „přijmout za své“, máme na mysli pozorovatelnou a trvalou behaviorální změnu. Jako základní východisko z dané situace navrhujeme teorii, kterou vytvořili Prochaska & DiClemente (1983). V osmdesátých letech minulého století vytvořili jako první badatelé model stadií změn (The stages of motivational readiness for change model) použitý ve studii, zaměřené na odvykání kouření. Tento model přenesly do oblasti pohybových aktivit dospělých Marcusová & Forsythová (např. 2003, 2009, 2010). Připojujeme původní názvy stadií a návrh jejich překladu, kterým jsme se snažili postihnout odpovídající význam:

- precontemplation stadium – stadium bez úvah o pohybové aktivitě, jedinci trpí pohybovou nedostatečností a neuvažují o změně
- contemplation stadium – stadium s úvahami o pohybové aktivitě
- preparation stadium – stadium občasných pokusů o pohybovou aktivnost, která dosud není na žádoucí úrovni, tj. nedosahuje denně aspoň 30 minut pohybových aktivit mírné intenzity
- action stadium – stadium začátku pravidelné pohybové aktivity, jejíž úroveň odpovídá doporučením, netrvá však dosud 6 měsíců
- maintenance stadium – stadium trvalé pohybové aktivity, ve kterém se žádoucí úroveň pohybové aktivity udržuje déle než 6 měsíců

Model nebyl dosud použit na mládeži v žádném prostředí. Co kdybychom se o to pokusili? Kromě tohoto modelu stadií změny jsou známy další teorie, např. The Self-Efficacy Theory, The Decisional Balance Model a Social Support Theory. Všechny výrazně přesahují do praxe a do skutečných životních situací. Žádná však neposkytuje odpovědi na všechny otázky, a proto většina expertů doporučuje – vzhledem ke složitosti behaviorálních změn jednotlivce a skupiny – využívat jejich integrace. Setkáváme se také s názorem, že by všichni edukátoři, jimž jde především o dosažení trvalé změny v chování svých edukantů, měli být těmito poznatky pro své praktické působení náležitě vybaveni.

Tyto poznatky by nám pomohly vyvíjet efektivní intervence na podporu změn pohybové aktivního způsobu života a pochopit, že intervence neznamená předložit předem vypracovaný pohybový program pro jakoukoli anonymní skupinu nebo anonymního jedince a sledovat, co to s nimi udělá. Poznatky o cílených intervencích, intervencích na míru či o realizaci intervencí zacílených na zjištěná stadia by mohly efektivně proměnit naši praxi i naše bádání.

## Literatura

Blair, SN. & Connelly, J. C. (1996). How much physical activity should we do? The case for moderate amounts and intensities of physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (RQES) 1996, 67, 2, 193 – 205.

Blair, SN., Lamonte, MJ. & Nichaman, MZ. (2004) The evolution of physical activity recommendations: how much is enough. *The Amer. J. Clin. Nutrition*, vol. 79, no. 5, p. 913–920.

Centers For Disease Control And Prevention. (2008) Směrnice CDC pro podporu celoživotní pohybové aktivity. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, , r. 74, č. 4, s. 22–24.

Corbin, CB. & Pangrazi, RP. (1993) The Health Benefits of Physical Activity *PCPFS Res. Dig.*, Series 1, no. 1.

Corbin, CB., Pangrazi, RP. & Welk, GJ. (1994) Toward an understanding of appropriate physical activity levels for youth. *PCPFS Research Digest*, Series 1, no. 6, p. 1–13.

- Čechovská, I. & Dobrý, L. (2008a) O vztahu tělesné zdatnosti a pohybové aktivity. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, r. 74, č. 2, s. 41–45.
- Čechovská, I. & Dobrý, L. (2008b) Kolik pohybové aktivity potřebujeme pro zdraví? *Těl. Vých. Sport Mlád.*, r. 74, č. 3, s. 9–15.
- Dobrý, L. (2008a) Poznatky o zdravotních benefitech pohybové aktivity mládeže – východisko ke změně pojetí tělesné výchovy a sportu mládeže. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, r. 74, č. 1, s. 12–18.
- Dobrý, L. (2008b) Krátká historie pohybové aktivity a zdravotních benefitů. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, r. 74, č. 2, s. 7–17.
- Encyklopedie tělesné kultury* (p – ž). (1988) Praha: Olympia, , s. 235.
- Ericsson, KA., Charness, N., Feltovich, PJ., & Hoffman, RR. (2010) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hendl, J. & Dobrý, L. (2011) *Zdravotní benefity pohybových aktivit – monitoring, evaluace, intervence*. Praha: Karolinum.
- Kubálková, L. (1999) *Cvičíme pro zdraví a pohodu aneb – jsme fit*. Praha: Grada Publishing.
- Kuhn, TS. (1997) *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikúmené.
- Marcus, BH., & Lewis, BA. (2003). Physical activity and the stages of motivational readiness for change model. *PCPFS Research Digest*, series 4, no. 1.
- Marcus, BH. & Forsyth, LH. (2009) *Motivating people to be physically active*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Marcus, BH. & Forsyth, LH. (2010) *Psychologie aktivního způsobu života : motivace lidí k pohybovým aktivitám*. Praha: Portál.
- Mužík, VL. & Krejčí, M. (1997) *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.
- Prochaska JO. & Clemente CC. (1983) Stages and processes of self-change in smoking: Towards an integrative model of change. *J Consult Clin Psychol*, 51, pp. 390-395.
- Rankinen, T. & Bouchard, C. Dose-Response Issues Concerning the Relations between Regular Physical Activity and Health. *PCPFS Research Digest*, Series 3 no 18 Sep 2002.
- U. S. Department OF Health AND Human Services (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- Zemánková, M. (1996) *Pohyb nad zlato*. Olomouc : Hanex.

**Lubomír Dobrý**  
**Horáčkova 1214/23**  
**140 00 Praha 4**  
**dobry@ftvs.cuni.cz**

# VÝKLADOVÝ ANGLICKO-ČESKÝ SLOVNÍČEK (ZKRÁCENÝ)

**Dobrý Lubomír**

Původní zdroj: Hendl, J., Dobrý, L. et al. (2011). *Zdravotní benefity pohybových aktivit – monitoring, evaluace, intervence*. Praha: Karolinum

Již řadu let nacházíme v odborné literatuře různé terminologické slovníčky a mohli bychom s trochou nadsázky říci, že co autor, to poněkud jiná definice. Důsledkem je nejednotnost americké i české terminologie v oblasti pohybových aktivit. Uvádíme proto české definice základních pojmů, použitých v této knize, seřazených abecedně podle anglických ekvivalentů, které byly excerповány z níže uvedených dokumentů platných v USA:

2008 Physical Activity Guidelines for Americans (2009) [online]. The U. S. Department for Health and Human Services. Dostupné na

<[www.health.gov/paguidelines/guidelines/default.aspx](http://www.health.gov/paguidelines/guidelines/default.aspx)> [Cit. 12. 11. 2009].

Physical Activity and Public Health Guidelines (2007) [online]. American College of Sports Medicine. Dostupné na <[www.acsm.org/AM/Template.cfm?Section=Home\\_Page&TEMPLATE=/CM/HTMLDisplay.cfm&CONTENTID=7764](http://www.acsm.org/AM/Template.cfm?Section=Home_Page&TEMPLATE=/CM/HTMLDisplay.cfm&CONTENTID=7764)>. [Cit. 1. 5. 2009].

Smith, B. J., Tang, K. C., Nutbeam, D. (2006): „WHO Health Promotion Glossary: New Terms". In: Health Promotion International, roč. 21, str. 340–345.

**Accumulated physical activity** – pohybová aktivnost. Pohybové aktivity vykonané v několika oddělených intervalech, jejichž účinnost se sčítá. Viz *Total physical activity*.

**Action objective** – cíle jednání. Typ účinku programu, který popisuje jednání nebo chování jedinců z cílové populace.

**Action stadium** – stadium začátku pravidelné pohybové aktivity. Její úroveň odpovídá doporučením zdravotních institucí, netrvá však dosud šest měsíců. Lidé již například chodí na procházky, jezdí na kole, plavou nebo tancují, jsou však stále v pokušení toho nechat; jejich pohybová aktivnost zatím netrvá dostatečně dlouho, sami necítí jistotu, že se budou věnovat pohybovým aktivitám dlouhodobě. Viz též *Stages of motivational preparedness for change model*.

**Active way of life** – aktivní způsob života. Způsob života, jehož trvalou součástí jsou pohybové aktivity odpovídající doporučením zdravotnických institucí.

**Adherence** – věrnost, setrvání. V průběhu klinických pokusů nebo pohybových programů opustí někteří jedinci experimentální skupinu, protože ztratí víru v předpokládaný výsledek. Adherence označuje, kolik jedinců vytrvá ve skupině nebo kolik jedinců nepřestane vykonávat doporučené činnosti v programu.

**Alpha level** – hladina alfa. Hladina statistické významnosti uvádějí podmíněnou pravděpodobnost chyby I. druhu (obvykle 0,05 nebo 0,01).

**Analysis of variance** – ANOVA. Statistická procedura, kdy porovnáváme průměry více skupin.

**Assesment** – vyhodnocení. Odhad relativní velikosti, významu nebo hodnoty objektu, který je sledován.

**Athletic physical activity** – sportovní pohybové aktivity. Viz *Sports physical activity*.

**Attitude towards the behavior** – postoj k určitému chování. Stupeň, do jaké míry je provádění určitého chování hodnoceno kladně nebo pozitivně.

**Baseline data** – data výchozí úrovně. Data získané před začátkem programu slouží pro porovnání s daty, které se získají během působení programu nebo na jeho konci.

**Base line physical activity** – základní (bazální) nestrukturované pohybové aktivity jako součást každodenního života (např. chůze, manipulace s předměty, domácí práce, práce na

zahradě, pochůzky při nákupech, cesta do zaměstnání, chůze po schodech místo jízdy výtahem). Obvykle málo namáhavé. Nevyžadují zvláštní prostor, zařízení nebo oblečení.

**Behavioral change theories** – teorie změny chování. Specifikují vztah mezi kauzálními procesy, působícími na různých úrovních analýzy.

**Benefit** – benefit, prospěch. Hodnota získaná jedincem z cílové populace jako výsledek působení programu.

**Best practices** – nejlepší postupy. Doporučení pro intervenci, založené na kritickém rozboru výzkumu a evaluačních studií a ospravedlňující použití pro danou populaci a za daných okolností.

**Concepts** – koncepty. Základní nebo stavební prvky teorie.

**Concurrent validity** – souběžná validita. Typ kritéria validity, který vyžaduje vysokou korelaci mezi novým nástrojem a zavedeným nástrojem měření.

**Construct validity** – konstruktová validita. Stupeň, do jaké míry nová míra koreluje s ostatními mírami podle teoretického očekávání.

**Contemplation stadium** – stadium s úvahami o změně pohybové aktivity, o možnosti věnovat se občas v menší míře pohybovým aktivitám. Viz též **Stages of motivational preparedness for change model**.

**Content validity** – obsahová validita. Vyhodnocení souhlasu mezi položkami nástroje měření a obsahovou oblastí, ze které se položky vybírají.

**Continued physical activity** – kontinuální, souvislá, nepřerušovaná pohybová aktivita. Viz **Total physical activity**.

**Convergent validity** – konvergentní validita. Rozsah do jaké míry dva nástroje měření měřící stejný konstrukt mezi sebou koreluje.

**Cost-benefit analysis** – analýza nákladů a užítku. Měří finanční náklady v poměru k finančnímu zisku nebo ušetřeným nákladům.

**Cost-effectiveness analysis** – analýza nákladů a efektivity. Měří finanční náklady v poměru k dosaženému efektu.

**Criterion validity** – kritériální validita. Rozsah, jak koreluje výsledek měřícího nástroje se skutečným chováním.

**Critical path analysis** – analýza kritické cesty. Podobné jako PERT (viz PERT), ale zaměřuje se na celkovou dobu nutnou k dosažení cíle a kritické úkoly.

**Decisional balance** – rozhodovací bilance, označující poměr benefitů a bariér ovlivňujících konečné rozhodnutí, např. rozhodnutí věnovat se pohybovým aktivitám. Vychází z teorie rozhodování.

**Decisional balance questionnaire** – dotazník zjišťující rozhodovací bilanci.

**Direct reinforcement** – přímé posílení. Důsledky ve specifické situaci k podpoře určitého chování.

**Discriminant validity** – diskriminační validita. Uvažovaný nástroj nemá korelovat s mírami, které nejsou podobné.

**Environmental factors** – faktory prostředí. V epidemiologii jsou to determinanty zdraví, které nejsou dány geneticky.

**Evaluation** – evaluace, porovnání objektu s nějakým vyhodnocovacím standardem. Viz. též **Formative evaluation** a **Summative evaluation**.

**Evidence** – důkazy, evidence. Data či určité množství dat, která se využijí při rozhodování v plánovacích činnostech.

**Evidence-based practice** – praxe založená na evidenci. Proces neustálého využívání empirické poznatkové základny při plánování programu pohybových aktivit.

**Exercise** – tělesná cvičení jako druh pohybových aktivit. Jsou jimi například aerobní, prostná, posilovací, protahovací tělesná cvičení. Viz též **Healthenhancing physical activity**.

**Experimental design** – plán experimentu. Schéma, jak bude experiment uskutečněn.



**Experimental group** – experimentální skupina, skupina lidí, kteří jsou podrobena intervenci při její evaluaci.

**External validity** – externí validita. Do jaké míry lze program aplikovat s podobnými výsledky pro jinou populaci.

**Face validity** – zjevná validita. Měřicí nástroj měří, co má měřit, posuzováno na základě zřejmého úsudku měřicí procedury.

**Fitness** – zdatnost. Celostní, fenotypově podmíněný, kvalitativně i kvantitativně odstupňovaný znak člověka, do jehož biologické, psychologické a sociální podstaty se promítá jeho limitní potenciál a kapacita regulačních a adaptačních mechanismů. Podstatnou kvalitu zdatnosti podmiňuje imunitní systém. Uplatněním klasické komplexní testové diagnostiky získáváme údaje pouze o výkonnosti (tj. o funkční a metabolické připravenosti) jednotlivých subsystémů zdatnosti, nikoli o jejich celistvosti a souhře. Testové baterie nepopisují zdatnost, nýbrž jen výkonnost. Zdatnost je jen jedna.

**Fenotyp** – výsostně individuální znak jedince zahrnující jak latentní, genotypovou, výbavu, tak i tu, která je již projevována spontánními nebo cílevědomými vlivy z prostředí, například tréninkem. (Semiginovský, B. (2007) Školní tělesná výchova – soudobé výzvy a návrhy východisek. *Tělesná výchova a sport mládeže*, roč. 73, č. 1, str. 3–6.)

**Formative evaluation** – formativní evaluace. Kombinace měření k získání informací a hodnocení programů a intervencí před jejich implementací nebo v průběhu implementace (viz **Implementace**).

**Guidelines** – doporučené až závazné postupy, směrnice. Jsou vydané oborově reprezentativní institucí na národní či mezinárodní úrovni (např. Česká kardiologická společnost na národní úrovni nebo různé instituce na úrovni Evropské unie či Světové zdravotnické organizace). Viz též **Recommendations**.

**Health** – zdraví. Stav člověka s tělesnými, sociálními a psychologickými dimenzemi, z nichž každá je charakterizována pozitivní a negativní krajností. Pozitivní zdraví je spojováno s potěšením ze života a schopností vydržet zvýšené nároky, negativní je spojováno s nemocí a v extrémě se smrtí.

**Health advocacy** – prosazování zdravotní politiky. Proces, kdy jedinci nebo skupiny se pokoušejí prosadit organizační změnu s cílem zlepšit zdraví.

**Health benefits of physical activity** – zdravotní benefity pohybových aktivit. Kumulativní efekty pohybových aktivit na zdraví; zdravotní prospěch, užitek, zvýhodnění, výhody či hodnoty, získané pravidelně vykonávanými pohybovými aktivitami doporučené namáhavosti a frekvence.

**Health education** – zdravotní vzdělávání, výchova ke zdraví. Vědomě nabízené poznatky s cílem zlepšit zdravotní gramotnost.

**Health enhancing physical activity** – pohybové aktivity podporující zdraví, přinášející žádoucí zdravotní benefity. Naplánované, pravidelně vykonávané pohybové aktivity, odpovídající objemem i namáhavostí ověřeným doporučením založeným na evidenci.

**Health literacy** – zdravotní gramotnost. Kognitivní a sociální dovednosti, které určují motivaci jedince podporovat a udržovat své zdraví.

**Health promotion** – podpora zdraví. Plánované postupy a techniky kombinující edukační, politické, ekologické, regulační a organizační opatření, které podporují jednání lidí a jejich životní podmínky s cílem zlepšit zdraví jedinců, skupin nebo komunit.

**High physical activity** – velmi namáhavá pohybová aktivita.

**Impact evaluation** – evaluace důsledků. Evaluace zaměřená na bezprostřední efekty programu, které vedou k zamýšleným výsledkům programu.

**Implementation** – implementace. Proces směřující k proměně plánů a cílů nového programu do jednání pomocí administrativních struktur, řídicích aktivit, politik, procedur, opatření a organizačních zásahů.

**Incentives** – dárky. Odměny za dosažení cíle.

**Intermittent physical activity** – přerušovaná pohybová aktivita. Mezi zátěžové intervaly, tj. intervaly naplněné pohybovou aktivitou, jsou vkládány zotavné (odpočinkové) intervaly.

**Instrumentation** – přístroje. Obecný název označující všechny použité měřicí nástroje.

**Internal consistency reliability** – interní reliabilita. Souhrnná korelace mezi položkami měřicího nástroje. Zjišťuje se, zda všechny položky měří stejný konstrukt.

**Interrater reliability** – objektivita, reliabilita mezi pozorovateli. Měří shodu mezi pozorovateli, posuzovateli.

**Internal validity** – interní validita. Stupeň, jak lze přičíst dosažené změny hodnocenému programu.

**Interventions into physical activity, interventions to promote physical activity** – intervence na podporu přijetí způsobu života, který zahrnuje pohybové aktivity. Cílem intervencí je pomoci jedincům změnit chování a sedavý způsob života nahradit pohybovými aktivitami, změnit adherenci a motivaci k pravidelné pohybové aktivitě, zvýšit pokud možno trvale pohybovou aktivnost. Efektivnost intervencí na podporu pohybových aktivit se zkoumá v prostředí domova, školy, komunity, pracoviště.

**Lifestyle activities** – viz *Base line physical activity*.

**Low physical activity** – málo namáhavá pohybová aktivita.

**Maintenance stadium** – stadium trvalé pohybové aktivity, jejíž úroveň se udržuje déle než šest měsíců. Lidé, kterým se pohybové aktivity staly zvykem, již ani nenapadne bez nich žít. Překonávají přitom stále různé překážky spojené s cestováním, rodinnými problémy, zaměstnáním nebo menšími chorobami, které občas rušivě zasáhnou do jejich režimu. Způsob života zahrnující pravidelné pohybové aktivity je pro ně samozřejmostí a jsou odhodláni udržovat je po celý život. Viz též *Stages of motivational preparedness for change model*.

**Mediator variable - zprostředkující proměnná.** Proměnná, která představuje mechanismus působení mezi příčinou a důsledkem, mezi nezávisle a závisle proměnnou.

**Metabolic equivalent (MET)** – metabolický ekvivalent (MET). Jeden MET je klidová spotřeba kyslíku vsedě a konvenčně odpovídá spotřebě kyslíku 3,5 ml/kg/min, což v přepočtu na kJ/h je 4,184 kJ/kg/h. Intenzity jednotlivých pohybových aktivit se porovnávají mezi sebou použitím jednotek MET. Energetický výdej různých pohybových aktivit se pohybuje od 0,9 MET při spaní po 18,4 MET při závodním maratónu. Je-li výdej energie menší než trojnásobek klidové hodnoty (< 3 MET), považujeme pohybovou aktivitu za málo namáhavou. Středně namáhavá pohybová aktivita je kategorizovaná v rozsahu 3,0 až 4,5 MET, velmi namáhavá v rozsahu 4,6 až 7,0 MET, velmi těžká 7,1 až 9,9 MET a vyčerpávající nad 9,9 MET.

**Moderator variable - moderující proměnná.** Proměnná, která mění působení mezi příčinou a důsledkem, mezi nezávisle a závisle proměnnou.

**Model** – model. Zobecněný, hypotetický popis, často založený na analogii a použitý pro analýzu a vysvětlení reálných procesů a systémů. Model se v sociálních vědách vyjadřuje textem, grafem nebo matematicky.

**Moderate physical activity** – středně namáhavá pohybová aktivita. Na absolutní škále se jedná o pohybovou aktivitu, která je prováděná intenzitou tři až pětkrát větší, než je klidová aktivita. Na relativní škále vzhledem k osobní pohybové kapacitě odpovídá hodnotám 5–6 na škále od 0 do 10.

**Needs assesment** – hodnocení potřeb. Proces identifikace, analýzy a vyhodnocení potřeb v cílové populaci.

**Nominal group interview** – interview s nominální skupinou. Vysoce strukturované dotazování, ve kterém představitelé skupiny objasňují a kvantifikují potřeby skupiny.

**Nonexperimental design** – neexperimentální plán. Výzkumný plán bez manipulace s nezávislými proměnnými.

**Organization culture** – kultura organizace. Normy a tradice v dané organizaci.

**Outcome** – výsledek. Hlavní část cíle, která popisuje, co se změní působením programu.

**Outcome evaluation** – hodnocení výsledku. Evaluace zaměřená na konečný výsledek programu, měřený třeba mortalitou, morbiditou, fyziologickými a psychologickými parametry.

**Outcome objectives** – konečné cíle. Typ cílů, které popisují ovlivnění zdraví, rizika, kvality života, získání sociálních benefitů.

**Peer education** – výuka vrstevníky. Výuka prováděná jedinci se stejnými charakteristikami.

**Percieved barriers** – vnímané překážky. Náklady, které je nutné vynaložit, aby se dosáhlo požadovaného chování.

**Percieved benefits** – vnímané benefity. Přesvědčení, že určité chování povede ke zlepšení zdraví.

**Percieved susceptibility** – vnímaná zranitelnost. Přesvědčení, že jedinec je náchylný k určité nemoci.

**Percieved threats** – vnímané ohrožení. Přesvědčení, že jedinec je ohrožen určitou nemocí nebo nepříznivým stavem.

**PERT** – zkratka vzniklá z anglických slov Program Evaluation and Review Technique.

Označuje metodu znázornění programu pomocí grafu časových následností úkolů, přičemž obsahuje tři odhady doby trvání: optimistickou, pesimistickou a pravděpodobnou.

**Physical activity** – pohybová aktivita, pohybové aktivity, pohybová aktivnost. Druh nebo druhy pohybu člověka, které jsou výsledkem svalové práce provázené zvýšením energetického výdeje, charakterizované svébytnými vnitřními determinantami a vnější podobou a formou. Pohybem v tomto významu chápeme i izometrickou svalovou práci, při které nedochází k pohybu částí těla, ale pouze ke zvýšení svalového napětí. Pohybové aktivity představují mnohovýznamový koncept a podle kontextu jsou dále různě označovány, viz **Total physical activity, Accumulated physical activity, Health enhancing physical activity, Lifestyle activities, Base line physical activity, Exercise, Athletic physical activity, Sports physical activity, Low physical activity, Moderate physical activity, High physical activity, Structured physical activity.**

**Physical activity behavior** – pohybová aktivnost. Viz Total physical activity, Physical activity.

**Physical activity pattern** – vzorec pohybové aktivnosti.

**Physical inactivity** – pohybová nedostatečnost. Chování jedince projevující se velmi nízkým objemem bazálních pohybových aktivit a deficitem strukturovaných pohybových aktivit.

**Precontemplation stadium** – stadium pohybové nedostatečnosti bez úvah o změně pohybové aktivnosti, tedy o změně způsobu života. Viz **Stages of motivational preparedness for change model**

**Pilot testing** – pilotní testování. Množina procedur pro vyzkoušení různých procesů plánovaného programu na malé skupině lidí.

**Positive punishment** – pozitivní trest. Přidání něčeho k situaci, což sníží pravděpodobnost určitého chování.

**Positive reinforcement** – pozitivní posílení. Konsekvence chování, které jsou osobě příjemné.

**Posttest** – měření po provedení programu.

**Predictive validity** – prediktivní validita. Kriteriaální validita, kdy posuzované měření koreluje s jiným budoucím měřením stejného fenoménu.

**Predisposing factor** – predispozice. Charakteristika osoby nebo populace, která motivuje k chování před vlastním chováním.

**Preparation stadium** – stadium občasných pokusů o pohybovou aktivnost, která dosud není na žádoucí úrovni, tedy nedosahuje úrovně 30 minut pohybových aktivit mírné intenzity denně.

Viz **Stages of motivational preparedness for change model.**

**Pretest** – měření v cílové skupině před implementací programu.

**Processes of change** – procesy změny. Konstrukt transteoretického modelu (viz *Stages of motivational preparedness for change model*), který popisuje skryté nebo zjevné chování osob procházejících stadii změny.

**Promotion of physical activity** – marketingová strategie na podporu pohybové aktivity. Komunikační strategie, propagační akce, kurzy, přesvědčování či šíření znalostí a dovedností, které jsou zaměřeny na zvyšování pohybové aktivity jednotlivce, skupiny, komunity.

**Quality of life** – kvalita života. Vnímání vlastní životní situace jedince v kontextu kulturního a hodnotového systému, kde žije, a ve vztahu k jeho vlastním cílům, očekáváním a zájmům.

**Quasi-experimental design** – kvaziexperimentální plán. Použití kontrolní skupiny, ale bez znárodnění.

**Randomized controlled trial** – RCT, znárodněný, kontrolovaný pokus. Plán výzkumu, který zahrnuje znárodnění, kontrolní skupinu a experimentální skupinu.

**Recommendations** – omezená institucionalizovaná doporučení vydaná jednotlivcem nebo skupinou reprezentantů pracoviště, případně několika pracovišť. Nemusí reprezentovat oborový názor. Viz též *Guidelines*.

**Reinforcement** – posílení. Událost, která následuje po daném chování, zvyšující pravděpodobnost, že stejné chování se bude opakovat v budoucnu.

**Sampling frame** – opora výběru. Seznam všech prvků cílové populace.

Sedentary way of life – **sedavý způsob života**. Viz *Physical inactivity*.

**Self-assessment** – sebehodnocení. Proces, při němž jedinec vyhodnocuje sám sebe.

**Self-control** – sebekontrola. Udržování kontroly nad sebou samým.

**Self-efficacy** – vnímané sebeuplatnění, vnímaná efektivnost vlastního jednání. Víra jedince ve vlastní schopnost vykonat určité chování nebo určitý úkol, dosáhnout stanoveného cíle.

**Self-efficacy questionnaire** – dotazník zjišťující pojetí vlastní efektivnosti, vlastního sebeuplatnění.

**Self-reinforcement** – sebeposílení. Jedinec posiluje sebe samého po správně provedeném úkonu, po dosažení stanoveného cíle, sám se odměňuje pocitem úspěšného dosažení cíle. Viz též *Reinforcement*.

**Significant other** – významný druhý. Obecné označení pro skupinu nebo jedince s významným vlivem na uvažovaného jedince.

**Social support of physical activity** – sociální podpora pohybových aktivit, pohybové aktivity. Síť osob, které mohou podpořit jedince, skupinu nebo komunitu změnit pohybovou aktivnost.

**Specificity** – specifčnost. Princip zátěžové fyziologie, který říká, že fyziologické změny v lidském těle při reakci na pohybovou aktivitu jsou silně závislé na typu pohybové aktivity. Například fyziologický efekt chůze je specifický pro dolní část těla a kardiovaskulární systém.

**Sports physical activity** – sportovní pohybové aktivity. Strukturované, druhově specifické pohybové aktivity vykonávané podle pravidel, obvykle spojené s účastí v organizovaných sportovních soutěžích a se snahou dosahovat subjektivně maximálního výkonu ve specifické sportovní disciplíně. Jsou popsitelné jednotkami času, vzdálenosti, intenzity a frekvence.

Vyžadují adekvátní prostor, zařízení, náčiní a oblečení. Viz též *Structured physical activity*.

**Stages of motivational preparedness for change model** – model stadií motivační připravenosti ke změně. Pět stadií změny zahrnujících procesy změn v myšlení (v kognitivních strategiích) a v chování (v behaviorálních strategiích). Viz též *Precontemplation stadium, Contemplation stadium, Preparation stadium, Action stadium, Maintenance stadium*.

**Stakeholder** – jedinec významný v daném kontextu. Jedinec nebo organizace se zájmem na provedení programu a jeho účincích. Obvykle rozhodující úředníci, politikové, partneři nebo klienti.

**Structured physical activity** – strukturované, druhově specifické pohybové aktivity, přinášející při pravidelném a řízeném opakování žádoucí zdravotní benefity a následně vedoucí ke zvyšování tělesné zdatnosti, například chůze, běh, jízda na kole, plavání, rekreační fotbal,

fitness, powerjóga atd. Obvykle vyžadují adekvátní prostor, zařízení, náčiní a oblečení. Viz též ***Athletic physical activity, Exercise, Health enhancing physical activity, Sports physical activity***; a také ***Base line physical activity, Total physical activity***.

***Summative evaluation*** – sumativní, konečné hodnocení. Kombinace měření a posuzování s cílem získat závěry o dopadu, výsledku a přínosu nějakého programu. Viz též ***Formative evaluation***.

***SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats***. SWOT analýza je historicky spojována se strategií plánování v obchodě a marketingu. Jedná se o analýzu interních silných a slabých stránek v organizaci, také se zkoumají možnosti a překážky v prostředí. Při SWOT analýze se často používá 2 x 2 tabulka, ve které jsou uvedeny silné a slabé stránky na horizontální ose a možnost a překážky na vertikální ose. Organizace pak může rozhodnout, zda dává přednost vycházet z předností nebo se pokusit jít cestou vylepšení slabých vlastností v kontextu daných možností a bariér prostředí.

***Tailored*** – přizpůsobený, šitý na míru. Intervenční aktivita vytvořená tak, aby odpovídala potřebám, zájmům a okolnostem jedince.

***Test-retest reliability*** – reliabilita opakovaných měření. Stabilita měření v čase, hodnotí opakovatelnost a přesnost, pokud se objekt nezměnil.

***Theory*** – teorie. Množina propojených konceptů, definic a tvrzení, které představují systematický pohled na události nebo situace. Je vytvořená tak, aby byly specifikovány vztahy mezi proměnnými a bylo možné vysvětlit a predikovat události a situace.

***Transtheoretical model*** – transteoretický model. Viz Stages of motivational preparedness for change model.

***Total amount of physical activity*** – pohybová aktivnost. Viz Total physical activity.

***Total physical activity*** – pohybová aktivnost. Souhrn bazálních, zdraví podporujících a sportovních pohybových aktivit v určité časové jednotce (doba pobytu ve škole, doba mimo školu, v rodině, den, měsíc, hodina, školní přestávka apod.), vykonaných v jednom intervalu (kontinuálních aktivit) nebo v několika oddělených intervalech (nashromážděných, akumulovaných aktivit); trvalá pohybová aktivnost v doporučeném objemu je považována za jeden z nejdůležitějších faktorů zdraví každého lidského jedince v kterémkoli věku. Viz též ***Accumulated physical activity, Base line physical activity, Health enhancing physical activity, Sports physical activity***.

***Triple blind study*** – trojnásobně zaslepená studie. V evaluaci, nevědí participant, facilitátoři i evaluátoři která skupina je kontrolní a která experimentální.

***Type I error*** – chyba I. druhu. Odmítnutí nulové hypotézy, ačkoliv platí.

***Type II error*** – chyba II. druhu. Neodmítnutí nulové hypotézy, ačkoliv neplatí.

***Type III error*** – chyba III. druhu. Chybná aplikace uvažované intervence.

***Unstructured physical activity*** – nestrukturované (habituální) pohybové aktivity. Viz Base line physical activity.

***Validity*** – zda nástroj měření měří, co má měřit.

***Well-being*** – stav pohody. Subjektivní hodnocení zdraví, které není tak silně spojováno s biologickými funkcemi, ale spíše se sebedůvěrou a s pocitem sociální integrace.

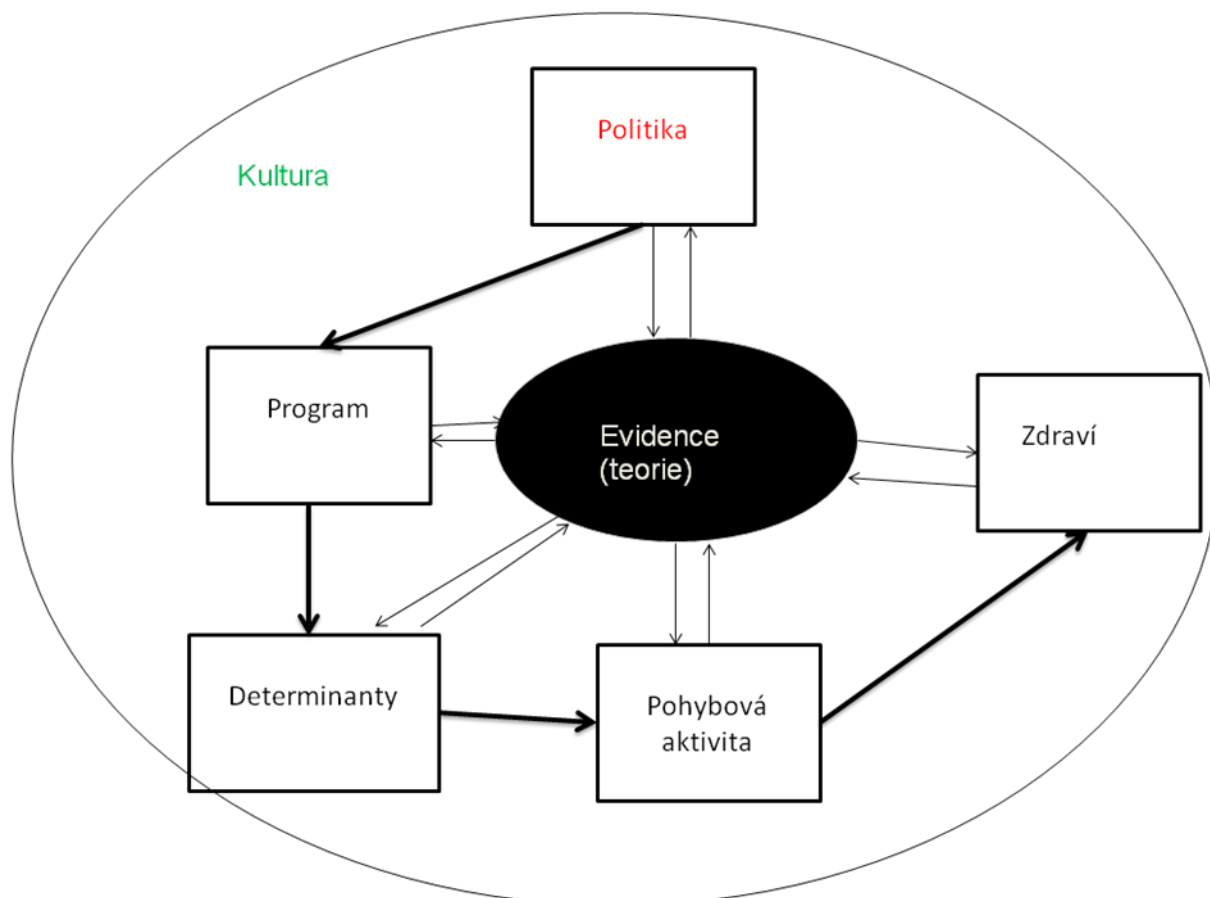
# POHYBOVÁ AKTIVNOST V KONTEXTU PODPORY ZDRAVOTNÍHO ŽIVOTNÍHO ZPŮSOBU

## Hendl Jan

V tomto příspěvku stručně popíšeme základní postup přípravy intervenčních programů pro zvýšení pohybové aktivity a zmíníme teorie a modely, které se v postupu používají. Poté věnujeme pozornost dokumentům Světové zdravotnické organizace, o které se opírají snahy zvyšování pohybové aktivity v Evropě a ve světě. Chceme ukázat, že tento úkol se řeší na internacionální úrovni, přičemž se postupuje podle osvědčených a uznávaných principů, pouze se mění aplikační podmínky podle zvláštností jednotlivých zemí. Dokumenty Světové zdravotnické organizace ukazují, že problém prevalence pohybové nedostatečnosti je společný pro mnoho zemí světa. V České republice tuto otázku postihují především práce Frömla, Jansy & Rychteckého (viz. seznam literatury v českém vydání knihy autorek Marcusové & Forsythové, 2010), protože se věnují analýze výsledků monitorování pohybové aktivity.

Na obrázku 1 jsou znázorněny obecné prvky, které spoluurčují vznik intervenčního programu. Celý proces návrhu a implementace je ovlivněn znalostmi potřeby pohybové aktivity na jedné straně a kvalitou politického rozhodování na straně druhé. Politické prostředí spolurozhoduje, zda je možné uskutečnit větší akce na podporu pohybové aktivity. Cyklus začíná od poznatku, že určujícím faktorem zdraví je úroveň pohybové aktivity jedinců. Pohybová aktivita například do značné míry určuje kardiorespirační zdatnost, o které bylo dokázáno, že je dobrým prediktorem nejenom incidence chronických chorob srdce, ale i některých zhoubných nádorů a dalších chorob. Většina teorií si všímá, na čem záleží, abychom dosáhli větší úrovně pohybové aktivity. Uvažujeme faktory individuální (věk, pohlaví, postoje) i faktory prostředí (na mikro a makro úrovni). Mluvíme o determinantách pohybové aktivity. Hledáme strategie, které používáme pro ovlivnění těchto determinant.

Obr. 1 Návaznosti v přípravě intervenčních programů pro zvýšení pohybové aktivity



Jejich soubor tvoří návrh programu, který je možné aplikovat za podmínky, že jsou vytvořeny předpoklady na lokální a širší politické úrovni. Jednotlivé prvky jsou ovlivněny úrovní znalostí a kvalitou dostupných teorií.

Dále stručně pojednáme o základním schématu přípravy programu a posléze uvedeme klasifikaci teorií, které se nejčastěji používají při plánování programů.

### ***Obecné schéma plánování programu***

Obecné schéma plánování se skládá z fází: vyhodnocení potřeb, určení cílů, návrhu intervence, implementace intervence a vyhodnocení výsledků (obr. 2).

Obr. 2 Model plánování intervence



Porozumění tomuto modelu nám umožňuje přizpůsobovat jiné modely pro naše potřeby. Na první pohled většina modelů vypadá lineárně, ve skutečnosti mají iterativní charakter.

K některým krokům se vracíme a opakujeme je. Jedná se především o fáze zjištění potřeb, určení cílů a návrh intervence. Porozumění modelu také zlepšuje provádění některých

procesů, jako například napsání grantové přihlášky. Volba určitého modelu plánování je ovlivněna: preferencemi hlavních účastníků a klientů, dostupností zdrojů (finančních prostředků a času), možností sběru dat a jejich analýzy, stupněm, do jaké míry jsou klienti zahrnuti do procesu plánování, preferencemi agentury, která projekt financuje.

Je nutné určit hlavní cíl, což může být například:

- Zlepšení pohybově aktivního chování (např. zvýšení času stráveného na procházkách).
- Zvýšení vybraných parametrů zdatnosti (např. zvýšení aerobní kapacity nebo jiných komponent zdravotně-orientované zdatnosti – např. svalové síly nebo vytrvalosti).
- Úprava sedavého životního stylu (např. snížení počtu hodin strávených u televize).

Dále uvedeme základní modely a teorie, které využíváme při plánování.

### ***Stručný přehled teorií a modelů pro různé úrovně uplatnění***

Existuje větší počet významných teorií a modelů, které se využívají při zdůvodňování a přípravě programů a intervencí. Nejdříve odlišíme pojmově teorie a modely. Vycházíme z práce *Theory at a glance. A guide for health promotion practice* amerického Národního institutu zdraví (NIH, 2005).

#### **Teorie**

- Jde o integrovanou množinu tvrzení, která slouží pro vysvětlení určitého fenoménu
- Vzniká poté, co bylo zjištěno, že fenomén se vyznačuje systematickou množinou datových konfigurací.
- Jde o systematické uspořádání základních principů, které tvoří východisko pro vysvětlení určitých událostí.

*Příklady:* Sociálně kognitivní teorie, Teorie plánovaného chování

#### **Model**

- Podmnožina teorie, poskytuje plán pro zkoumání fenoménu.
- Nemá za cíl vysvětlit daný proces, jenom ho reprezentuje.
- Poskytuje prostředek pro uplatnění teorie.

*Příklady:* Model zdravotního přesvědčení. Transteoretický model.

Stručně představíme hlavní modely a teorie používané v oblasti podpory zdraví a pohybové aktivity.

### ***Hlavní modely a teorie v přehledu***

1. Teorie, které vysvětlují zdravotní chování a jeho změnu se zaměřením na jedince.

Příklady jsou:

- Model zdravotního přesvědčení
- Teorie uvažované akce
- Transteoretický model stádií změny
- Teorie sociálního učení

2. Teorie, které vysvětlují změnu v komunitě a komunitní zdravotně zaměřené akce.

Příklady jsou:

- Komunitní mobilizace
- Sociální plánování
- Sociální akce
- Komunitní rozvoj
- Difúze inovací

Modely, které vysvětlují změnu v organizacích s cílem podporovat zdraví.

Příkladem je:

- Teorie organizačních změn



Určitě existuje mnoho dalších teorií a modelů, zde jsme uvedli pouze jejich výběr a hlavní reprezentanty. Odkazujeme na některé v tomto ohledu užitečné prameny (Glanz, 2005).

### ***Mezinárodní aktivity na podporu pohybové aktivity***

Vybrané aktivity mezinárodního ovlivňování v souvislosti se zdravím a podporou pohybové aktivity popisují Kalman et al. (2009). Příklad iniciativy s politickými ambicemi představuje Globální hnutí pro pohybovou aktivitu (GAPA). To na třetím mezinárodním kongresu pohybových aktivit a zdraví v Torontu v květnu 2010 vypracovalo dokument, tzv. Torontskou chartu pohybové aktivity, která vyzývá k vytváření národních politik a akčních plánů, k šíření politiky podporující pohybové aktivity, ke změně charakteru služeb a financování pohybových aktivit a k rozvoji spolupráce pro realizaci činností v této oblasti. Zde uvádíme principy Charty, jak přitom postupovat.

Tabulka 1 obsahuje principy Charty, jak přitom postupovat.

Tab. 1 Hlavní zásady podpory pohybové aktivity v celospolečenském měřítku – výňatek

<p>Země a organizace usilující o podporu aktivního způsobu života by se měly řídit následujícími zásadami, které jsou odvozeny z Akčního plánu pro boj s hromadnými neinfekčními onemocněními (2008), z Globální strategie pro výživu, pohybovou aktivnost a zdraví (2004) Světové zdravotnické organizace a z jiných mezinárodních chart zabývajících se zdravým životním stylem.</p> <p>Aby se zvýšila pohybová aktivnost a omezil sedavý způsob života, doporučuje se organizacím a zemím:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Používat relevantní vědecky zdůvodněné strategie, které jsou zaměřeny na celou společnost nebo na její dílčí skupiny, zvláště pak na ty, které jsou nejvíce ohroženy pohybovou nedostatečností.</li><li>- Zajistit všem rovný přístup s cílem snížit sociální a zdravotní nerovnosti a rozdíly v dostupnosti možností provozovat pohybové aktivity.</li><li>- Věnovat pozornost environmentálním, sociálním a individuálním determinantám pohybové nedostatečnosti.</li><li>- Spolupracovat na realizaci udržitelných opatření na národní, regionální a místní úrovni napříč různými sektory za účelem dosažení optimálních výsledků.</li><li>- Rozvíjet lidský a materiálně-technický kapitál a podporovat výzkum, praxi, politiku, evaluaci a monitoring.</li><li>- Uplatňovat celoživotní přístup naplňováním potřeb dětí, rodin, dospělých i lidí vyššího věku.</li><li>- Přesvědčovat osoby s rozhodovací pravomocí i širokou veřejnost o potřebě intenzivnějšího politického úsilí a navýšení prostředků ve prospěch pohybové aktivity.</li><li>- Brát ohled na kulturní jedinečnost a přizpůsobit použité strategie tak, aby odpovídaly místním specifikám, kontextu a zdrojům.</li><li>- Podporovat volbu aktivního životního stylu, protože tato volba je nejen zdraví prospěšnější, ale je také snadněji uskutečnitelná.</li></ul> <p>(převzato z <a href="http://www.globalpa.org.uk">www.globalpa.org.uk</a>)</p>
---

Dále je nutné zmínit některé významné dokumenty Světové zdravotnické organizace, které ukazují, jaký důraz klade tato organizace na zvyšování pohybové aktivity v Evropě a obecně ve světě. Obsahují profesionálně zpracované statistické údaje a množství doporučení vytvořených komisemi odborníků z celého světa. Půjde o tyto tři dokumenty:

1. Pohybové aktivity ve světě a zdraví v Evropě – evidence pro akci (WHO 1)
2. Intervence v oblasti stravování a pohybové aktivity co funguje (WHO 2)
3. Rámec pro uplatňování politiky zvyšování pohybové aktivity na školách (WHO 3)

První dokument (WHO 1) má obecná charakter a konstatuje, že dvě třetiny evropské populace nedosahuje hladin doporučené pohybové aktivity.

Jednou z ústředních myšlenek tohoto dokumentu je poznatek, že existují již efektivní a slibné strategie, které odůvodňují provedení okamžitých akcí, návrh a implementace obsáhlejších programů a politik s cílem zlepšit zdraví. Zvláště máme na mysli pohybové aktivity jako fundamentální prostředek tělesného a psychického zdraví, jako prostředek redukce rizika nepřenosných onemocnění a zároveň prostředek zvyšující sociální interakce a komunitní angažovanost. Zároveň se v dokumentu konstatuje, že současná doba nepřináší tolik příležitostí k pohybově aktivnímu životu. Společnost je však povinna vytvořit podmínky, které vedou ke zvýšení aktivního životního stylu. Přípravované politiky a programy se mají zaměřit na:

- Pohybové aktivity v nejširším slova smyslu
- Mají být vícesektorové
- Přinášejí řešení pro celou populaci
- Zlepšují prostředí vhodné pro pohybové aktivity
- Zdůrazňují rovnost přístupu a možností

Má se pokračovat v monitorování úrovně pohybové aktivity v populaci a používat přitom vědecky ověřené metody. To umožní dobře zaměřit a plánovat programy na podporu pohybové aktivity. Je nutné se zaměřit na tři různé determinanty pohybové aktivity:

- Individuální faktory (postoje, názory, představy)
- Mikroprostředí (možnost provozovat tělesné aktivity v bezprostředním okolí)
- Makroprostředí (obecné socioekonomické faktory, kulturní podmínky a prostředí)

Zdravotní národní subsystém má podporovat mnohoúrovňovou koordinaci akcí tak, aby se zlepšila účast na zdravotně orientovaných pohybových aktivitách, například:

- poskytováním evidence, co má naději na úspěch
- podporou výměny zkušeností a znalostí
- propagováním pohybových aktivit v jiných oblastech a poskytováním návodů, jak je integrovat do politik v těchto oblastech
- zajistit, že pohybové aktivity budou částí hlavních cílů zdravotní politiky

Pohybová aktivita se netýká pouze veřejného zdraví. Má vztah i ke zlepšení života v komunitách, ochrany prostředí a znamená investici do budoucích generací. Jednotlivé země mají obrátit trend k pohybové nedostatečnosti a vytvářet takové podmínky, kde lidé mohou posilovat své zdraví tím, že provozují pohybové aktivity v každodenním životě. Programy a politiky mají být organizovány v širokém měřítku, mají být dále koherentní a konzistentní ve všech sektorech a státních úrovních.

Dokument WHO 2 (2009) se týká efektivních intervencí v osmi oblastech tak, jak je vyhodnotila komise WHO. Dokument je určen pro politiky a specialisty, kteří chtějí pro danou oblast uplatnit intervenci na podporu zdravého a aktivního způsobu života.

Nejefektivnější jsou vícesložkové intervence, které se přizpůsobují pro místní podmínky. Mají se opírat o participaci všech účastníků při plánování a implementaci. To se týká především intervencí na pracovišti, v komunitách. Také jsou důležitá pravidelná setkání zástupců účastníků. V dokumentu jsou pojednány následující oblasti:

1. Politika a prostředí
2. Škola
3. Masová média
4. Pracoviště
5. Komunita
6. Primární zdravotní péče
7. Senioři
8. Náboženské organizace

Podrobněji uvedeme charakteristiky úspěšných intervencí pro první tři oblasti politiky a pro seniory.

### ***Politika a prostředí***

Dokument zdůrazňuje, že vlády jednotlivých zemí a lokální úřady mají podporovat dostupnost možností a dostupnost procházek, cyklistiky a dalších forem pohybových aktivit, také mají rozvíjet možnost nemotorizované dopravy do práce a podporovat koncept sportu pro všechny.

Celkem komise zpracovala a posoudila 23 návrhů intervencí. Za efektivní se považují intervence zdůrazňující a podporující racionální stravu, intervence, které upravují životní prostředí, redukuje překážky k pohybovým aktivitám a rozšiřují prostor pro rekreační pohybové aktivity. Také jsou důležitá upozornění v bodech rozhodování, k upřednostnění aktivního transportu.

Středně efektivní jsou politiky zaměřené na fiskální regulace a upozornění v obchodech, restauracích a kavárnách na zdravý životní styl. Také vícesložkové intervence povzbuzující cyklistiku, procházky a rekreační aktivity mají naději na úspěch.

### ***Masová média***

Kampaně v masových médiích používají placené a neplacené formy zpráv, které zvyšují znalost a mění postoje a chování směrem ke zdravému životnímu stylu. Může jít o televizi, rádio nebo tisk. Analyzovalo se 24 intervencí a posoudila se jejich efektivita. Efektivní se jevíly intervence, které byly komunitně založené (programy ve školách a lokálních komunitách), přičemž se v nich řešily především bariéry v prostředí. Středně efektivní jsou kampaně s jednoduchými výzvami a hesly (pití mléka bez tuku, podpora požívání zeleniny a ovoce, také lze uvažovat delší kampaně podporující zdravé stravování).

### ***Škola***

Z této oblasti bylo analyzováno 55 intervencí, většinou z USA. Převážně se jednalo o vícesložkové intervence zaměřené na prostředí školy a stravování, mimo to i o školní kurikulum. Také se uvažovala participace rodičů. Tyto intervence ukázaly konzistentně zlepšení znalostí a postojů ke zdravému způsobu života, dokonce i zlepšenou měřenou zdravotní zdatnost. Existuje silná evidence, že v kurikulu se má probírat látka o zdravém stravování a komponenta pohybových aktivit, kterou vedou a probírají učitelé. Také je důležitá participace rodičů, dostupnost možností pohybových aktivit, podpora stravování s výběrem zdravé stravy a podpora mimoškolního programu pohybových aktivit.

### ***Senioři***

Pro tuto část bylo posouzeno 17 provedených intervencí. Většina z nich byla zaměřena na pohybové aktivity (cvičící skupiny, distribuce informací, pohybové aktivity v komunitě, větší expozice k zelenině a ovoci). Bylo prokázáno, že pohyb a zdravá strava zlepšují zdraví a kvalitu života seniorů v populaci, která globálně stárne. Skupinové aktivity zlepšují

psychosociální parametry. Programy pro seniory mají zmenšit bariéry a informovat o možnostech k pohybu.

Ve většině popsanych oblastí je zapotřebí další výzkum pro upřesnění jednotlivých doporučení a evaluaci přijatých opatření a realizovaných intervencí.

Dokument WHO 3 (2008) obsahuje návrhy, jak postupovat, jestliže stát chce zvýšit pohybovou aktivnost a správné stravovací návyky u dětí a mládeže prostřednictvím školní politiky. Tento dokument rozšiřuje a konkretizuje závěry z dokumentu WHO 2, který jsme popsali v předchozím odstavci. Úvodní první kapitola informuje o škodlivosti pohybové nedostatečnosti a špatném stravování. Druhá kapitola dokumentu popisuje, jak se má začít se školní politikou, další kapitola uvádí, jaké různé možnosti mají autoři politik. Čtvrtá kapitola vysvětluje, jak zahrnout různé skupiny a jedince do podpory navržené politiky. Pátá kapitola poskytuje návody o postupech monitorování a evaluace přijatého programu. Dokument také obsahuje několik příkladů z různých zemí světa o prováděných politikách pro zvýšení pohybové aktivity a zlepšení stravovacích návyků.

Státy se vyzývají, aby modifikovaly tyto základní návrhy pro svoje vlastní potřeby a okolnosti. Není zapotřebí přesně dodržet všechna navržená opatření a kroky, přesto je nutné zajistit, aby základní prvky, které dokument obsahuje, byly respektovány a zahrnuty do státní politiky.

Při úpravě doporučení pro lokální situace je možné přímo spolupracovat s dětmi a dospělými. Protože se tak využije jejich kreativita, jejich nápady a doporučení pro zlepšení stravování a zvýšení pohybové aktivity ve školním prostředí. Je důležitější začít s malými změnami, které je možné splnit, než čekat na zlepšení materiálních podmínek a zvýšení zdrojů tak, aby se mohl uskutečnit plán ve velkém stylu a realizovat všechny prvky doporučení v úplnosti.

## **Závěry**

Závěry analyzovaných výzkumných zpráv poukazují na to, že existuje mnoho způsobů, jak podporovat zdravý životní styl. Především jsou úspěšné vícesložkové intervence, přičemž se doporučuje uvažovat vhodnost pro dané kulturní prostředí a sociální strukturu. Redukce problému s implementací se dosahuje spoluprací s jednotlivými skupinami participantů. Při přípravě je důležité vycházet z jednotlivých teorií a poznatkových systémů, které jsou podpořeny empirickou evidencí.

Výsledky studií se většinou opírají o krátkodobé akce a bezprostřední dopady. Je nutné zkoumat důsledky intervencí z dlouhodobější perspektivy. Také je nutné zohlednit poměr nákladů a efektivity, případně vedlejší nezamýšlené důsledky intervencí.

## **Literatura**

Frömel, K., Bauman, A. et al. (2006). Intenzita a objem pohybové aktivity 15-69 leté populace České republiky. *Česká kinantropologie*, 10, 1, s. 13-28.

Kalman, M., Hamřík, Z., & Pavelka, J. (2009). *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE-Institut.

Marcus, B. H. & Forsyth, L. H. (2003). *Motivating people to be physical active*. Champaign, IL, USA: Human Kinetics, česky 2010, Praha: Portál.

NIH 2005 *Theory at a glance. A guide for health promotion practice*. US Department of Health and Human Services. National Institutes of Health. 2005

WHO 1 *Physical activity and health in Europe: evidence for action*. ( eds. Cavill, N., Kahlmeier, S., Racioppi F.). Ženeva: WHO 2006

WHO 2 *Interventions on diet and physical activity: what works: summary report*. ( eds. Anderson, J., Parker, W., Steyn NP. et al. ) Ženeva: WHO 2009

WHO 3 *School policy framework : implementation of the WHO global strategy on diet, physical activity and health.* (eds. Lagarde, F., LeBlanc CMA. et al.) Ženeva: WHO 2008

## **CVIČENÍ VE ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVĚ NEJEN S HUDBOU**

**Horklová Hana; Horkel Vladimír**

### **Úvod**

V následujícím sdělení vycházíme z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školství, podle kterého si školy vytváří své vlastní školní vzdělávací programy. Tělesná výchova je v těchto vzdělávacích programech součástí vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Jsou formulovány klíčové kompetence a cílové zaměření této oblasti, dále jsou uvedeny činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností. Mezi tyto činnosti patří i estetické a kondiční formy cvičení bez náčiní i s náčiním, s rytmickým či hudebním doprovodem, rytmická gymnastika a tanec. Jsou to činnosti, ve kterých se zaměřujeme především na kvalitu provedení pohybu. Jak uvádí Novotná, Panská & Šimůnková (2011), vycházíme z předpokladu, že dobře osvojená dovednost umožňuje pozitivní prožívání pohybu. Pokud chceme, aby se žáci naučili správně provádět daná cvičení, je nutné využívat ve školní tělesné výchově pro tento druh cvičení především řízenou činnost. S tím souvisí i vysokoškolská příprava studentů studujících oborů učitelství.

Předložíme zkušenosti z přípravy koncepce pětiletého magisterského studijního programu Učitelství pro 1.stupeň ZŠ pro studenty kombinované formy studia na PF UJEP v Ústí nad Labem ve vyučovacích předmětech týkajících se cvičení s hudebním doprovodem. Jsme přesvědčeni, že dlouhodobou, systematickou přípravou a jejím vyhodnocováním se zpětnou vazbou pro studenty lze zkvalitnit činnost učitele ve školní tělesné výchově při vedení žáků a podpořit kreativní přístup učitelů ve využívání daných pohybových aktivit ve školní tělesné výchově.

### **Cíl**

Cílem je zařazování rytmické gymnastiky a tance, včetně estetických a kondičních forem cvičení s hudebním doprovodem, do školní tělesné výchovy na 1.stupni ZŠ. Zadáním seminárních prací vytvoříme pro studenty kombinované formy studia ve studijním oboru učitelství pro 1.stupeň základních škol na PF UJEP Ústí nad Labem dostatek příležitostí pro vlastní tvořivou činnost ve školní tělesné výchově.

Předpokládáme, že zpracováním seminární práce a jejím vyhodnocením student získá vědomosti, dovednosti i zkušenost s danou formou cvičení a tím může mnohem více ovlivnit zastoupení esteticko koordinačních forem cvičení s hudbou ve školní tělesné výchově s důrazem na to, aby tato cvičení byla žáky přijímána kladně a aby se dostavil radostný prožitek z takto pojatého cvičení.

### **Metody**

Na základě rozboru průběžných a souvislých praxí a vyhodnocení seminárních prací čtyřletého magisterského studia, které probíhalo na PF UJEP v Ústí nad Labem do roku 2009, jsme formulovali nejčastější chyby, kterých se učitelé dopouštějí při vedení žáků na 1.stupni základních škol při cvičení nejen s hudebním doprovodem.

- Příliš často využívají příkazový řídicí styl
- Cvičí stále s žáky, cvičení probíhá pouze nápodobou
- Neopravují chybné provedení cviku ani nevysvětlují, jak cvik lépe provést
- Velmi málo umožňují samostatnost dětí, nezkouší, zda si děti již cvičení pamatují
- Nezapojují děti do předcvičování
- Nezapojují děti do přípravy rozcvičení při výběru cviků

- Neovládají slovní rytmický doprovod ke cvičení (počítání, popis cvičení, názvosloví apod.)
- Mnohdy sami nezvládají cvičení, která předcvičují
- Zařazují nevhodné cviky, velmi často využívají cvičení, která sami kdysi cvičili ve škole
- Při využití hudby ke cvičení nevyužívají hudebně pohybové průpravy, nezařazují hudebně pohybové a rytmické hry
- Nedodržují hudební fráze, počítací doby
- Nevyužívají charakter hudby
- Vybírají hudební předlohy v pomalém nebo naopak v příliš rychlém tempu
- Hudební doprovod využívají převážně jako kulisu

Výše uvedené poznatky jsme využili při koncipování výuky obsahující cvičení s hudebním doprovodem v pětiletém magisterském studiu v kombinované formě tak, aby se uvedené nedostatky v práci budoucích učitelů již neobjevovaly.

V nově zavedeném pětiletém studijní programu probíhá výuka ve 2. ročníku v zimním semestru pod názvem Rytmická gymnastika a tanec (celková dotace konzultací činí 4 semináře) a ve 4. ročníku v zimním semestru pod názvem Didaktika rytmické gymnastiky a tance (celková dotace konzultací činí 6 seminářů). Ve 2. ročníku jsou studenti tohoto studia seznámeni s problematikou daných forem cvičení, prakticky vyzkouší vybraná cvičení při semináři, je jim doporučena studijní literatura a zadána seminární práce, která se skládá z části písemné a z části praktické. Studenti mají za úkol zpracovat návrh cvičení s hudebním doprovodem, následně tento svůj návrh aplikovat ve školní praxi s dětmi 1. stupně a zhodnotit průběh cvičení. Na zpracování seminární práce mají 3 semestry, podmínkou je odevzdání práce do zahájení výuky ve 4. ročníku. V průběhu seminářů ve 4. ročníku dochází k rozboru seminárních prací i s ukázkami některých z nich. Tato zpětná vazba ukazuje, jak je důležitá následná konfrontace výstupů s ostatními studenty a sdělení si zkušeností z absolvované praxe.

*Znění zadání seminární práce:*

1. Úvod - zpracujte úvod do problému, který se týká zařazování cvičení s hudbou do školní tělesné výchovy
2. Předložte teoretická východiska práce (charakteristika rytmické gymnastiky a tance, pohybová a hudebně pohybová průprava)
3. Vytvořte „rozcvičku“ s hudebním doprovodem pro žáky 1. stupně ZŠ a písemně ji zaznamenejte
4. Vyzkoušejte navržená cvičení v praxi dle daného postupu a zaznamenejte na videozáznam
5. Diskuze - vyhodnoťte praktickou činnost z hlediska žáka i vyučujícího
6. Závěr
7. Použité zdroje
8. Přílohy

Postup průběhu cvičení v praxi (bod č. 4 – délka videozáznamu 15 až 20 minut):

#### 1. POHYBOVÁ PRŮPRAVA

(vedení dětí při rozcvičení bez hudebního doprovodu)

- nácvik jednotlivých cviků (nápodoba se slovním doprovodem, počítáním, opravování chyb)
- nácvik jednotlivých cviků (pouze se slovním doprovodem či počítáním, korekce provedení cviků)
- spojení cviků (možnost využití samostatnosti dětí)

## 2. HUDEBNĚ POHYBOVÁ PRŮPRAVA

(vedení dětí při seznámení se s hudební předlohou pro rozcvičení a nácvik cvičení s hudebním doprovodem)

- seznámení se s hudebním doprovodem (formou her nebo cvičení hudebně pohybové průpravy)
- nácvik cvičení s hudebním doprovodem

## 3. ROZCVIČENÍ S HUDBOU

(ukázka části rozcvičky s hudbou)

### Výsledky

V akademickém roce 2008/2009 absolvovalo 67 studentů předmět Rytmická gymnastika a tanec, v akademickém roce 2010/2011 z těchto studentů absolvovalo předmět Didaktika rytmické gymnastiky a tance pouze 58, z nichž získalo zápočet 44 studentů. Provedli jsme rozbor seminárních prací a metodou rozhovoru jsme získali doplňující či upřesňující informace zařazování cvičení s hudbou do školní tělesné výchovy.

Odevzdané práce jsme vyhodnotili, při vyhodnocení jsme se zaměřili hlavně na průběh vedení dětí jak bez hudby, tak s hudbou, tzn. na činnost učitele.

Z videozáznamů je patrné, že se studenti dopouštěli mnohem méně chyb, které jsme uvedli na začátku tohoto sdělení. Ve velké míře se studenti ve svých závěrech shodují, že takto pojaté cvičení se dětem líbí a dokonce jej vyžadují. Těší se na hudbu, kterou si mohly sami vybrat, těší se na předcvičování před ostatními žáky, těší se na pochvalu učitele a mnohdy i ostatních dětí.

Hlavní přínos pro studenty v rozvoji jejich profesních kompetencí vidíme především v:

- uvědomění si vlastních nedostatků při zhlédnutí videozáznamu (zlepšení výběru cviků, zaměření se na správné předvedení cviků, necvičit stále s dětmi, více opravovat chybné provedení cviků, více chválit a povzbuzovat děti apod.)
- poznání, že lze cvičit i v malém prostoru, nenáročném na materiální vybavení
- prezentaci natáčení dětí na kameru, které bylo pro ně velkou motivací k tomu, aby nacvičované prvky zkoušely i mimo hodiny tělesné výchovy
- tom, že žáci se těšili na další cvičení, protože se jim líbila vybraná hudba, vnímali tento druh cvičení jako zpestření hodin tělesné výchovy
- využití mezipředmětových vztahů (Hv, Čj, Vv, M, Pv)
- přípravě rozcvičení, které bylo mnohdy využito jako východisko pro vytvoření pohybové skladby pro školní vystoupení před rodiči

Lze konstatovat, že zpracováním seminární práce studenti poznají, že má smysl zařazovat cvičení s hudbou do školní tělesné výchovy, ale že je potřeba toto cvičení i důkladně připravit a promyslet a společně s dětmi pak prožít radost z takové činnosti.

### *Vybrané výroky ze seminárních prací*

- Vzhledem k tomu, že se činnost dětem líbila, rozhodla jsem se zařazovat cvičení s hudbou častěji do tělesné výchovy.
- Předvedení cviku před ostatními žáky je silnou motivací.
- Předvést své umění před „někým“ děti chápou jako účelné a smysluplné.
- Celkově jsem nabyla dojmu, že žáci nejsou příliš zvyklí na cvičení s hudbou a přitom by takové cvičení s chutí a nadšením uvítali.



- Co se týče mé práce jako učitelky, musím přiznat, že si tato činnost vyžádala značnou přípravu, kterou by však bylo vhodné podpořit dlouhodobým pravidelným cvičením, jež by zvýšilo mou fyzickou kondici.
- Byla to pro mě cenná zkušenost. Ono ne nadarmo se říká, že zkušenost je nepřenosná a v tomto případě to platí obzvlášť. Nikdy bych si bez předešlého vyzkoušení si vedení dětí při takovéto činnosti naplno neuvědomila, jak těžká tato práce je a že je to práce mravenčí. Odměnou mi však bylo to, že děti cvičení bavilo a bylo až k neuvěření, jak jsou opakovaně nadšené z toho, že jdeme opět cvičit s hudbou.

## **Závěr**

Na základě analýzy videozáznamů a vyhodnocení seminárních prací lze konstatovat, že oblíbenost cvičení v hodinách školní tělesné výchovy spočívá hlavně v přístupu učitelů k výuce. Záleží na úrovni osvojení jejich dovedností, získaných vědomostech a prožité zkušenosti s touto formou cvičení. Vyzkoušená forma práce přinesla studentům pocit uspokojení, vedla je k uvědomování si sebe sama a tím zvýšila i jejich sebevědomí. Didaktické dovednosti jsou velkou zárukou dobře vedené školní tělesné výchovy a tedy se dá předpokládat, že budou i zárukou zvýšené pohybové aktivity našich žáků.

- Z videozáznamů je patrné, že se studenti (učitelé) dopouštěli mnohem méně chyb, které jsme uvedli na začátku tohoto sdělení. Ve velké míře se studenti ve svých závěrech shodují, že takto pojaté cvičení se dětem líbí a dokonce jej vyžadují. Těší se na hudbu, kterou si mohly samy vybrat, těší se na předcvičování před ostatními žáky, těší se na pochvalu učitele a mnohdy i ostatních dětí.
- Domníváme se, že oblíbenost cvičení v hodinách školní tělesné výchovy spočívá hlavně v přístupu učitelů k výuce, na jejich dovednostech, schopnostech a znalostech. Didaktické dovednosti jsou velkou zárukou dobře vedené školní tělesné výchovy a tedy se dá předpokládat, že budou i zárukou zvýšené pohybové aktivity našich žáků.

## **Literatura**

Novotná, V., Panská, Š. & Šimůnková, I. (2011). *Rytmičká gymnastika a pohybová skladba*. Praha: UK FTVS  
 MŠMT. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v ČR*. Praha: VÚP

**Hana Horklová**

**KTV PF UJEP**

**Hoření 13**

**400 96 Ústí nad Labem**

[hana.horklova@ujep.cz](mailto:hana.horklova@ujep.cz)

# VÝCHOVA K FAIR PLAY JAKO SOUČÁST TĚLESNÉ VÝCHOVY

**Janiš Kamil ml.**

## Motto

*„hledat a nalézat způsob, jak by měli méně učit ti, kteří vyučují, ale jak by se naučili více ti, kteří se učí tak, aby bylo méně tmy, zmatků a nesvárů, ...ale více světla, pořádku, míru a pokoje...“*

*... Všichni ať jsou učiteli všem!“*

(Komenský, Via lucis, 1668; De rerum humanarum emendatione consultatio catholica in Vožda, 1970, bez stránkování)

*„Cos cvikem nabyt, toť mrav a strídmost Tobě zachovej!“*

(Stanovy a řady Pražské tělocvičné jednoty „SOKOL“, 1896, s. 2)

## Úvod

Cílem příspěvku je poukázat na možnost aplikace výchovy k fair play jako součásti tělesné výchovy jako školního předmětu. Dílčím cílem příspěvku je poskytnout rámcové náměty k praktické implementaci výše uvedeného cíle a poukázat na širší význam fair play, než jen jako součásti sportovních aktivit.

I když je v názvu článku spojení fair play a tělesné výchovy, je níže v příspěvku často odkazováno na sport (profesionální či amatérský). Autor příspěvku si takový rozpor uvědomuje, ale považuje sportovní odkaz na fair či unfair play za signifikantnější ve vztahu k předloženému tématu. Zároveň je využíváno příkladů pouze z ledního hokeje a fotbalu. Výběr těchto dvou sportů byl ovlivněn tím, že se v ČR jedná o nejsledovanější sporty a příklady z nich se mohou dostat k vysokému počtu diváků.

Termín fair play se ve spojení se sportem stává pouhou frází. Ačkoli každý ví, že by měl „hrát“ fair play, tak zcela běžně dochází k porušování pravidel, a to především za účelem osobního prospěchu, prospěchu týmu, msty apod. Inspirací k sepsání tohoto příspěvku se staly dvě mediální zprávy. První z nich je přepis „oslavného chorálu“ mladších žáků klubu SK Slavia Praha po jejich vítězství nad AC Sparta Praha. „*Když Sparta lehla popelem... Když tam všichni chcipli... Až do rána jsme slavili... Až do rána jsme pili... Sparťane, zkopu tě... Až pudeš na kutě... Ty rudej žebráku... Tebe já znám“*

(<http://isport.blesk.cz/clanek/fotbal/104217/video-malych-slavistu-rudej-zebraku-chcipni.html>). Zarážející je především věk a bohužel i to, že následnou oslavou byl zcela zastíněn jejich výkon na hřišti (i když se mohli chovat dle všech psaných i nepsaných zásad fair play).

Druhá mediální zpráva naopak upozorňovala na fair play chování hráče, ale ve výsledku se takové jednání obrátilo proti němu. Nadpis novinového článku: „*Přiznal se k teči a sklidil zlobu. Příště si to rozmyslím, říká férový fotbalista.*“ Následný vybraný komentář: „*Pustilo se do mě více hráčů, i trenér něco říkal. V šatně to pokračovalo. Ale nenadávali mi, spíš radili, ať to příště nedělám.*“ „*Je to moc hezký, že to přiznal, ale nám to ublížilo,*“ ... „*On je to hodný kluk, jenže tohle byla hloupost. Pánem jsou tady rozhodčí. Ve fotbale jde především o tři body.*“ ([http://fotbal.idnes.cz/priznal-se-k-teci-a-sklidil-zlobu-priste-si-to-rozmyslim-rika-ferovy-fotbalista-g0k/fotbal.asp?c=A100407\\_082015\\_fotbal\\_par](http://fotbal.idnes.cz/priznal-se-k-teci-a-sklidil-zlobu-priste-si-to-rozmyslim-rika-ferovy-fotbalista-g0k/fotbal.asp?c=A100407_082015_fotbal_par)).

Na jednotlivé ukázky můžeme nahlížet jako na marginální události v kontextu s horšími projevy unfair play, ale rozhodně by měly přimět k zamyšlení nad danou problematikou.

## Co je to vlastně fair play?

Vzhledem k tomu, že se jedná o anglický termín, je přirozená snaha usilovat o přesný překlad do češtiny. U termínu fair play je však taková snaha marná, protože přesný překlad nenalezneme. Je tedy nutné hledat širší význam fair play. V nejjednodušším pojetí se termín fair play dá „přeložit“ jako jednání v souladu se stanovenými pravidly (<http://www.thefreedictionary.com/fair+play>). Z uvedeného pojetí vyvstává důležitá otázka, která je demonstrována na následujícím příkladu. *Na loňské Tour de France byl medializovaný případ „útoků“ Alberta Contadora na Andyho Schlecka, který v té době byl jezdcem ve žlutém dresu. Contador zaútočil v momentě, kdy Schleckovi spadl řetěz a získal tím rozhodující náskok pro celkové vítězství v etapovém závodu. Contador tím žádná stanovená pravidla neporušil. Porušil však jisté nepsané pravidlo. Choval se tedy fair play, když dodržel všechna stanovená pravidla? Z výše popsaného příkladu vyplývá, že pojetí fair play jako dodržování stanovených pravidel zřejmě nelze přijmout a je nutné hledat vhodnější vymezení. Autor příspěvku se kloní k následujícímu vymezení fair play: „Férovost znamená držet se dohodnutých pravidel, bez použití nespravedlivé výhody, rovné příležitosti, šetrné chování, respekt k soupeři a uznání druhých.“* ([http://www.friedenspaedagogik.de/english/topics\\_of\\_the\\_institute\\_s\\_work/peace\\_education\\_online\\_teaching\\_course/basic\\_course\\_5/fair\\_play\\_definition\\_principles\\_rules\\_and\\_fair\\_trade](http://www.friedenspaedagogik.de/english/topics_of_the_institute_s_work/peace_education_online_teaching_course/basic_course_5/fair_play_definition_principles_rules_and_fair_trade)) V kontextu s výše uvedeným příkladem je toto vymezení mnohem vhodnější, i když se rovněž dotýká pravidel, ale zasazuje je do širšího významového rámce. Některá vymezení fair play se zároveň dotýkají i jiných oblastí lidského života, než jen a pouze sportu (<http://www.phrases.org.uk/meanings/131100.html>).

## Proč se chováme unfair při sportu?

Zkráceně bychom mohli říci, že unfair jednání se vyplácí. Opět to lze demonstrovat na několika příkladech. Prvním z nich je legendární Maradonova „Boží ruka“, kdy zmíněný hráč docílil nespravedlivě branky. Získaný titul z mistrovství světa byl zřejmě vyšším motivem. Dalšími příklady jsou veškeré případy neodhaleného simulování a následného profitu z takto získané výhody apod. Unfair jednání může být také způsobeno jistou legalizací a glorifikací agrese či spíše zajištěním určité beztrestnosti ve sportu. Typickým příkladem glorifikace agrese jsou hokejové „bitky“, které jsou brány nejen jako „férové“ vyřešení sporů. Vítěz je zpravidla odměněn potleskem, uznáním spoluhráčů a v NHL ještě hlasováním fanoušků na [www.hockeyfights.com](http://www.hockeyfights.com). V souvislosti s pochvalou a oceněním „bitkaře“ vystupuje do popředí známý výzkum. „*Bandura & Walters (1973) promítali dětem z mateřské školy filmy, zobrazující osoby, které si mírumilovně nebo agresivně hrály v místnosti s hračkami. V „agresivním filmu“ děti viděly, jak herec bije a kope velkou panenku. Herec byl za své chování ostatními ve filmu pochválen. Když si pak děti – diváci obou filmů, mohly samy hrát s hračkami, významně častěji používaly proti hračkám agresi – tedy chování, za které byl někdo jiný odměněn.*“ (Lašek, 2006, s. 82). Odměna patří mezi elementární metody výchovy. Legalizací je v kontextu výše uvedených řádků myšlen takový přístup, který umožňuje vznik určitého prostoru, kde se stáváme téměř nepotrestatelnými adekvátně odpovídajícími tresty. Na serveru [www.youtube.com](http://www.youtube.com) je možné nalézt několik odkazů na brutální fauly ve fotbalu či hokeji, kde o jejich úmyslu není pochyb (pozn. aut. jedná se o subjektivní názor autora příspěvku). Všem, kteří se takového unfair jednání dopustí, hrozí postih, který se téměř nikdy nedotkne jejich osobního života (ve smyslu nějakého trestního stíhání pro ublížení na zdraví apod.). Pokud by se takového jednání stejný jedinec dopustil v osobním životě, tak by se pravděpodobně trestnímu stíhání nevyhnul. Antičtí sofisté používali termíny etický a sociální relativismus. Zjednodušeně řečeno, co je přípustné někde, tak jinde to může být nepřípustné (Štverák, 1988). Přeneseně bychom mohli takovou myšlenku aplikovat i na unfair jednání. Hráč, který se dopustil např. simulování a získal tím ve fotbale výhodu pokutového kopu, se

do jisté míry dopustil podvodu. Troufám si tvrdit, že by se např. podvodu při prodeji svého bytu nedopustil. Zde je ona relativnost vnímání dané situace. Stejným způsobem lze hodnotit i chování hokejových „bitkařů“.

Ačkoli je tento odstavec zaměřen pouze na oblast agrese či simulování - „Boží ruka“, je nutné je chápat v širším kontextu. Jedná se zároveň o (ne)respekt soupeře, využití nespravedlivé výhody apod.

### **Proč výchova k fair play jako součást tělesné výchovy?**

Škola sice nepatří mezi základní činitele vývoje jedince, na rozdíl od rodiny, prostředí aj., rozhodně se však školní výchova jako forma výchovy podílí na vývoji jedince. V ideálním (až utopickým) stavu by všichni činitelé měli působit ve stejném pozitivním směru. Některé z nich však můžeme považovat za téměř neovlivnitelné (genetika) a některé za těžko ovlivnitelné vnějším zásahem (vlastní aktivita, rodina, vrstevnické skupiny, prostředí, média) (Janiš ml., 2009).

Za dominantní činitele v období školního věku (pozn. aut. bez hlubšího dělení na jednotlivé fáze dle vývojové psychologie. Školním věkem je myšleno období od 1. do 9. třídy ZŠ) lze považovat prostředí (souhrnně i s vrstevnickými skupinami), média, rodinu i školu.

Prostředí je v souvislosti s tímto příspěvkem značně zestručněno a zjednodušeno.

Společnost vytváří určitá pravidla pro život v ní, existují určité sociokulturní odlišnosti a jednotlivé společnosti jsou více či méně otevřené unfair jednání. V tomto pojetí je fair a unfair pojímáno spíše ve smyslu interpersonálních vztahů. Nelze však označit jednotlivé společnosti za více či méně tolerantní k unfair jednání. Co je a není tolerance uvádí Lašek (2006).

Prostředí lze různě kategorizovat a mluvit o síle vlivu jednotlivých typů prostředí.

V současnosti již neexistují pochyby o významném vlivu prostředí na osobnost jedince.

Společně s vrstevnickými skupinami je zřejmě dominantním faktorem, který se podílí na vzniku sociálně patologických jevů. Vliv jednotlivých typů prostředí na jedince tedy vyplývá z oblasti, kde se narodí, kde vyrůstá, kde žije a i z vlivu kamarádů a spolužáků (Kraus, 2008). Rodina (někdy bývá pojímána jako specifický typ prostředí) má bezpochyby nezastupitelnou a nejnámennější roli při socializaci jedince. Z aspektu fair play jsou významnými pojmy ve vztahu k rodině tzv. sociální dědičnost a výchova kulturních návyků. Pojem sociální dědičnost zavedl Bláha, a to ve smyslu přejímání pozitivních či negativních vzorců chování. Dítě tak může pozorovat reakce a jednání rodičů, sourozenců a jiných příbuzných v situacích spojených se sportem nebo dalšími oblastmi lidského života. Dítě pak taková jednání přejímá a „používá“ v obdobných situacích či se řídí názory rodičů. Obdobným pojmem je i výchova kulturních návyků, kterou zavádí Makarenko. V téměř stejném významu dnes používáme pojem pedagogizace prostředí, který zavedl Furlan (1978). V Makarenkově pojetí by výchova kulturních návyků měla být realizována takovým způsobem, aby chování rodičů bylo v souladu s jejich názory, které předávají dětem a za předpokladu, že rodiče uplatňují jako hlavní metody mravní výchovy – přesvědčování, vysvětlování požadavků. Přirozeně pak uplatňují i metodu příkladu (Janiš ml., 2010; Kraus, 2008; Makarenko, 1952; Malach, 2007). Vliv médií (zejm. internetu a televize) je především v oblasti zprostředkování informací o fair či unfair play a ve způsobu jejich prezentace. Zde se opět dotýkáme problematiky glorifikace a legalizace agrese ve sportu, a to ve vztazích: hráč – hráč; hráč – rozhodčí; hráč – diváci; diváci – diváci; diváci – rozhodčí (viz. výše). Některé situace vztahující se k problematice článku jsou v médiích dostatečně reflektovány.

Výše uvedení činitelé vývoje jedince jsou z pohledu pedagogických odborníků, ale i společnosti těžko ovlivnitelní, resp. částečně nebo nepřímo. Snaha ovlivnit média by mohla dokonce vyvolat dojem jisté cenzury.

V minulosti existovaly snahy a jejich přenesení do reality, které se snažily pozitivně ovlivňovat prostředí a v návaznosti i rodinu. Typickým příkladem je takový „pracovně –

výchovně – vzdělávací“ model Roberta Owena, který byl však natolik finančně náročný, že byl neudržitelný. S podobnými projekty jako u Owena se můžeme setkat i v současnosti. Jedná se však o problematiku spíše sociální exkluze, která nemá žádnou přímou souvislost s fair play (Janiš ml., 2010).

V kontextu všech výše uvedených odstavců se jako nejméně náročná ke změně pro výchovu k fair play jeví školní výchova (konkrétně předmět tělesná výchova). Relativní nenáročnost spočívá v minimálních ekonomických a materiálních nákladech. Dále v relativní jednoduchosti jejího zavedení. Oblast fair play se úzce dotýká etické výchovy, která vzbudila mnoho diskuzí, zda ji zavádět do škol jako předmět povinný apod. Mezi pojmy fair play – etická výchova – mravní výchova nelze rozhodně dát rovnítko. Pokud se však podíváme na všechny termíny, tak fair play zní zřejmě nejlépe (subjektivní pohled autora), a proto by mohl být i pro žáky přitažlivý mnohem více. Jeden z hlavních argumentů pro to, aby se výchova k fair play stala součástí školního předmětu tělesná výchova, však ještě nezazněl.

Kádner (1925) upozorňuje na riziko při realizaci mravní výchovy. Pokud žáci získají dojem, že se něco učí jen pro školu a informace mohou posléze beztrápně zapomenout, je takto pojatá mravní či etická výchova k ničemu. Musí existovat prostor pro praktický nácvik. Objektivně je nutné přiznat, že MŠMT (více viz. [www.etickavychova.cz](http://www.etickavychova.cz)) takové riziko v souvislosti s etickou výchovou spatřuje také a v jeho záměrech je snaha o zážitkovost a praktičnost, přesto se autor příspěvku domnívá, že předmět tělesná výchova poskytuje prostor pro praktický nácvik téměř neustále a přirozeně, který mnohdy ani nemusí být samotnými žáky identifikován.

Zároveň je nutné přiznat, že pojem fair play je primárně spojován se sportem (profesionálním i amatérským). Pokud se ovšem znovu zaměříme na definici fair play, tak je z ní jasně patrný přesah i do jiných oblastí (i předmětů).

Autor příspěvku nezpochybňuje, že oblast fair play součástí TV již existuje. Avšak na základě „letmé analýzy“ ŠVP některých základních škol (pozn. aut. Autor příspěvku se omlouvá za nezvyklý výraz – „letmé analýzy“ a zároveň za to, že necituje vybrané ŠVP. Nechce tím stigmatizovat jednotlivé ZŠ), je nutné si položit otázku, zda některé ZŠ dělají dost pro onu oblast fair play? Např. jedním výstupem z předmětu tělesná výchova je pro dívky a chlapce 7. ročníku: „*Žák naplňuje ve školních podmínkách základní olympijské myšlenky - čestné soupeření, pomoc handicapovaným, respekt k opačnému pohlaví, ochranu přírody při sportu*“ Uvedený výstup zní zcela jistě krásně, ale mají žáci dostatek příležitostí jej plně naplnit? Zda v rámci tělesné výchovy dochází k takové interakci dívek a chlapců (kromě LVVZ)?

## **Jak realizovat výchovu k fair play?**

Níže je uveden stručný výčet námětů k realizaci výchovy k fair play jako součásti tělesné výchovy:

- *Mít dostatek příležitostí k nácviku fair play.*

Ačkoli se žáci relativně často dostávají do vzájemné interakce během hodin tělesné výchovy, a to především při činnostech, které mají stanovená pravidla, je nutné si uvědomit, že se stále setkávají žáci, kteří se znají. Pokud je smyslem fair play mj. i respekt k druhým, je téměř povinností přicházet do interakce i s lidmi, které neznáme, resp. nejsme s nimi v každodenním kontaktu. Z tohoto důvodu je potřebné podporovat takové činnosti, které k tomu vedou. Např. pravidelně realizovat sportovní (soupeřivé) aktivity mezi školami, a to mimo oficiálně pořádané školské turnaje a školské soutěže. Pravidelnost může mít za následek získání ztracené prestiže, odstranění frustrace z neúspěchů apod. Právě v takových chvílích, kdy se žáci dostávají do situací, kdy o něco jde (i když neoficiálně), se opravdu projeví fair play v praxi.

a) *Využití pedagogických myšlenek M. Montessori a R. Steinera*

Někdy bývá vedena debata o tom, který typ škol je lepší, kvalitnější apod., zda školy „tradiční“ či školy označované jako alternativní. Rozhodně však nelze přehlížet pozitiva jednotlivých typů škol. Pedagogika M. Montessori je využívána do současnosti (MŠ a ZŠ). Zajímavý námět, který Montessoriovská pedagogika přináší, je sdružování dětí různého věku v jedné skupině za účelem přirozeného nácviku pomoci menším, slabším a vzájemného respektu (Zelinková, 1997).

S určitými omezeními v určitém čase a za určitých okolností by takto mohla být realizována i část hodin tělesné výchovy. Snadnější provedení z hlediska výběru činností by bylo zřejmě na 2. st. ZŠ. Autor příspěvku si uvědomuje, že žáci 1. st. ZŠ jsou běžně spolu ve školní družině. Při činnostech realizovaných ve školní družině však nejde zpravidla o výkon, výhru apod., obdobně jako žáci 2. st. ve školním klubu. V oblasti výchovy mimo vyučování však výchovně nepůsobí na všechny žáky dané školy.

R. Steiner, zakladatel tzv. waldorfských škol, se kladně vyjadřoval ke společné tělesné výchově chlapců a děvčat. Vycházel z myšlenky, že takto spojené hodiny tělesné výchovy vedou k respektu odlišností, pozornosti vůči ostatním a přirozené ochotě pomáhat (kol. aut., 1991).

- *Pozitivní posílení*

Pozitivní posílení (Kusák & Dařílek, 2001) by mělo být přirozeností každého učitele tělesné výchovy. V souvislosti s fair play by takový učitel měl ocenit každé jednání dle výše uvedeného vymezení fair play. Tedy slovně ocenit nejen výkon, ale i pomoc druhému, přiznání se k přestupku apod.

- *Problem solving*

Rozvoj vzájemné spolupráce a respektu k druhým může být uskutečňován i mimo rámec soupeřivých činností. V rámci hodin tělesné výchovy mohou být žákům představeny úkoly s problémovým zadáním, jejichž splnění vyžaduje aktivní účast každého, spolupráci, důvěru v kolektiv a důvěru kolektivu v jednotlivce. Takto získaná zkušenost by se měla přenést i do reálného života. Realizaci takového úkolu lze provádět v tělocvičně, v parku, v budově školy apod. V pojetí tohoto článku se jedná o takové úkoly, které mají spojitost s tělesnou výchovou (Sýkora, 2006).

Výše uvedený stručný výčet rámcových námětů je zcela jistě realizovatelný. Při uskutečňování jakýchkoliv aktivit je nutné brát v úvahu koncepcí morálního vývoje a tedy i věk žáků. I když z textu vyplývá, že je zaměřen na žáky ZŠ, tak výchova k fair play je v podstatě celoživotní záležitostí, pokud chápeme výchovu jako nikdy nekončící proces. Vacek (2004; 2011) hovoří o skupinové diskusi s morálním obsahem a diskusi nad morálními dilematy. Zcela přirozeně lze i takovou diskusi implementovat v souvislosti s fair play do hodin tělesné výchovy. Vedení takové diskuze však vyžaduje jistou zkušenost a znalost metodiky jejího vedení. Nicméně ji lze bezesporu doporučit (pozn. aut. v pozici učitele bych se seznámil s tím, zda diskuze s morálním obsahem nejsou již součástí jiných předmětů, následně by se mohl upravit výběr tématu).

Co by však měl učinit každý učitel tělesné výchovy, je vypracování pravidel chování při činnostech v TV dle fair play společně se žáky.

Dalším námětem může být postupné přenášení odpovědnosti za průběh hodiny, výběr činností, vedení činnosti na žáky samotné. Hráči si tak sami řídí činnost. Taková změna didaktického stylu však vyžaduje poměrně dobrou znalost žáků samotných a také zkušenost samotného učitele. V ŠVP jednotlivých škol je uveden jako jeden z výstupů, že žák aktivně hlásí přestupky proti pravidlům. Je tomu skutečně tak? Existuje dostatek příležitostí

k realizaci? Má k tomu žák důvod, pokud nad ním stojí učitel (rozhodčí)? Uvedené otázky mohou působit provokativně, ale jsou uvedeny v kontextu celého článku. Spolužák a kamarád je přeci jenom mě bližší osoba, než žák z jiné ZŠ.

## Závěr

Za největší riziko celé výchovy k fair play je prakticky nulová měřitelnost její efektivity. U sexuální výchovy a u prevence sociálně patologických jevů je možné využívat statistických údajů, ale i tak nemůžeme s jistotou tvrdit, že právě naše edukační činnost byla tím, co způsobilo změnu k lepšímu. Omezenou možnost, jak změřit efektivnost výchovy k fair play, nabízí sociometrie. Pokud je však v příspěvku uvedeno, že by výchova k fair play měla být realizována nejen se žáky jedné třídy, je tato možnost téměř vyloučena.

Autor příspěvku si uvědomuje, že jeho pojetí je hodně ovlivněno subjektivním pohledem na představenou problematiku. Do příspěvku byly již začleněny některé připomínky, které zazněly v rámci ústního přednesení tématu na semináři. Fair play by se mělo stát přirozenou součástí i jiných předmětů než je tělesná výchova. Běžná je praxe opisování, napovídání (Vacek, 2011) a na VŠ plagiátorství. I takové projevy můžeme označit za unfair. Jak je uvedeno výše – musí být příležitost k nácviku.

## Literatura

- Bez autora. (1896). *Stanovy a řády Pražské tělocvičné jednoty „SOKOL“*. Praha: Pražská tělocvičná jednota Sokol.
- Fair play. *The Free Dictionary* [online]. Staženo dne 25.9.2011, z <http://www.thefreedictionary.com/fair+play>
- Janiš, K. ml. (2010). Prostředí jako činitel socializace jedince v pojetí R. Owena, G. A. Lindnera a A. S. Makarenka. *Media4U Magazine* 7 (4), 47-50.
- Janiš, K. ml. (2009). *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Jäger, U. (bez roku). *What is fair play? Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.* [online]. Staženo dne 25.9.2011, z [http://www.friedenspaedagogik.de/english/topics\\_of\\_the\\_institute\\_s\\_work/peace\\_education\\_online\\_teaching\\_course/basic\\_course\\_5/fair\\_play\\_definition\\_principles\\_rules\\_and\\_fair\\_trade](http://www.friedenspaedagogik.de/english/topics_of_the_institute_s_work/peace_education_online_teaching_course/basic_course_5/fair_play_definition_principles_rules_and_fair_trade)
- Kádner, O. (1925). *Základy obecné pedagogiky*. Díl II. Praha: Česká grafická unie.
- Kol. aut. (1991). *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kusák, P., & Dařílek, P. (2001). *Pedagogická psychologie*. Olomouc: UP.
- Lašek, J. (2006). *Sociální psychologie II*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Makarenko, A., S. (1952). *O výchově dětí v rodině*. Praha: SPN.
- Sýkora, J. (2006). *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Štverák, V. (1988). *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN.
- Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Valoušek, R. (2010). Přiznal se k teči a sklidil zlobu. Příště si to rozmyslím, říká férový fotbalista. *iDnes.cz* [online]. Staženo dne 16. 5. 2011 z [http://fotbal.idnes.cz/priznal-se-k-teci-a-sklidil-zlobu-priste-si-to-rozmyslim-rika-ferovy-fotbalista-g0k-fotbal.asp?c=A100407\\_082015\\_fotbal\\_par](http://fotbal.idnes.cz/priznal-se-k-teci-a-sklidil-zlobu-priste-si-to-rozmyslim-rika-ferovy-fotbalista-g0k-fotbal.asp?c=A100407_082015_fotbal_par)>.
- VIDEO malých slávistů: Rudej žebraku. Chcípni! *Blesk.cz* [online]. Staženo dne 16. 5. 2010 z <http://isport.blesk.cz/clanek/fotbal/104217/video-malych-slavistu-rudej-zebraku-chcipni.html>
- Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

**Mgr. Kamil Janiš**  
**Ústav pedagogických a psychologických věd**  
**Fakulta veřejných politik v Opavě**  
**Slezská univerzita v Opavě**  
**Bezručovo nám. 14**  
**746 01 Opava**  
**e-mail: kamil.janis@fvp.slu.cz**



## CO JE SKUTEČNÝM CÍLEM ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVY?

### Mužik Vladislav; Vlček Petr; Vrbas Jaroslav

Motto: „*A co je vlastně podle RVP cílem tělesné výchovy?*“ - aktuální výrok učitelky tělesné výchovy v rámci výzkumu kurikulární reformy (Vlček, 2011, s. 201).

Výše uvedená citace charakterizuje současný stav chápání cílových hodnot vzdělávacího oboru Tělesná výchova (dále TV). Položme si proto několik otázek a pokusme se na ně stručně odpovědět.

### Otázka 1: Co je deklarovaným cílem TV?

Zaměříme-li pozornost na základní vzdělávání, které se týká veškeré populace, je možné konstatovat:

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (aktualizace k 1. 9. 2010, s. 73)

formuluje pro vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* velmi obecně **Cílové zaměření vzdělávací oblasti**:

„*Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků*

*tím, že vede žáky k:*

- *poznávání zdraví jako nejdůležitější životní hodnoty*
- *pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní i sociální pohody a k vnímání radostných prožitků z činností podpořených pohybem, příjemným prostředím a atmosférou příznivých vztahů*“

Vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* neuvádí cíl vzdělávacího oboru *Tělesná výchova*, ale spíše orientaci, rámcový postup, myšlenkový obsah a předpoklad pohybového vzdělávání:

„*Vzdělávací obor **Tělesná výchova** jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků*

*v problematice zdraví směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a řadit do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života. Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je v základním vzdělávání žákův prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu, dobře zvládnutá dovednost pak zpětně kvalitu jeho prožitku umocňuje.*“ (RVP ZV, s. 72)

**Vzdělávací obsah TV** je obdobně jako u dalších oborů vymezen **učivem** a **očekávanými výstupy**.

**Učivo** je členěno do několika skupin, tzv. činností (např. *Činnosti ovlivňující zdraví*) a obsahuje množství výrazů, které jsou i nejsou činnostmi – např.:

- *kondiční cvičení s hudbou* (je činnost)
- *pohybový režim žáků* (není činnost)

**Očekávané výstupy** jsou v podstatě cílovými kategoriemi, ale pro TV v 1.-9. ročníku ZŠ je těchto očekávaných výstupů formulováno celkem 29! Z hlediska průměrného dítěte jsou stanoveny reálné i nereálné výstupy – např.:

- *žák „zvládá v souladu s individuálními předpoklady osvojované pohybové dovednosti“* (reálný výstup)

- žák „zařazuje do pohybového režimu korektivní cvičení, především v souvislosti s jednostrannou zátěží nebo vlastním svalovým oslabením“ (spíše nereálný výstup pro 4.-5. ročník ZŠ) (RVP ZV, s. 76).

**Odpověď na otázku 1:** Je zřejmé, že deklarovaný cíl TV je mnohoznačný a není dostatečně konkrétní a kontrolovatelný.

### **Otázka 2: Jsou očekávané výstupy v TV dosažitelné?**

Opřeme se o známá fakta:

- Většina škol zařazuje do rozvrhu dvě vyučovací hodiny TV týdně, mnohé hodiny však odpadají nebo v nich žáci necvičí.
- Průměrná doba tělesného pohybu jednotlivce v „dobré“ vyučovací hodině TV se pohybuje okolo 50 % aktivního času, tj. 20 až 25 minut. Intenzita zatížení však má v běžné vyučovací hodině obvykle nízkou nebo střední hodnotu, nemůže proto přímo ovlivňovat úroveň tělesné zdatnosti jedince.
- Obsah vyučovacích hodin TV v průběhu roku je většinou mnohotématický (dle „předepsaného“ učiva) a nemůže vést k dostatečné úrovni deklarovaných dovedností.

**Odpověď na otázku 2:** Skutečný objem, intenzita zatížení i různorodý obsah TV nemohou stačit k realizaci *očekávaných výstupů*. Tyto „cílové kategorie“ se proto stávají formálními, těžko kontrolovatelnými a jen ztěží hodnotitelnými.

### **Otázka 3: Co tedy má být primárním cílem TV?**

Má to být:

- tzv. dobrá hodina TV (např. podle stanovených bio-psycho-sociálních ukazatelů)?
- určitý (normovaný) stupeň tělesné zdatnosti či výkonnosti žáků?
- zařazení (splnění) veškerého předepsaného učiva do hodin TV?
- 29 „očekávaných výstupů“?

A nebo je primárním cílem TV především *pohybově aktivní životní styl* žáka (člověka) v rámci podpory zdraví? Pokud ano, jaké kompetence k pohybově aktivnímu životnímu stylu žák (člověk) potřebuje?

Jedinec by měl především disponovat přiměřenou úrovní *tělesné zdatnosti, pohybové gramotnosti a specifických vědomostí*. Holčík (2004) v této souvislosti definoval **zdravotní gramotnost**, která označuje kognitivní a sociální dovednost determinující motivaci a schopnost jednotlivců získat přístup ke zdravotním informacím, rozumět jim a využít je k rozvoji a udržení dobrého zdraví. Zdravotní gramotnost by měla být podle Holčíka základním předpokladem pro *zdravý životní styl* (zdravý způsob života).

**Odpověď na otázku 3:** Domníváme se, že vzdělávání v TV by mělo směřovat především k pohybově aktivnímu životnímu stylu žáka (člověka). K tomu je třeba, aby žák (člověk) disponoval individuálně přiměřenou pohybovou a zdravotní gramotností.

### **Otázka 4: Může škola podněcovat, motivovat a vést žáky k pohybově aktivnímu životnímu stylu?**

Rozebereme-li *očekávané výstupy* v RVP ZV, pak zjistíme, že nám v podstatě nic jiného nesdělují a neukládají. Pouze jsou komplikovaně a často nereálně vymezené. Chceme-li, aby učitelé chápali, k čemu má vzdělávání v TV směřovat, musí být formulován jednoduchý, jednoznačný, reálný a kontrolovatelný **cíl TV**. Pokusme se tedy takový primární (dlouhodobý) cíl TV zformulovat a předložit k diskusi:

**Cílem TV je pohybově aktivní člověk, který disponuje individuálně přiměřenou pohybovou a zdravotní gramotností.**

K tomuto cíli by mělo směřovat veškeré dění v TV i v režimu života školy. Krátkodobé cíle či konkrétní úkoly plynoucí z navrženého dlouhodobého cíle TV pak mohou být následující:

- přiměřeně motivovat žáky k pohybově aktivnímu životnímu stylu
- organizovat TV vedoucí ke zlepšování pohybové a zdravotní gramotnosti žáků
- monitorovat a hodnotit celkovou PA žáků
- monitorovat a hodnotit pohybovou i zdravotní gramotnost žáků
- zavádět příslušné intervence (individuální nebo skupinové programy)
- ovlivňovat pohybový režim žáků během pobytu ve škole
- aj.

**Odpoď na otázku 4:** Místo odpovědi si dovoluujeme předložit diskusní otázky, na něž bychom rádi hledali smysluplné odpovědi a zohledňovali vznesené připomínky či náměty čtenářů:

- Je možné navržený cíl TV přijmout, případně vhodně modifikovat?
- Je možné tomuto cíli podřídít vzdělávací obsah TV?
- Je možné tomuto cíli podřídít vzdělávání učitelů TV?

Těšíme se na reakce čtenářů.

## Literatura

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. (2007) Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 126 s. [cit. 2011-09-29]. Dostupné z WWW:

<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

Holčík, J. (2004). *Zdraví 21. Výklad základních pojmů. Úvod do evropské zdravotní strategie Zdraví pro všechny v 21. století.* Praha : Ministerstvo zdravotnictví ČR, 2004.

Vlček, P. (2011). Případová studie: Pohledy na kurikulum tělesné výchovy - co je cílem současné tělesné výchovy? In Píšová, M., Kostková, K., Janík, T. (eds.) *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Kurikulum.

**Vladislav Mužík**

**katedra tělesné výchovy**

**Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity**

**Poříčí 31**

**603 00 Brno**

**[muzik@ped.muni.cz](mailto:muzik@ped.muni.cz)**

# OHLÉDNUTÍ ZA VÝZKUMEM VE ŠKOLNÍ TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

**Mužik Vladislav; Vlček Petr**

## Úvod

Počátky výzkumu školní tělesné výchovy v naší zemi spadají do 50. let minulého století. Tyto výzkumy však vesměs nebyly zacíleny na širší pojetí školní tělesné výchovy, které zahrnuje celý proces pohybového režimu žáků ve škole (tj. na vyučovací hodinu, pohybově rekreační přestávky, tělovýchovné chvílky, zdravotní tělesnou výchovu, sportovně zaměřené nepovinné předměty nebo kroužky, školní sportovní kluby, školní sportovní soutěže, pobyty v přírodě aj.). Výzkum se orientoval především na *vyučovací předmět tělesná výchova* (dále jen TV) a jeho kvantitativní či kvalitativní procesuální ukazatele. Zejména bylo sledováno:

- fyzické zatížení žáků
- využití času k aktivnímu pohybu
- didaktická interakce učitel – žák (případně odděleně vyučovací činnost učitele nebo učební činnost žáků)
- jiná procesuální hlediska TV
- bio-psycho-sociální úroveň žáků vztahovaná k procesuální stránce TV

Pokusme se stručně přiblížit hlavní výzkumné cíle a připomenout příslušné výzkumné metody, jimiž byla kvalita TV, resp. procesuální hledisko TV, zjišťováno a dokumentováno.

## 1. Fyzické zatížení žáků

V zahraničí i v českých zemích byly využívány v podstatě shodné výzkumné metody. Bez přístrojového vybavení se používaly nejvíce tyto metody:

- *odhad výdeje energie* založený na metodě *pozorování* a kategorizovaný podle návodných tabulek (např. Vinařický, 1955)
- *sledování změn tepové frekvence* palpačním způsobem (např. Prášilová & Dražil, 1963)
- *sledování příznaků únavy* kategorizované podle Zotovovy tabulky (např. Berdychová et al., 1978)

Fyzické zatížení žáků s přístrojovým vybavením se začalo sledovat až v době, kdy byla vyvinuta příslušná technická zařízení, např.:

- *sporttestery* umožňující záznamy srdeční frekvence, výdeje energie aj.
- *krokoměry* zachycující počet provedených kroků za určitou časovou jednotku (obvykle den)
- *akcelerometry* zaznamenávající akceleraci těla nebo pohyb jeho částí a zachycující údaje o frekvenci, intenzitě a trvání pohybu, respektive o celkovém energetickém výdeji
- *pedometry* snímající vertikální akceleraci těla při chůzi, běhu, poskocích, skocích apod.

V zahraničí byly na těchto metodách založeny mnohé výzkumy. U nás jsou publikovány výsledky četných výzkumů vedených především Frömelem, a to s příslušnými odkazy na zahraniční zdroje. Většina těchto výzkumů však není zaměřena pouze na TV, ale na celodenní pohybový režim žáků zahrnující i TV.

Na základě těchto výzkumů byla odvozena doporučení pro fyzické zatížení žáků během TV. Ukazatelem byla tzv. „fyziologická křivka hodiny TV“.

## 2. Využití času k aktivnímu pohybu

Od 60. let minulého století se výzkum TV zaměřil také na využití času vyučovací jednotky k aktivnímu pohybu žáků. Pro tento výzkumný cíl byly vytvořeny různé výzkumné metody, např.:

- *chronografická analýza* sloužící ke komplexnějšímu posouzení intenzity zatížení sledováním změn tepové frekvence v souvislosti s délkou a obsahem jednotlivých činností (např. Prášilová, 1972)
  - *chronometráž* založená na pozorování a měření doby kategorizovaných činností žáka: jeho aktivního pohybu, doby oddechu, doby sledování výkladu učitele a doby tzv. „ztrátového času“ (např. Hadač & Prášilová, 1982; Plíva, Janouch & Tilinger, 1991)
  - *chronografický záznam vyučovací jednotky TV* (Frömel et al., 1992)
  - *systematické pozorování interakce (SPIN)* autorů Svobody & Kocourka (1987), později modifikované využitím PC (Mužik & Uhlíř, 1989)
- Tyto výzkumy dovolily stanovit časová kritéria pro tzv. úspěšnou hodinu TV.

### 3. Didaktická interakce učitel - žák

Počátky zkoumání v této oblasti byly odvozovány nejdříve od posuzování sociální interakce pomocí *Balesova kategoriálního systému* (1950), *Ballackovy metody mikroanalýzy* (1966) a *Flandersova pozorovacího systému FIAS* (1970). Avšak již Widmer (1967) upozornil, že žák se v TV navenek téměř neustále projevuje svým pohybovým výkonem a jen ztěží může učební činnost předstírat. Dále zdůraznil, že velký význam v TV má nonverbální a paralingvistická komunikace učitel – žák, že mluvené učitelovy projevy mají vysloveně instrumentální funkci a že se objevuje i tělesný kontakt mezi učitelem a žákem, např. při dopomoci. Galloway (1971) proto modifikoval Flandersovu metodu FIAS tím, že přidal k Flandersovým kategoriím nonverbální komunikaci.

Rozsáhlá studie Piérona (2005) ukázala, že základní výzkumnou metodou při posuzování didaktické interakce je *pozorování*. Četné výzkumy založené na pozorování činnosti učitele se zaměřovaly např.:

- na výzkum specifického učitelova chování v TV (např. Anderson, 1967, 1975)
- na profil učitelových intervencí na různých stupních škol (např. Anderson & Barrette, 1978; Piéron, 1982)
- na učitelovu expertní úroveň (např. Grant, 1985; Piéron, 1982)
- na učitelovu zkušenost (např. Freedman, 1978)
- na činnosti konané před vyučovací jednotkou a po jejím skončení (např. Silverman, 1991)
- na didaktické řídicí styly učitele (např. Mosston & Ashworth, 2002)

Výzkum činnosti učitele v českých zemích zkoumal např.:

- pojetí diagnostické činnosti učitele (Kovandová, 1976; Šimon, 1979; Šafaříková, 1980)
- vliv různého učiva na vyučovací činnost učitele (Hercig, 1977; Šavrdová, 1979)
- vymezení činnostního profilu učitele a jeho profesních kompetencí (Karásková, 1994)
- činnost učitele při specificky zaměřeném učivu (Dobiášová, 2003; Cypris, 2004)
- vybrané formy chování učitele (Štefanšichová, 2003; Süß, Matošková & Štefanšichová, 2003)
- aj.

Výzkum specifického chování žáků v TV se mj. zabýval:

- druhy projevu žáka (např. Costello & Laubach, 1978; Piéron & Dohogne, 1980)
- rozdíly v chování žáků ve vztahu k učebním cílům, učivu nebo vyučovacím strategiím (např. Telama et al., 1982; Piéron & Haan, 1980)
- charakteristikou činností nejvíce a nejméně motivovaných žáků (např. Carreiro da Costa et al., 1997)
- aj.

Výzkumy činnosti učitele a žáka ve vzájemné didaktické interakci posuzovaly např.:

- specifčnost prostředí v TV a jeho srovnání s prostředím v naukových předmětech (např. Widmer, 1976)

- verbální interakci mezi učitelem a žákem (např. Piéron & Orion, 1977)
  - reciproční chování učitele a žáků (Pieron, 1982)
  - vztah mezi zpětnou informací poskytovanou učitelem a odpovědí žáka (Doyle, 1986)
- K objasnění významu didaktické interakce pro didaktiku TV v českých zemích přispěly zejména výzkumy pod vedením Dobrého. Metoda nazvaná *Analýza didaktické interakce* (ADI), kterou vyvíjeli Dobrý, Svatoň, Šafaříková a Marvanová již od 70. let minulého století, umožnila zdůvodňovat vztahy mezi kvalitou interakce učitel – žák a výsledky učení žáků. Popisný přístup byl postupně nahrazen *vztahovou analýzou* (např. Dobrý, Svatoň & Šafaříková, 1981, 1983, a další; Dobrý, Svatoň, Šafaříková & Marvanová, 1996).

Dalšími metodami vyvinutými u nás byly např.:

- *systematické pozorování interakce* (SPIN) autorů Svobody & Kocourka (1987) zmiňované již výše
- *kategoriální posuzovací systém videozáznamu* (KSPV) autora Jansy (1987)
- *systematické pozorování interakce s využitím PC* (Mužík & Uhlíř, 1989)

Zaměření výzkumu při použití metod ADI, SPIN a KPSV umožnilo posuzovat např.:

- vliv zpětných informací nebo různých didaktických řídicích stylů učitele na kvalitu učební činnosti žáků (Čejka, 1982; Holoubková, 1985; Valešová, 1982; Fulínová, 1985)
- dynamiku vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáků (Hurychová, 1983; Matoušek, 1984; Drnek, 1985)
- možnosti samostatného rozhodování žáků v různých didaktických řídicích stylech (Teplý, 1982; Novotná, 1984; Čapek, 1984; Hejdková, 1988; Judlová, 1990; Svatoň, 1990, 1991)
- strukturu činnosti učitele a žáků v TV (Svoboda & Kocourek, 1987; Jansa, 1987)
- ovlivňování činnosti učitele a žáků pomocí zpětné informace (Hercig, 1990; Mužík & Uhlíř, 1989; Mužík, 1992, 1994)
- případně jiná procesuální hlediska TV

Nově vyvinutá metoda *CPV videostudie tělesné výchovy* dovolila analyzovat procesuální stránku vyučovací jednotky TV, mj. z hlediska „příležitostí k učení“, a porovnávat TV s jinými předměty (např. Janíková, Janík, Mužík & Kundera, 2008).

Ostatní interakční výzkumy v tělesné výchově, včetně výzkumů překračujících rámec vyučovací jednotky TV, jsou prezentovány v nové publikaci Janíkové (2011). Tato publikace ústí do typologie učitelů tělesné výchovy podle interakčního stylu.

Interakční výzkumy umožnily stanovit kvalitativní požadavky na vyučovací činnost učitelů, učební činnost žáků i na vzájemnou didaktickou interakci mezi učitelem a žákem či žáky v TV. Tato kvalitativní hlediska jsou patrně nejlépe vyjádřena v publikaci Dobrého et al. (1996) a výše zmíněné publikaci Janíkové (2011).

#### 4. Další zaměření výzkumu TV

Na základě výsledků výše naznačených výzkumů se projevovala potřeba kombinovat různé metody a techniky sběru dat se snahou zvýšit validitu získaných informací i jejich interpretací. Řada výzkumů proto byla doplněna o další výzkumné nástroje:

- *dotazníky*
- *individuální či skupinová interview*
- *posuzovací škály didaktických aspektů vyučovací jednotky*
- *metody vynucené vzpomínky* (stimulated recall)
- *metody hlasitého myšlení*
- *individuální záznamy učitelů s různou dobou retrospekce*
- *zprostředkované záznamy* (proxy-reports)
- aj.

Příkladem kombinace různých metod v rámci jednoho výzkumu je např. ověřování kvality tzv. „kreativně orientovaného vyučování v TV“ (Frömel et al., 1992).

Velmi časté bylo především výzkumné užití dotazníků a rozhovorů. Pro jejich aplikaci v terénu hovoří ekonomická přijatelnost a jednoduchost zpracování jak pro respondenty, tak i pro výzkumníky. Mezi nedostatky lze uvést často nízkou validitu, reliabilitu a objektivitu výpovědí respondentů (viz např. Shephard, 2003).

Pomocí *dotazníků* nebo *rozhovorů* byly např. zjišťovány:

- názory učitelů na to, co znamená dobrá vyučovací jednotka TV (např. Arrighi & Young, 1987; Carreiro da Costa, 1992; Schiller & Ulrich, 2009)
- průběh učitelova myšlení a rozhodování v TV (např. Houser & Griffey, 1985; Januario, 1992).

V českých zemích byly mj. zkoumány:

- názory žáků základních škol, absolventů základních škol i celé populace na TV (např. Mužík & Janík, 2007; Mužík, Vlček et al., 2010; aj.)
- názory učitelů na procesuální stránku TV (Vlček, 2011)
- aj.

Uvedené české výzkumy naznačily, že existuje patrný rozpor mezi projektovaným a realizovaným kurikulem v TV.

## 5. Bio-psycho-sociální úroveň žáků

Zcela specifickými metodami či technikami, kterými se nepřímo hodnotila či hodnotí kvalita vyučovací jednotky TV, jsou motorické, fyziologické, somatometrické, sensorické, vědomostní a další *standardizované testy* (viz např. Vrbas, 2010). Ty mají ale spíše vztah k bio-psycho-sociálním předpokladům a výsledkům učení žáků, než k procesuální stránce TV. Přesto je podle těchto ukazatelů často posuzována i kvalita procesuální stránky TV.

## Závěrečná doporučení

Je třeba zdůraznit, že jevy a procesy v TV mají vždy komplexní povahu a jsou vzájemně podmíněné. Nelze je proto popsat a vysvětlit pomocí jedné metody či jednoho přístupu, jak upozorňují mnozí odborníci (viz např. Rychtecký & Fialová, 2004).

Jedinečnost pedagogických situací lze často vyjádřit jen *kvalitativním hodnocením*. Vytváření kvalitativních metod však vyžaduje mimořádnou péči, ověřování i zácvik výzkumníků (viz Hendl, 1997).

K posouzení kvality TV lze doporučit tzv. *smíšený design výzkumu*, tj. propojení kvantitativních a kvalitativních metod, a dále *komparativní výzkumy* s využitím zahraničních pramenů a výsledků (viz např. Vlček & Janík, 2010).

Procesuální kvalitu TV (tj. součást realizovaného kurikula TV) nelze posuzovat bez spojitosti:

- s projektovou formou kurikula TV (tj. s RVP, ŠVP a přípravami učitelů na TV)
- s výsledkovou formou kurikula (tj. s výsledky učení žáků, resp. naplněním očekávaných výstupů)
- s efektovou formou kurikula (tj. se skutečnými postoji, chováním či jednáním žáků, a to i s přesahem do dospělosti)

Otázky k diskusi:

- Na jaká témata zaměřit výzkum školní TV v současné době nebo blízké budoucnosti?
- Co je největším procesuálním problémem současné TV?

## Literatura<sup>2</sup>

- Berdychová, J. et al. (1981). *Tělesná výchova pro studující učitelství základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Dobrý, L., Svatoň, V., Šafaříková, J. & Marvanová, Z. (1996). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Univerzita Karlova, Vydavatelství Karolinum, 1996.
- Frömel, K. et al. (1992). *Kreativní vyučování ve školní tělesné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Hadač, J. & Prášilová, M. (1982). *Didaktika tělesné výchovy pro 1. cyklus škol*. Brno: UJEP.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. 1. vyd. Brno: Paido.
- Janíková, M., Janík, T., Mužík, V. & Kundera, V. (2008). CPV videostudie tělesné výchovy, sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis Scholae*, 2(1), 93-114.
- Mužík, V. & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví. Zdravotně orientované pojetí tělesné výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. 1. vyd. Olomouc: Hanex.
- Mužík, V., Vlček, P. et al. (2010). *Škola, pohyb a zdraví. Výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Piéron, M. (2005). Research on teaching physical activities and sport: paradigms and selected results. *Italian Journal of Sport Science*, 12(1), 4-17.
- Rychtecký, A. & Fialová, L. (2004) *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- Vlček, P. & Janík, T. (2010) *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Brno: Paido.
- Vrbas, J. (2010) *Zdravotně orientovaná zdatnost dětí mladšího školního věku. Analýza vybraných ukazatelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.

Studie vznikla s podporou projektu GA ČR *Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání* (kód projektu: GAP407/11/0262).

**Vladislav Mužík**  
**katedra tělesné výchovy**  
**Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity**  
**Poříčí 31**  
**603 00 Brno**  
[muzik@ped.muni.cz](mailto:muzik@ped.muni.cz)

---

<sup>2</sup> Citované zdroje byly čerpány z publikací uvedených v seznamu literatury.



# ZASTOUPENÍ ČINNOSTÍ OVLIVŇUJÍCÍCH ÚROVEŇ POHYBOVÝCH DOVEDNOSTÍ VE ŠKOLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

**Pokorná Jitka, Jansa Petr**

## Úvod

V souladu s historickými náhledy a potřebami člověka byla a je tělesná výchova neoddelitelnou součástí školních vzdělávacích systémů u nás i v zahraničí. Obsah tělesné výchovy svým specifickým zaměřením na tělesnou i duševní stránku dítěte vždy odrážel potřeby, preference dané doby a zájmy společnosti. Aspekty, které se přímo nebo zprostředkovaně uplatňují v současných koncepčních plánech tělesné výchovy na školách, je možné dokumentovat v několika oblastech.

Na politické úrovni spatřujeme proevropské směřování vzdělávání ve vztahu ke státům Evropské unie a pojetí školní tělesné výchovy v kurikulárních dokumentech evropských zemí (Penny & Gloer, 1998; Pühse & Gerber, 2005; Peráčková, 2005; Průcha, 2006; Gröschlová, 2006).

Z hlediska národní politiky se zdá být význačná transformace českého vzdělávacího systému po roce 1989 s postupnou decentralizací vzdělávání (Frömel, 1997; Horkel, 2001; Mužík, 2001; Walterová, 2006). Zavedení rámcových vzdělávacích programů ve formě školních vzdělávacích programů na základní školy v roce 2007/08 a na střední školy o dva roky později se stalo podstatnou změnou pro řízení škol a zároveň navýšilo jejich odpovědnost za poskytované vzdělávání (Průcha, 2005; Skalková, 2005; Spilková, 2005; Mužík, 2005; Maňák, 2007).

Tvorba a postupná realizace školních vzdělávacích programů na školách odrážejí v různých dimenzích vliv tradičního pojetí tělesné výchovy, konkrétní podmínky škol pro tělesnou výchovu (Tupý, 1997), ale také požadavky propojení tělesné výchovy s orientací na zdraví (Fialová, 2005; Mužík & Mužíková, 2007) a potřeby pohybové aktivity jako celoživotní nutnosti (Rychecký, 1997; Vilímová & Hurychová, 2001). Základní se jeví problém hypokineze a dalších civilizačních vlivů omezujících pohybovou aktivitu dětí (Cantera-Garde & Devís-Devíz, 2000).

Soudobé konstituování a zkoumání tělesné výchovy jako samostatného předmětu ve vztahu ke klíčovým kompetencím (VÚPb, 2007) a obecným cílům vzdělávání (VÚPa, 2007) je nutno vnímat v kontextu nastíněných souvislostí, které se navzájem ovlivňují a utvářejí obsahovou náplň současné tělesné výchovy. Přípravenost škol na probíhající změny a schopnost učitelů k aplikaci projektové dokumentace do praxe jsou zásadní faktory pro realizaci těchto snah (Mužík, 2007; Krejčí, 2007).

Zkoumání tělesné výchovy nebo pohybových aktivit dětí z různých pohledů lze vysledovat v posledních letech u řady autorů (např. Rychtecký, 1993; Bass & Cale, 1999; Tupý & Mužík, 1999; Krejčí, 1999; Mužík, 1999; Sigmund & Frömel, 1999; Curtner-Smith et al., 1999; Carpenter & Morgan, 1999; Šafaříková, 2000; Vašendová et al., 2000; Williams et al., 2000; Groves & Laws, 2000; Pol et al., 2004; Jansa & Dašková, 2005; Rychtecký, 2006; Straková, 2007).

Můžeme se domnívat, že přesun pravomocí na školy při tvorbě konkrétních učebních plánů (školních vzdělávacích programů) pravděpodobně zapříčiňuje již dnes, ale i v budoucnu, rozdílnost vytvořených dokumentů i jejich realizaci v hodinách tělesné výchovy ve vztahu např. k obecným podmínkám školy, ve vztahu k personálnímu a materiálnímu zajištění, ke zvolenému zaměření školy a dalším hlediskům, které bezprostředně ovlivňují fungování a zajištění konkrétního školského subjektu.

## **Cíl**

Cílem příspěvku je předložit dílčí poznatky z výzkumu na základních a středních školách, konkrétně zjištěné materiální podmínky škol pro realizaci tělesné výchovy a zařazení pohybových činností do plánů a obsahů tělesné výchovy na jednotlivých typech škol.

Výzkum je součástí řešení práce s názvem „Komparace současných školních vzdělávacích programů tělesné výchovy na základních školách v České republice“ v rámci projektu SVV 2011-263601 a SVV 2011-263602 a s podporou VZ MŠMT ČR 0021620864.

## **Metody**

K monitorování současné situace zkoumaného problému na základních a středních školách v České republice byla použita metoda dotazníku. Dotazník byl konstruován v 15 položkách, které se zaměřují na čtyři oblasti.

Konkrétně jsou dotazovány podmínky pro tělesnou výchovu na školách, vlastní tvorba školních vzdělávacích programů v kontextu vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, obsah a vlastní realizace předmětu tělesná výchova. Šetření je i přístup učitelů k novým podmínkám na školách, včetně jejich kvalifikace k tělesné výchově.

Pro stanovený cíl příspěvku jsou ve výsledcích předloženy pouze získaná data z první etapy šetření o podmínkách škol pro tělesnou výchovu a data vztahující se k obsahu tělesné výchovy – zařazení jednotlivých pohybových činností do školních vzdělávacích programů.

Výzkumným souborem se staly učitelé tělesné výchovy základních a středních škol v České republice. Stratifikace zastoupení škol akceptovala velikost sídla dle počtu obyvatel – do 500, 501-2 000, 2-5 000, 5-20 000, 20-50 000, 50-100 000, nad 100 000 obyvatel. Celkově v první etapě bylo šetřeno 218 základních škol a 225 středních škol. Dotazníky byly distribuovány pomocí instruovaných pracovníků.

## **Výsledky a diskuse**

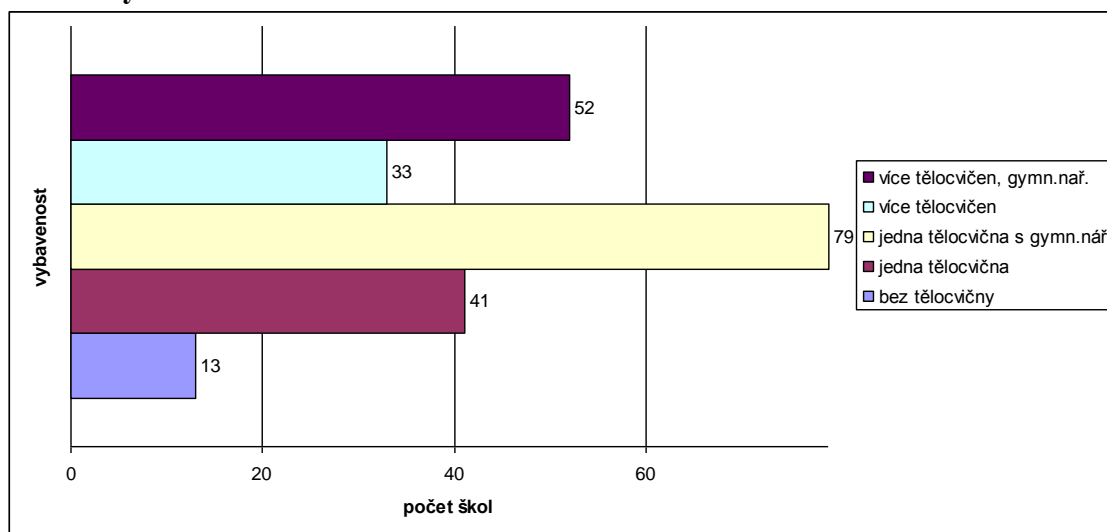
Zjištěná data pro obě oblasti, tj. materiální podmínky škol pro realizaci tělesné výchovy a zařazení, resp. nezařazení doporučených pohybových činností z rámcových vzdělávacích programů, jsou prezentovaná samostatně pro základní školy a samostatně pro střední školy. V kontextu středních škol předkládáme i zpracování dat vztahujících se pouze pro gymnázia. Vybavenost škol tělocvičnami znázorňují grafy 1, 2, 3. Zobrazená data ukazují, že část škol nemá k dispozici žádnou tělocvičnu – 6 % základních škol a 8 % středních škol. Více jak polovina škol obou stupňů vzdělávání má k dispozici alespoň jednu tělocvičnu. Tělocvičnu s gymnastickým náradím vykazují přibližně 2/3 škol s jednou tělocvičnou. Zhruba 2/5 škol má možnost realizovat školní tělesnou výchovu ve dvou nebo více tělocvičnách (ZŠ 39 % škol, SŠ 36 % škol, G – 45 % škol). Vybavení gymnastickým náradím alespoň v jedné z tělocvičen uvádí shodně se školami s jednou tělocvičnou 2/3 škol.

Tabulky 1, 2 a 3 zachycují další námi předpokládané materiální zajištění škol pro tělesnou výchovu. Hřiště pro tělesnou výchovu má k dispozici přes 80 % základních škol, oproti 66 % středních škol. Vybavenost atletickými sektory je již u základních a středních škol podobná – ZŠ (48 % škol), SŠ (44 % škol). Obdobné zjištění na školách vyazuje možnost využití bazénu pro tělesnou výchovu – ZŠ (27 % škol), SŠ (34 % škol). Více jak polovina škol může hodiny tělesné výchovy uskutečňovat v přírodním areálu. 2/3 škol se vyjadřují uspokojivě k vybavení sportovními potřebami.

Za zásadní můžeme považovat údaje o dispozici tělocvičny či tělocvičen. Ostatní údaje v souhrnné formě rozšiřují náhled na podmínky tělesné výchovy na školách obecně. Pro větší specifikaci předpokládáme v dalším zpracování hlubší rozbor podmínek, tzn. vzájemné přiřazení základního údaje o tělocvičně a dalších šetřených podmínek, popř. zařazení

pohybových činností do školních vzdělávacích programů. Pro přehlednost údajů prezentujeme následně grafické znázornění a příslušnou tabulku dat pro stejný typ školy.

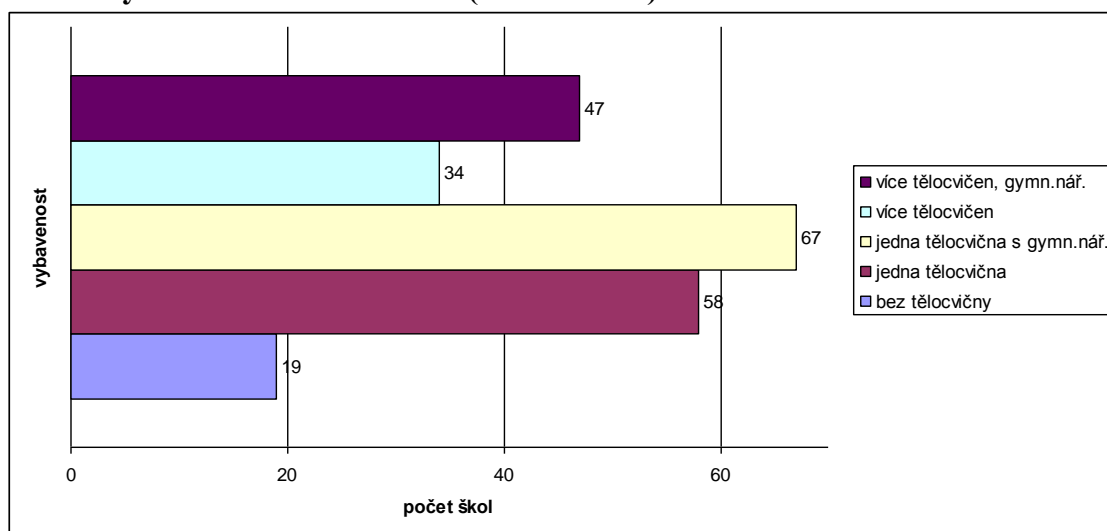
**Graf 1 Vybavenost základních škol tělocvičnami**



**Tab. 1 Podmínky pro realizaci školní tělesné výchovy na ZŠ (mimo tělocvičen) – záznam kladných odpovědí**

N= 218	Venkovní hřiště	Atletické sektory	Bazén	Přírodní areál	Dostatek sport.potř.
Počet odpovědí	178	105	58	125	127
%	82	48	27	57	58

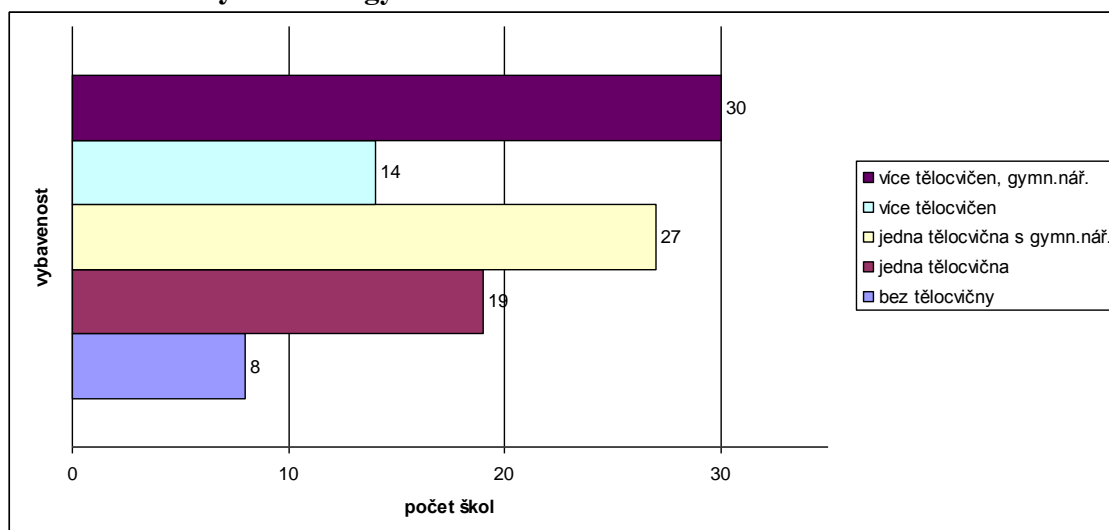
**Graf 2 Vybavenost středních škol (bez rozlišení) tělocvičnami**



**Tab. 2 Podmínky pro realizaci školní tělesné výchovy na SŠ (mimo tělocvičen) – záznam kladných odpovědí**

N= 225	Venkovní hřiště	Atletické sektory	Bazén	Přírodní areál	Dostatek sport. potř.
Počet odpovědí	149	95	76	115	133
%	66	44	34	51	59

**Graf 3 Vybavenost gymnázií tělocvičnami**



**Tab. 3 Podmínky pro realizaci školní tělesné výchovy na gymnáziích (mimo tělocvičen) – záznam kladných odpovědí**

N= 98	Venkovní hřiště	Atletické sektory	Bazén	Přírodní areál	Dostatek sport. potř.
Počet odpovědí	66	42	33	51	61
%	67	43	34	52	62

Předpokládáme, že vybavenost škol, z hlediska podmínek pro tělesnou výchovu, ovlivnila konstrukci školních vzdělávacích programů, které ve velké míře musí respektovat konkrétní podmínky školy. Tab. 4 podává v přehledu soupis nabízených pohybových činností z rámcových vzdělávacích programů.

V základní nabídce v dotazníku nebyly uváděny jiné pohybové aktivity. Pokud škola zařazuje méně tradiční, přesto v současné době rozšířené pohybové činnosti, byl učitel v dotazníku vyzván ke konkrétnímu záznamu (v příspěvku není řešeno).

Pohybové činnosti byly zkoumány z hlediska zařazení, resp. nezařazení činností do obsahu tělesné výchovy na školách. Pro výsledný záznam jsme sestavili skupiny s určitou shodou – sportovní zaměření, realizace v tělocvičně, venku na hřišti, sportovní hry, ostatní.

Data ukazují, že velké procento škol nevyužívá gymnastiku s náčiním (1/5 škol), cvičení s hudbou, úpoly (1/3 škol) a taneční průpravu (1/2 škol). Z atleticky zaměřených činností jsou nejméně zařazovány na jednotlivých typech škol hody a vrhy. Přesto jejich využití je oproti předcházejícím činnostem poměrně vysoké. Nejvyšší procentuální hodnoty vyřazení hodů a vrhů (12 % škol) z tělesné výchovy zaznamenáváme u středních škol. Při porovnání základních a středních škol je patrné mírný rozdíl využití atleticky orientovaných aktivit ve prospěch základních škol. Můžeme se domnívat, že i nepatrně lepší vybavenost atletickými sektory na základních školách je jednou z příčin zaznamenaného rozdílu.

Ze sportovních her, které učitelé méně zařazují do tělesné výchovy, se vydělují házená (nezařazuje 1/4 škol) a pálkovací hry (nezařazuje 1/5 ZŠ i SŠ, lépe jsou hodnoceny gymnázia – pouze 12 % škol).

Z činností, které vyžadují specifitější podmínky, např. sportoviště nebo jsou sezónní, je nejvíce využíváno lyžování (nezařazuje 10 % škol). Naopak 30 – 40 % základních i středních škol nezařazuje plavání kurzově ani jednodenní pobyt či turistiku v přírodě. Obdobná situace je zaznamenána u základních škol pro vícedenní pobyty v přírodě (SŠ pouze 1/5 škol).

Realizace celoročního plavání odpovídá zjištěným podmínkám, tzn. dispozice bazénu pro tělesnou výchovu na školách (ZŠ 27 %, SŠ, G, 34 %) – nezařazuje přibližně 70 % škol.

**Tab. 4 Pohybové činnosti doporučené RVP a jejich zařazení do ŠVP – záznam záporných odpovědí**

Pohybová činnost	ZŠ		SŠ		SŠ-G	
	N	%	N	%	N	%
<b>Pohybové hry</b>	6	<b>3</b>	6	<b>3</b>	4	<b>4</b>
<b>Gymnastika - akrobacie</b>	4	<b>2</b>	10	<b>4</b>	2	<b>2</b>
<b>Gymnastika – s náčiním</b>	43	<b>20</b>	43	<b>19</b>	17	<b>17</b>
<b>Gymnastika – na nářadí</b>	13	<b>6</b>	19	<b>8</b>	5	<b>5</b>
<b>Kondiční cvičení s hudbou</b>	65	<b>30</b>	62	<b>28</b>	28	<b>29</b>
<b>Taneční průpravy</b>	111	<b>51</b>	123	<b>55</b>	49	<b>50</b>
<b>Úpoly</b>	71	<b>33</b>	78	<b>35</b>	37	<b>39</b>
<b>Atletika – běhy (rychlostní)</b>	2	<b>1</b>	10	<b>4</b>	6	<b>6</b>
<b>Atletika – běhy (vytrvalostní)</b>	5	<b>2</b>	13	<b>6</b>	7	<b>7</b>
<b>Atletika – hody</b>	12	<b>6</b>	28	<b>12</b>	7	<b>7</b>
<b>Atletika – vrhy</b>	16	<b>7</b>	28	<b>12</b>	9	<b>9</b>
<b>Atletika – skoky</b>	5	<b>2</b>	14	<b>6</b>	8	<b>8</b>
<b>Basketbal</b>	6	<b>3</b>	2	<b>1</b>	2	<b>2</b>
<b>Volejbal</b>	8	<b>4</b>	7	<b>3</b>	3	<b>3</b>
<b>Kopaná</b>	12	<b>6</b>	8	<b>4</b>	4	<b>4</b>
<b>Házená</b>	55	<b>25</b>	55	<b>24</b>	23	<b>24</b>
<b>Pálkovací hry</b>	48	<b>22</b>	41	<b>18</b>	13	<b>13</b>
<b>Plavání – celoročně</b>	165	<b>76</b>	163	<b>72</b>	70	<b>71</b>
<b>Plavání – kurzově</b>	76	<b>35</b>	99	<b>44</b>	42	<b>42</b>
<b>Lyžování</b>	24	<b>11</b>	20	<b>9</b>	7	<b>7</b>
<b>Bruslení</b>	100	<b>46</b>	92	<b>41</b>	37	<b>38</b>
<b>Pobyt v přírodě – jednodenní*</b>	73	<b>34</b>	88	<b>39</b>	39	<b>40</b>
<b>Pobyt v přírodě - vícedenní*</b>	71	<b>33</b>	52	<b>23</b>	21	<b>21</b>

\* + turistika

## Závěr

Na základě uvedených dílčích výsledků šetření, které bylo provedeno na základních školách (N=218) a středních školách (N=225, z toho 98 gymnázií), můžeme vyslovit následující závěry pro charakteristiku podmínek a zařazení doporučených činností:

- podmínky pro tělesnou výchovu vykazují v jednotlivých položkách podobné zastoupení na všech typech sledovaných škol
- z tradičního náhledu na tělesnou výchovu (realizace TV v tělocvičně) konstatujeme absenci tělocvičny u 8 % škol bez rozdílu stupně vzdělávání
- také nižší využití některých pohybových činností v tělesné výchově, resp. jejich nezařazení do školních vzdělávacích programů, vykazuje víceméně shodné charakteristiky pro základní a střední školy
- mezi činnosti, které učitelé z různých důvodů (nebylo v příspěvku řešeno) nemají zařazené do školních vzdělávacích programů, můžeme zařadit především taneční průpravu, gymnastiku s náčiním, úpoly, kondičně zaměřená cvičení s hudbou, ze sportovních her házenou a částečně i pálkovací hry (na ZŠ)

- různé typy sezónních činností nevyužívá 30 – 40 % škol, celoroční plavání více jak 70 % škol, naopak lyžování nezařazuje pouze 1/10 škol.

Pohybové činnosti v našem šetření jsou chápány nejen jako prostředky, kterými učitelé naplňují dovednostní vzdělávání žáků, ale především jako aktivity naplňující výchovu ke zdraví. Otázky výchovy ke zdraví budou vyhodnoceny v následné etapě výzkumu.

## Literatura

- Bass, D. & Cale, L. (1999). Promoting physical activity through the extra-curricular programme. *European Journal of Physical Education*, 4, 45-64.
- Cantera-Garde, M., A. & Devís-Devíz, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5, 29-44.
- Carpenter, P., J., & Morgan, K. (1998). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective response in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31-44.
- Curtner-Smith, M., D. et al. (1999). Teachers' rules, routines, and expectations prior to and following the implementation of the national curriculum for physical education. *European Journal of Physical Education*, 4, 17-30.
- Fialová, L. (2005). Tělesné sebepojetí a jeho místo ve vzdělávacím oboru výchova ke zdraví. *Pedagogika*. LV, 382-389.
- Frömel, K. (1997). Východiska dalšího rozvoje tělesné výchovy a sportu dětí a mládeže. In Tilinger, P., Perič, T. (Ed.), *Tělesná výchova a sport na přelomu století*. (pp. 32-35). Praha, ČR: FTVS UK.
- Gröschlová, A. (2006). Zavádění evropské dimenze do školního vzdělávání. In Gregor, D., Ježková, V. (Ed.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. (pp. 50-56). Praha : Karolinum. 2006. ISBN 80-246-1313-1.
- Groves, S. & Laws, CH. (2000). Children's experiences of physical education. *European Journal of Physical Education*, 5, 19-27.
- Horkel, V. (2001). Vzdělávací programy a jejich využití pro transformaci školní tělesné výchovy. In *Role tělesné výchovy a sportu v transformujících se zemích středoevropského regionu* (pp. 120-123). Brno: MU.
- Jansa, P. & Dašková, B. (2005). Názory, zájmy a postoje školní mládeže na sport a tělesnou výchovu (7-15 let). In Jansa, P. a kol. *Sport a pohybové aktivity v životě české populace* (pp. 83-116). Praha: FTVS UK.
- Krejčí, M. (1999). Koncepční východiska sociální učení v tělesné výchově. In Dobrý, L., Šafaříková, J., Marvanová, Z. (Ed.), *Pedagogická kinantropologie 98* (pp. 71-78) Praha: Karolinum.
- Krejčí, M. (2007) Tvorba kurikul, hodnocení žáka a psycho-sociální konsekvence. In Mužík, V., Süß, V. (Ed), *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století* (pp. 29-32). Brno: MU.
- Maňák, J. (2006). Kompetence ve struktuře kurikula. In Gregor, D., Ježková, V. (Ed.), *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Mužík, V. (2001). Jaké jsou cíle tělesné výchovy na začátku tisíciletí? In. Tilinger, P., Rychecký, A., Perič, T. (Ed.), *Sport v České republice na začátku nového tisíciletí* (pp. 297-298). Praha: FTVS UK.
- Mužík, V. (2005) K pojetí tělesné výchovy. In. Süß, V., Mužík, V., Marvanová, Z. (Ed.), *Pedagogická kinantropologie 2005* (pp. 21-27). Brno: PF MU.
- Mužík, V. (2007). Realizaci tělesné výchovy na školách. In Mužík, V., Süß, V. (Ed.), *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století* (pp. 33-36). Brno: MU.

- Mužik, V. & Mužíková, L. (2007). Tělesná výchova a výchova ke zdraví-mezinárodní komparace. In: Krejčí, M. (Ed.), *International conference Health Education and Quality of Life*. České Budějovice: JU.
- Penney, D. & Glover, S. (1998). Contested identities: a comparative analysis of the position and definitions of physical education in national curriculum developments in England and Wales and Australia. *European Journal of Physical Education*, 3, 5-21.
- Peráčková, J. (2005). Európsky výskumný priestor, zrastanie výskumnej a pedagogickej činnosti. In: Labudová, J. (Ed.), *10 rokov vied o športe* (pp. 93-101). Bratislava: ICM AGENCY.
- Pol, M. & kol. (2004). Elektronické dotazování jako účinná technika v současném pedagogickém výzkumu. *Pedagogika*, LIV, 67-75.
- Průcha, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“. *Pedagogika*, LV, 36-36.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. ČR. Praha: Portál.
- Pühse, U. & Gerber, M. (Ed.). (2005) *International Comparison of Physical Education: Concepts, Problems, Prospects*. Oxford: Meyer&Meyer Sport.
- Rychtecký, A. (1993). Teoretické a metodologické otázky výzkumného zaměření školní tělesné výchovy. In: *Stav a perspektivy kinantropologie* (pp. 89-94). Praha : FTVS UK.
- Rychtecký, A. (1997). Význam školní tělesné výchovy v utváření celoživotní pohybové aktivity. In: Tilinger, P., Perič, T. (Ed.), *Tělesná výchova a sport na přelomu století* (pp. 36-41). Praha: FTVS UK.
- Rychtecký, A. (Ed.). (2006). *Monitorování účasti mládeže ve sportu a pohybové aktivitě v České republice*. ČR. Praha: UK FTVS.
- Sigmund, E. & Frömel, K. (1999) Nový přístup k monitorování extrémní pohybové aktivity sportovně orientované mládeže v týdenním pohybovém režimu. In: Dobrý, L., Šafaříková, J., Marvanová, Z. (Ed.), *Pedagogická kinantropologie 98* (pp. 63-70). Praha: Karolinum.
- Skalková, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, LV, 4-19.
- Spilková, V. (2005) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v kontextu transformace českého školství. *Pedagogika*, LV, 20-25.
- Straková, J. (2007). Kutikulární reforma z pohledu šetření Kalibro. *Pedagogika*, LVII., 1, 21-36.
- Šafaříková, J. (2000). Analýza výzkumných nálezů v pedagogické kinantropologii. In: Šafaříková, J., Marvanová, Z. (Ed.), *Pedagogická kinantropologie 2000* (pp. 17-25). Praha: Karolinum.
- Tupý, J. (1997). Podmínky jako limitující faktor tělesné výchovy a sportu na ZŠ a SŠ. In: Tilinger, P., Perič, T. (Ed.), *Tělesná výchova a sport na přelomu století* (pp. 42-47). Praha: FTVS UK.
- Tupý, J. & Mužík, V. (1999). Kvalitativní dotazování v grantovém projektu „Zdravotně orientovaná tělesná výchova ve vzdělávacích programech na 1. stupni základní školy“. In: Dobrý, L., Šafaříková, J., Marvanová, Z. (Ed.), *Pedagogická kinantropologie 98* (pp. 59-61). Praha: Karolinum,.
- Vašendová, J. & kol. (2000). Vztah mezi školní a mimoškolní tělesnou pohybovou aktivitou. In: Šafaříková, J., Marvanová, Z. (Ed.) *Pedagogická kinantropologie 2000* (pp. 89-93). Praha: Karolinum.
- Vilimová, V. & Hurychová, A. (2001). Tělesná výchova a sport jako prostředek harmonického rozvoje dětí a mládeže. In: *Role tělesné výchovy a sportu v transformujících se zemích středoevropského regionu* (pp. 23-25). Brno: MU.

- VÚPa. (2007) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007)* [online], c2007, [citováno 30. 1. 2008]. Dostupný z [http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf)
- VÚPb. (2007) *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Williams, A. & et al. (2000). An inclusive national curriculum? The experience of adolescent girls. *European Journal of Physical Education*, 5, 4-18.
- WALTEROVÁ, E. (2006). Srovnávací pedagogika v českém kontextu. In Gregor, D., Ježková, V. (Ed.) *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.

**Mgr. Jitka Pokorná**  
**UK FTVS**  
**J. Martino 31**  
**162 52 Praha 6-Vešleslavin**  
**e-mail: [jpokorna@ftvs.cuni.cz](mailto:jpokorna@ftvs.cuni.cz)**



# ZÁBAVNOST TĚLESNÉ VÝCHOVY

Šafaříková Jana

Zájem o TV s přibývajícím věkem žáků a žákyň klesá. Zvláště je to patrné u děvčat na 2. stupni základní školy. Je to trend celosvětový, nikoliv pouze našeho školství. Zábavnost TV je téma, které se jako požadavek na hodiny TV stále častěji objevuje mezi učiteli TV a i odbornou veřejností v zahraničí i u nás. Říká se, že větší zábavnost hodin TV může vést k větší oblíbenosti a popularitě tělesné výchovy mezi mládeží<sup>3</sup>. Hodně záleží na učiteli, jak je TV zábavná. Jak se žáci ve výuce baví, však také hodně závisí na nich samotných. Ovlivňuje to ještě řada dalších faktorů.

## Terminologické problémy

**V anglických textech nacházíme u různých autorů bez jakéhokoli zdůvodnění a vysvětlení výrazy fun, pleasure, liking či enjoyment. Jak je chápat, definovat a překládat? V početné literatuře jsme našli pouze v díle Scanlana & Simonse (1992, s. 203-204) definici<sup>4</sup>, která jenom potvrdila potřebu najít jediný český výraz (termín), který by usnadnil potřebnou komunikaci v komunitě pedagogických kinantropologů. Po delším hledání a zvažování jsme zvolili jako jediný zastřešující výraz „zábavnost“. Níže předkládáme důvody tohoto rozhodnutí.**

**Zábavnost** - je podstatné jméno jednoznačného významu. Scanlan & Simons (1992) ji definují jako pozitivní citovou odpověď na sportovní zkušenost, která odráží zevšeobecněné pocity (prožitky) jako zábavu, radost, potěšení a záliby.

Naproti tomu zábavou se může rozumět pobavení (i ve smyslu legrace, potěšení, rozptýlení či obveselení) nebo kratochvíle (také ve smyslu radovánka, vyražení či povyražení).

Zábavnost se váže s 2. pádem (zábavnost čeho) a proto před podstatným jménem tělesná výchova není třeba předložka, jako tomu je ve spojení zábava v tělesné výchově. Vyjadřování je jednodušší.

V praxi jde o často užívaný pojem. Např. na internetu jsme našli www stránky „zábavnost TV“, které nabízejí učitelům i široké veřejnosti možnost vyjadřovat se k tomuto problému, uvádět náměty z praxe apod.

Zábavnost podle nás vyjadřuje také určitou kvalitu (hodnotu, vlastnost). Opakem zábavnosti je nuda.

Obě podstatná jména souvisí se slovesy bavit, zabavit, resp. bavit se, zabavit se. Opět tato slovesa mají více významů. Abychom mohli přesně říci, v jakém významu je budeme používat, dovolíme si nejdříve možné významy těchto sloves uvést.

Sloveso *bavit* může znamenat obveselovat (či rozptylovat), těšit (či zajímat), anebo vypravovat (či povídat). Sloveso *zabavit* znamená buď zaměstnat (či zaujmout, zaneprázdnit), pobavit (či rozptýlit, povyrazit, rozveselit), anebo konfiskovat (odejmout, zadržet). Sloveso *bavit se* vztahuje k člověku, (případně ke zvířeti), u něhož existují předpoklady nebo který je

---

<sup>3</sup> Do kategorie mládeže zahrnujeme děti a dospívající (adolescenty). Dále budeme uvádět jen zábavnost TV. O zábavnosti hodin TV budeme hovořit pouze, je-li to uvedeno v názvu studie, v doslovné citaci, nebo je-li to pro významovou souvislost nutné.

<sup>4</sup> V originále „Enjoyment – positive affective response to the sport experience that reflects generalized feelings such as pleasure, liking, and fun.“)

schopen veselit se (či rozptýlovat se, obveselovat se), zabývat se (či těšit se, zajímat se), anebo povídat si (vypravovat si). Sloveso *zabavit se* vyjadřuje, že živý jedinec je schopen sám sebe buď zaměstnat, zaujmout se něčím, pobavit se (rozptýlit se, povyrazit si či rozveselit se). V souvislosti s tělesnou výchovou budeme užívat sloveso:

-*bavit* ve smyslu těšit, zajímat (např. TV by měla děti a mládež bavit). Významy obveselovat a vypravovat nejsou na místě – obveselují např. komici, vypravují např. herci své historky.

-*zabavit* ve smyslu především zaměstnat (zaujmout, nikoliv zaneprázdnit) a někdy také pobavit.

Slovesem *bavit se* pak budeme postihovat duševní stavy chlapce či děvčete, které se u nich v hodině tělesné výchovy či v jiné formě pohybových aktivit dostávají při zvládání nebo po zvládnutí úkolu, především pohybového. Máme na mysli pouze pozitivní stavy – veselit se, těšit se, zajímat se, nikoliv například na úkor jiné osoby. Sloveso *bavit se* nebudeme používat ani ve smyslu povídat si, resp. vypravovat si. To používají nevhodně například i naši politici, viz např. Parlamentní listy.cz z 18. 6. 2011: Co se šmudlí na úřadu vlády? „Nestydaté je, že se to tají, tutlá a není zájem se o tom veřejně bavit. Jako nebyl zájem bavit se poctivě o radarové základně USA v ČR“.

Sloveso *zabavit se* přichází v hodinách tělesné výchovy v úvahu jen v určitých situacích. Kdy například? Když učitel chlapci či děvčeti umožní činnost z vlastní iniciativy, ti úkol zvládají a zabaví se jím. Mnohem častěji bychom rádi užívali toto sloveso v souvislosti s pohybovými aktivitami v mimoškolní době (zabavit se během v lese, jízdou na kole, ale třeba i manuální prací v zahradě atp.).

## **Proč se zábavnost tělesné výchovy v posledních letech stala předmětem většího zájmu v zahraničí i u nás?**

Důvody výstižně vyjmenovává např. PaedDr. Zita Květová, učitelka na ZŠ Jana Wericha v Praze 17, v příspěvku „Systém vyučování TV“ na www stránkách „Zábavnost tělesné výchovy“. Volně cituji:

Systém vyučování TV je v krizi. Upadající ekonomika státu si vynucuje omezení výdajů na školství a škrty v rozpočtu se dotýkají i TV, která je jedním z prvních předmětů, na kterém se šetří. Výuka za posledních 10 let se nezměnila, avšak zdraví a kondice žáků se značně zhoršily. V průměru se žáci dívají na televizi 20 – 22 hodin týdně. Místo sportování raději sedí u počítačů nebo házejí drobné do hracích automatů. ... Žáci ZŠ jsou otylejší, mají menší zájem o cvičení. Pro některé žáky je TV nejhorším předmětem ve škole.

Jako příčiny nezájmu o tělesnou výchovu uvádí:

- Hodnocení výkonnosti s využitím kritérií tělesné zdatnosti považuje za nevhodné. Testy vyhovují jednomu tělesnému typu žáků. Učitelé se řídí heslem „cesta k úspěchu je bolestivá“ a prohánějí žáky po běžeckých oválech, nutí je šplhat bez ohledu na jejich individuální předpoklad. Standard založený na jednom modelu, jemuž většina žáků nevyhovuje, zbavil cvičení kouzla a žáci o TV ztratili zájem.
- Při rozdělování žáků do týmů týden po týdnu celá léta někteří žáci zůstanou poslední; mnozí z družstva, do kterého byl žák nakonec přiřazen, se ušklíbnu, aby dali najevo, že o něho nestojí. Na 1. stupni ZŠ děti takovato omezení neznají, všichni hrají bez zábran. S příchodem organizované TV zábava a potěšení ustupují, mísí se s případnými ambicemi učitelů (trenérů, ale mnohdy i rodičů).
- Neúspěch v TV je veřejná ostuda; ostatní žáci to vidí a hodnotí. Je třeba přihlížet k tělesnému typu. Skřítek bez problému vyšplhá, naopak svalovec - silnější dítě hodí daleko míčkem. I žáky lákají sporty, v nichž vynikají.

Svůj příspěvek končí slovy: „Zkusme definitivně vymýt z hodin TV „vyřazovací“ systémy či hrozbu špatných známek po neuspokojivém výkonu žáků. Význam talentu a dovednosti by měly ustoupit důležitosti zábavy, potom se tělocvičny zaplní a turnaje budou přečpané.“

Připojuji se k názoru, že zábavnost TV by mohla pozastavit pokles zájmu o TV a vést k návyku využívat pohybové aktivity k celoživotní péči o zdraví. Svět dospělých i mládeže je přetechnizovaný, plný nepřehledného množství nových informací. Srovnajme např. množství informací v době F. L. Věka, mého mládí a v současnosti. K čemu to zákonitě vede? Podle Hoška (1999) takovýto „*životní styl ...většinou nepřináší vzrušení, ale postupně zevšedňuje a stává se únavným. Relativní počet bezpečí má rovněž za následek odbourání další oblasti zdroje prožitků. Intenzivní prožitek se z běžného života vytrácí. Každodenní rutina vede k deprivaci v prožitkové sféře, což má za následek neuspokojování potřeb jedince.*“ Do takového stavu se nechtěně dostávají i mladí jen tím, že jim léta přibývají. A v TV se začíná spatřovat nástroj, jak proti tomu bojovat. Buďme konkrétnější. TV se považuje za předmět, v němž je při vhodném působení učitele možné dobře uplatnit tzv. „*výchovu prožitkem*“. Hovořím-li o prožitku ve shodě s Jiráskem (2003), myslím tím více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. V TV by tedy žáci měli mít co nejvíce prožitků, především pozitivních. Ty se pro ně postupně stávají minulostí, ale vracejí se k nim ve vzpomínkách, v pozdějším věku i při racionálních úvahách. V češtině se dá hovořit o tzv. pozitivních zážitcích. K pozitivním prožitkům v TV a následně zážitkům z TV dochází, jsou-li pohybové aktivity zábavné, žáky zaujmou a žáci jsou při nich s ohledem na své předpoklady úspěšní. Pak prožité události nabudou trvalejší podoby a žáci je budou moci využívat i v jiných situacích. A podobně bychom mohli uvádět další a další důvody. Věnujme se však otázce, jak dalece se zábavnost TV stala předmětem vědeckého zkoumání.

### **Výzkumy zábavnosti tělesné výchovy v zahraničí a u nás**

Studie, zkoumající zábavnost tělesné výchovy jako školního předmětu, nacházíme hlavně v zahraničí. U nás jsem podobné studie nenašla, zájem pedagogických kinantropologů o zábavnost TV je zcela marginální. Převažují studie z USA, ale našli jsme i studie např. anglické, finské a australské.

Převládají průřezové výzkumy nad longitudinálními. Oba druhy výzkumu vyvolávají u výzkumníků otázky, jak se mění zábavnost TV z hlediska žáků s jejich vzrůstajícím věkem, s čím souvisí, co ji může ovlivňovat a na co sama může mít vliv.

Oba modely výzkumu jsou považovány výzkumníky za rovnocenné, mají však své přednosti i limity. Umožňují zkoumat jeden a tentýž jev různým způsobem. V longitudinálních studiích se data o konkrétním výběru ukládají a sleduje se především, jak se zábavnost TV mění v čase. Když se v průřezové studii zjišťuje, jak se v okamžiku měření baví žáci v jednotlivých ročnících, pak se například ví, jak se bavili žáci v 5. ročníku, ale neví se, zda se titíž žáci bavili nebo nebavili ve 4. ročníku. Závěry obou výzkumů pak nejsou vždy zcela korektní, avšak podle výzkumníků se obvykle příliš neliší od skutečného stavu.

V longitudinálních studiích může být problémem, že složení pozorované skupiny se může měnit. Žáci odcházejí a jiní přicházejí a v těchto proměnách může být zdroj chyb.

#### ***Longitudinální studie***

Upozorníme alespoň na jednu, metodologicky zajímavou. Prochaska et al. (2003) zkoumali po dobu tří let zábavnost tělesné výchovy. Subjekty tvořilo 414 žáků 3 elementárních škol v San Diegu v Kalifornii. V šesti obdobích byli požádáni o sdělení, zda se v TV bavili: bylo to na podzim a na jaře ve čtvrtém, pátém a šestém ročníku. Účastníci vypovídali prospektivně, tj. po dobu tří let si nemuseli vzpomínat na své dávno minulé prožitky. Výzkum probíhal v kontrolních školách projektu SPARK (Sports, Play, and Active Recreation for Kids), v nichž nedocházelo k žádným intervencím do pohybové aktivity. Učitelé měli vysokoškolské vzdělání, nemuseli však mít aprobaci pro TV. Průměrná doba vyučovací lekce byla o něco více než 15 minut při frekvenci 1 x za týden, což je 10 % týdenního času

doporučovaného odbornými profesními organizacemi. Něco přes polovinu této doby bylo věnováno hrovým aktivitám (game play), z toho 46 % doby trvání vyučovací jednotky strávili žáci pohybovými aktivitami mírné až vyšší intenzity. V pokusné skupině bylo 51 % chlapců, věkový průměr 9,5 roku. Etnický profil: 77 % Asiaté, 16 % z ostrovů v Pacifickém oceánu, 2 % Afroameričané.

Sběr dat prováděli školení výzkumníci (ne učitelé) při přísné kontrole podmínek. 414 žáků se zúčastnilo celého projektu a v jeho průběhu přišli do kontaktu se 43 učiteli. V čem se lišila výuka od jiných škol, by mohli posoudit jenom učitelé těchto dalších škol.

Studie podpořila premisu, že zájem a zábavnost v tělesné výchově snižují nudu a zvyšují adherenci k pohybové aktivitě. Autoři považují výsledky své studie za významné a současně za velmi znepokojující. Podle výpovědí žáků zábavnost tělesné výchovy v období od 4. do 6. ročníku významně poklesla. Dívky se bavily v TV mnohem méně. Podobně tomu bylo i u chlapců a dívek, kteří se nezúčastňovali organizovaných sportovních pohybových aktivit v době mimo vyučování.

V diskusi k nálezům své studie upozorňují na další výzkumy, které odhalují, proč někteří žáci, zejména dívky, ztrácejí iluze a jsou rozčarováni z výuky tělesné výchovy, kterou navštěvují. Jedním z důvodů je pocit žáků, že učitelé se někdy více věnují chlapcům a že osnovy příliš zdůrazňují pohybové aktivity, které nejsou v souladu s preferencemi dívek. Některé vyučovací lekce asi opravdu svým negativním charakterem učí žáky nebýt pohybově aktivní. Na závěr konstatují, že malý, avšak zvyšující se počet znechucených žáků v tělesné výchově na základních školách 2. stupně (upper elementary school), je symptomem vážné edukační dysfunkce. Evidence a výsledky je přesvědčují, že pokud se nenajdou způsoby, jak učinit výuku tělesné výchovy přitažlivou a zábavnou pro všechny žáky, prohloubí se mnohem větší a vážnější problém – problém zdraví a kvality života, který bude mít devastující důsledky pro budoucí generace.

#### *Poznámky k použitému nástroji měřícímu zábavnost*

Kvalita získaných dat závisela na validitě a reliabilitě používaného nástroje. Zábavnost TV byla hodnocena (posuzována) otázkou: „Jak jste se cítili (feel about) v hodině tělesné výchovy?“ Jako odpovědi bylo předloženo 6 kreslených obličejíček (6 stupňová škála) od zachmuřených (hodnocení 1) po usmívající se (hodnocení 6). Žáci jednoduše označili výraz obličeje, který nejlépe vyjadřoval intenzitu jejich pocitů. Žáci také volili z pěti párů slov (deskriptorů), vztahujících se k tělesné výchově, jeden výraz, vyjadřující jejich postoj: hezký/ošklivý, zdravý/nezdravý, šťastný/smutný, důležitý/nedůležitý, zábava/nuda.

Požadovalo se od nich, aby uběhli na čas 1 míli a měřili si svůj BMI.

Reliabilita nástroje, měřícího zábavnost, byla zjišťována metodou test/retest na skupině 65 žáků 4. a 5. ročníků. Mezi testy byla 3 týdenní pauza. Výsledná korelace uvnitř třídy byla 0,73, což naznačuje, že test byl vhodný pro použití u mladších žáků. Je možné předpokládat, že jediný prvek měřící zábavnost, je při nejmenším konzistentní v tom, jak něco dostal do dětských hlav – ale co? Tato otázka zahrnuje validitu míry – stupeň konzistentní pravdivé výpovědi o zábavnosti.

Autoři uvádějí tři druhy evidence na podporu pravdivosti jejich míry zábavnosti. Jako první citují historii podobného jednorukového nástroje, použitého v mnohem širší celonárodní studii žáků 4. až 12. ročníku. Stupeň zábavnosti TV se ukázal jako jeden z nejsilnějších prediktorů rozsahu účasti žáků na tělesné výchově. Byla zjištěna signifikantní a pozitivní asociace mezi výpověďmi o oblíbenosti pohybových aktivit a aktuální angažovanosti žáků v nich – jak ve vyučovací době, tak i mimo vyučování. Zdá se být logické, že tento jednoduchý nástroj opravdu měří něco (velmi pravděpodobně je to zábavnost), co způsobuje, že žáci chtějí být pohybově aktivní.

Dalším druhem evidence, který podporuje nástroj smajlíků (sad/happy face), byla skutečnost, že skóry žáků z tohoto nástroje získané, velmi připomínají žakovské volby mezi pozitivními a negativními slovními deskriptory jejich lekce tělesné výchovy. Žáci, kteří vybrali pozitivní slovo z jednoho páru hodnotících slov, např. krásný/hrozný nebo zábava/nuda, nacházeli ve vyučování TV více zábavy a naopak. Jinými slovy řečeno, skóry žáků z obou testů prokazovaly významnou a pozitivní korelaci. Muselo tomu tak být, protože reflektovaly stejnou dimenzi prožitků, tj. velmi pravděpodobně zábavnost.

Třetí a konečný prvek evidence odrážel pečlivý a kreativní přístup autorů ke zjištění validity zábavnosti. Předpokládali, že žáci, kteří se baví ve výuce TV, vyvíjejí pravděpodobně větší úsilí při testech zdatnosti, což pak mimořádně silně ovlivňuje testové výkony, které jsou silně podmíněny motivací – např. běh na 1 míli, testující kardiovaskulární vytrvalost. Při srovnávání časů v běhu se skóry zábavnosti se ukázalo, že žáci, kteří měli kladný vztah k TV, dosahovali také lepších časů v běhu.

Potvrdilo se, že test zábavnosti opravdu měřil to, co výzkumníci chtěli, aby měřil – rozsah názorů žáků na to, zda je bavilo být nebo nebýt ve výuce TV.

S četnými argumenty získanými na podporu validity a reliability a s ujasněným vzorcem vztahů, odhaleným po statistické analýze získaných dat, získali autoři solidní pozici předložit svou interpretaci získaných nálezů.

### ***Průřezové studie***

Tyto výzkumy se shodují v následujících konstatováních, jimiž v podstatě zdůvodňují své výzkumné záměry:

- TV je důležitá/zásadní oblast, která podporuje účast dětí v pohybových aktivitách, umožňuje dětem poznávat zdravotní benefity.
- Mimoto v TV získané pozitivní prožitky (zážitky) mohou být důležité při vytváření návyku být pohybově aktivní po celý život.
- Aby bylo možné pozitivně ovlivňovat pohybovou aktivnost (physical activity behaviour), je důležité říci, co motivuje mládež, aby pokračovala a udržovala svou úroveň pohybových aktivit.

Výzkumné studie se liší rozsahem, záměrem i použitými metodami. Podle toho rozlišuji 3 typy studií.

Typ A – výzkumníci sledují, s čím a jak dalece zábavnost hodin TV souvisí, tzn. co ji pozitivně či negativně ovlivňuje. Toto sledují u chlapců, u dívek různě starých, nebo pohlaví nerozlišují. Na základě dosavadních výzkumných poznatků vezmou jednu, dvě, tři determinanty zábavnosti a v konkrétním prostředí vztahy mezi všemi komponentami objasňují. U žáka je to např. vnímaná/uvědomovaná pohybová kompetence, úsilí, míra pohybové aktivity, stav úzkosti, u obsahu předmětu jde většinou o týmové/individuální pohybové činnosti.

Typ B – výzkumníci dospívají k determinantám zábavnosti analýzou odpovědí žáků a determinanty se pokusí utřídit, popř. vymezit jejich váhu.

Typ C – výzkumníci se již zaměřují na konkrétní pohybové aktivity a u každé z nich měří, nejen jak jsou zábavné, ale i jejich energetický dopad na žáky. Možná bychom časem objevili další druhy studií.

### **Studie typu A**

Studie Barr-Andersona et al. (2008) zkoumala u dívek v časně adolescenci souvislosti mezi zábavností hodin TV a sociodemografickými, osobnostními faktory a environmentálními faktory vnímanými dívkami. Studii nazvanou „Trial of activity in Adolescent Girls“ [Zkoumání pohybové aktivity u dospívajících dívek] dokončilo celkem 1511 dívek z 5. a 6. tříd ZŠ, když potenciálních účastnic výzkumu bylo 4 210 dívek a když pouze 2 640 dívek

charakterizovaly přednosti - byly schopné číst anglicky, neměly žádnou kontraindikaci ke cvičením a byly celkově zdravé. Průměrný věk dívek byl 12.0. Projekt TAAG proběhl v 6 oblastech USA, v každé oblasti v šesti ZŠ a byl garantován 6 univerzitami.

K sociodemografickým charakteristikám se dospělo analýzou odpovědí dívek na otázky týkající se rasové/etnické příslušnosti, geografické polohy, úrovně vzdělání rodičů a jejich účasti v programu obědů – zadarmo nebo za redukovanou cenu.

Antropometrická měření zahrnovala měření výšky a hmotnosti a BMI. Ten byl primárně chápán jako nepřetržitá (souvislá) proměnná, ale analýzami bylo také konstatováno, kdy BMI byl chápán i jako zásadní proměnná, když se přihlíželo ke zvláštnostem daným pohlavím a věkem. Dívky pro analýzu dat byly rozděleny ještě na neobézní (BMI nižší než 85. percentil odpovídající pohlaví a věku), s rizikem k obezitě (BMI v rozmezí rovný nebo vyšší než 85. percentil a nižší než 95. percentil) a obézní (BMI rovný nebo vyšší než 95. percentil) (Himes & Dietz, 1994; Kuczmarski et al., 2000).

K měření pohybové aktivity byl použit akcelerometr - Actigraph accelerometers (Health one Technology, Model 7164, Fort Walton Beach, FL). Participující dívky nosily akcelerometr v hodinách největší bdělosti po dobu 7 dnů po sobě jdoucích. Pro analýzu se shromáždila data šesti kompletních dnů. Údaje z aktivity grafu (pro 30 sek. interval) byly sumarizovány tak, že se kvantifikoval čas (v minutách) absolvovaný v různých stupních intenzity. TAAG stupnice pro 30 sekundový interval intenzity pohybu byla: méně než 50 bodů pro sedavou aktivitu/činnost, 51 - 1499 bodů pro lehkou pohybovou aktivitu a více jak 1500 bodů pro mírnou až intenzivní pohybovou aktivitu (Treuth et al., 2004). Pro analýzu byla mírná/intenzivní pohybová aktivita vypočítávána jako minutová za den.

Faktory uvědomování si využitelnosti pohybových aktivit ve volném čase a vnímání benefitů pohybových aktivit dívkami byly hodnoceny pomocí 5 stupňových škál, kdy 1 bod znamenal silný nesouhlas, bod 5 silný souhlas.

K posouzení vnímání, jak dalece je školní prostředí/klima vhodné pro pohybové aktivity dívek (perception of school climate for girls' physical activity), byly použity upravené otázky z Programu ke zlepšení TV a sebestudia (Physical Education Program Improvement and Self z roku 1998). Dívky byly tázány, zda souhlasí či nesouhlasí s 5 tvrzeními. Průkazné faktorové analýzy určily dvě rozdílné subpoložky – vliv učitelů a vliv chlapců na školní prostředí/klima, v němž dívky cvičí. Další samostatná položka posuzovala vliv dalších dívek na školní klima a jejich pohybovou aktivitu.

Aby se ohodnotila (posoudila) zábavnost TV – závisle proměnná, dívky odpovídaly pomocí 5 tistupňové posuzovací škály na otázku „TV mě baví“ s tím, že odpověď „hodně nesouhlasím“, resp. „hodně souhlasím“ vyjadřovaly 1 bodem, resp. 5 body.

## Výsledky

Zábavnost byla dívkami hodnocena celkově jako vysoká. 77 % jich souhlasilo s výrokem „TV mě baví (I enjoy PE)“. Polovina dívek (50 %) s tímto výrokem souhlasila hodně, zhruba čtvrtina (27 %) souhlasila málo. Zbytek nesouhlasil.

Vzájemná korelace všech proměnných ukázala, že nejvyšší souvislost se zábavností TV měly 2 proměnné, na 1. místě to bylo osobní rozhodnutí dívek být pohybově aktivní ve volném čase, jinými slovy řečeno využitelnost (prospěšnost) pohybových aktivit prováděných ve škole ve volném čase dívek a na 2. místě vnímání benefitů pohybových aktivit dívkami. Mezi sociodemografickými faktory a zábavností TV nebyly zjištěny souvislosti. Po uspořádání všech proměnných v modelu významně vyšší byla zjištěna zábavnost TV u dívek s černou pletí než u bělošek.

Silnější a pevnější vztah byl zjištěn mezi zábavností a osobnostními faktory. Byl zjištěn nepřímý, statisticky nevýznamný vztah mezi BMI a zábavností. Významně nižší bylo hodnocení zábavnosti TV dívkami s nadváhou.

Různé výsledky byly zjištěny ve vztahu mezi vnímáním proměnných prostředí a zábavností TV. U faktoru, jak dívky vnímají/pocítují vlivy chlapců a dalších dívek na školní klima, v němž dívky projevují svou pohybovou aktivnost, nebyl zjištěn vztah k zábavnosti. Podle dívek byl to však učitel a jeho významný vliv na školní klima, který způsoboval, že dívky TV posuzovaly jako více zábavnou. Z toho vyplývá důležitost školního prostředí, které by mělo být přizpůsobeno tak, aby rovnocenně vyhovovalo jak chlapcům, tak dívkám.

V závěru autoři konstatují, že jmenované faktory, které se zábavností TV významně (na 5 % hladině významnosti) souvisejí, představují významné prediktory zábavnosti. Měly by se dále studovat a zpřesňovat. Je třeba se soustředit na věkové období nazývané časná adolescence, protože toto období je pro vytváření postojů dětí k TV nejvíce vhodné. V dalších obdobích adolescence pak tyto návyky udržovat.

Cílem studie Piipari et al. (2009) na Universitě v Jyväskylä (Finsko) bylo určit motivační profily žáků podle teorie sebedeterminace<sup>5</sup> (Deci & Ryan, 2000) a zjistit, jak souvisí se zábavností TV posuzované žáky, se stavy úzkosti žáků a jejich pohybovou aktivností. Celkem 429 zkoumaných žáků a žaček 6. tříd, ve věku 12 – 15 let v 17 školách rozdělených do 2 seskupení bylo vzato jako reprezentativní výběr finských dětí. Údaje o motivaci dětí a jak se u nich různé typy motivace kombinují do skupin, byly získávány pomocí finské verze škály sportovní motivace (SMS - Sport Motivation Scale) podle Pelletiera et al. (1995). Sledovali souvislosti mezi intrinzitní motivací, regulací danou, regulací vnitřně naprogramovanou (introjected), regulací externí a nemotivovaností (amotivation). K měření zábavnosti TV posloužila finská verze škály zábavnosti sportu (SES - Sport Enjoyment Scale) podle Scanlana et al. (1993), v níž položky byly upraveny tak, aby reprezentovaly školní prostředí. Obsahovala 4 individuální položky, a to: a) mám rád hodiny TV; b) mám legraci v hodinách TV; c) hodiny TV mě těší (make me happy) a d) hodiny TV mě baví. K měření stavů úzkosti použili škálu vytvořenou přímo pro použití v hodinách TV, tzv. PESAS - Physical Education Anxiety Scale podle Barkoukise (2005; 2007). K sebehodnocení pohybové aktivity žáků použili škálu pohybové aktivity z Protokolu Health Behaviour in School-aged Children Research Protocol (Currie et al., 2002), jedná se o modifikovanou verzi měření MVPA podle Prochasky et al. (2003).

Předpokládali, že budou evidentní tři motivační profily. Při analýze vztahů předpokládali, že intrinzitní profil bude pozitivně souviset se zábavností a vyšší úrovní pohybové aktivity, zatímco extrinzitní profil bude pozitivně souviset se stavem úzkosti a nižší úrovní pohybové aktivity. Nejdříve sledovali, jak se různé profily motivace kombinují, aby mohli vymezit motivační skupiny. Pak teprve sledovali souvislosti těchto skupin s charakteristikami zábavnosti, úzkosti a pohybové aktivity.

## Výsledky

V obou školních seskupeních se objevily jen dvě motivační skupiny – s vysokým/nízkým motivačním profilem. Žáci s vysokým motivačním profilem prokázali vyšší úroveň intrinzitní, dané a sebenaprogramované regulace a mírnou úroveň extrinzitní regulace. Naopak žáci s nízkým motivačním profilem reprezentují žáky s nízkou úrovní jak intrinzitní, tak extrinzitní regulace a co dál, i nízkou úrovní nemotivovanosti.

Ve skupině žáků s vysokým motivačním profilem zjistili mírný zájem (engagement) při pohybových aktivitách, nízký stav úzkosti a TV je velmi bavila. Skupina žáků s nízkým motivačním profilem projevila mírný zájem o pohybové aktivity, zábavnost TV hodnotila jako nižší a pocítovala nízký stav úzkosti.

---

<sup>5</sup> self-determination theory

Podle autorů studie výsledky u nich vyvolaly popud pokračovat dál v podobném, ale longitudinálním výzkumu a dále pokusit se odpovědět na otázku, co v případě zájmu žáků o TV je větším přínosem: a) zda v této práci prezentované jak žákem vymezované, tak žákem nevymezované formy motivace, anebo b) jestli žáci jsou primárně už sami rozhodnutí, tj. sami od sebe motivováni. Dospěli k závěru, že intrinzitní a extrinzitní dimenze jsou spíše nezávislé než závislé veličiny.

Cílem studie Stuart Fairclough (2003) bylo posoudit v pěti anglických státních školách (highschool) úroveň pohybové aktivity, vnímanou kompetenci a zábavnost u 73 chlapců a dívek z původních 90. V každé škole vybrali jednu 7., 8. a 9. třídu chlapeckou, totéž u dívek, s 13,1 průměrným věkem. Sledovaní žáci v každé třídě byli vybráni z registru třídy náhodným způsobem. Předem oni i rodiče vyslovili s výzkumem souhlas. Třicet pět chlapců a dívek se zúčastnilo hodin, jejichž obsah tvořily individuální pohybové aktivity, zbývajících 38 chlapců a dívek pak hodin s náplní týmových her. Celkem byly monitorovány 82 hodiny. Pohybová aktivnost v nich byla zjišťována pomocí telemetrie srdeční frekvence a zábavnost měřena dotazníkem po skončení výuky. V dotazníku byly použity položky ze škál zábavnost/zájem a vnímaná kompetence Inventáře intrinzitní motivace. Např. k aktivitě žáků se vztahovaly výroky, „I enjoyed this activity very much“ a „I think I am pretty good at this activity“. Prvním výrokem se postihovala zábavnost, druhým vnímaná kompetence. Ve výuce přítomní výzkumníci konstatovali, že u většiny učitelů převažovaly řídicí styly soustředěné k činnosti učitele spíše než k činnostem žáků (jinými slovy učitelé upřednostňovali řídicí příkazový styl).

### Výsledky

Pohybová aktivnost chlapců byla vyšší než pohybová aktivnost dívek. Činnosti, obsažené v týmových hrách ukázaly vyšší potenciál, než individuální pohybové aktivity.

Poznamenávají, že by se k tomuto faktu mělo přihlídnout v případě, kdyby se jejich prostřednictvím měla plnit denní doporučená dávka pohybových aktivit (Biddle et al., 1998). U všech sledovaných dále zjistili relativně konzistentní vztah mezi zábavností TV a úrovní jejich uvědomované kompetence. Toto ještě nabývá na významu ve výuce, když učitel diferencuje úkoly, aby pro každého byly optimální výzvou. U sledovaného výběru se nepotvrdila očekávaná hypotéza, že děti, které více baví TV, budou ve výuce také více pohybově aktivní. Naopak významně záporný tento vztah zjistili u dívek. Chlapce více než dívky bavily týmové hry a naopak dívky více bavily individuální pohybové aktivity než chlapce.

I tato studie podrobně popisuje použitou metodologii. Na rozdíl od ostatních si však všímá i limitů svého výzkumu, k nimž počítá:

- relativně malý výběr sledovaných znemožňuje generalizaci,
- prostředek použitý k rozlišení intenzity pohybové aktivity na vysokou a nízkou nebyl tak precizní, aby umožnil dobré rozlišení do skupin,
- pohybové aktivity zařazené ve výuce byly rozděleny na týmové a individuální, aby výsledky o nich mohly být statisticky analyzovány; je známo, že tyto dvě kategorie mohou limitovat pohled na to, jak prožitky žáků v TV jsou zábavné,
- použití telemetrie srdeční frekvence k hodnocení pohybové aktivity má také svá omezení; příště by metoda měla umožnit přihlídnout i k celkové zdatnosti žáka a jeho emocionálnímu stavu,
- vztah mezi vnímanou kompetencí, zábavností a pohybovou aktivností by měl být vysvětlován hlouběji použitím kvalitativních výzkumných metod, aby se zjistily důvody, proč žáci právě takto projevují své prožitky.

Lyu & Gill (2011) sledovali ve své studii zábavnost, úroveň vnímané/uvědomované pohybové kompetence, úsilí sledovaných dětí ve třídách chlapeckých, dívčích a koedukovaných.

Zkoumání bylo podrobeno 546 adolescentů (289 chlapců a 257 dívek). Při výzkumu vnímání



kompetencí použili Hierarchical Physical Competence Scale (HPSC) a k měření zábavnosti a úsilí v hodinách dotazník. Výsledky mnohonásobné analýzy rozptylu (MANOVA) ukázaly, že sledované oblasti se od sebe liší. Podle autorů je třeba rozdíly vidět ve světle silných interakčních efektů. Dívky prokázaly pozitivnější a přizpůsobivější vnímání (rozumějme zábavnosti a pohybových kompetencí) a úsilí ve třídách dívčích, více byly ovlivněny typem třídy než chlapci.

### **Studie typu B**

Cílem studie Smithe & Pierra (2009) bylo identifikovat a ohodnotit, jak studenti na školách (secondary level) v Anglii a v USA vnímají zábavnost TV, co podle nich zábavnost nejvíce determinuje, výsledky z obou zemí porovnat a vyvodit z nich doporučení pro praxi. Autoři vycházeli z předpokladu, že zábavnost TV nelze spojovat jen s intrinzitní motivací, ale i s dalšími faktory, a to s kompetencí a kontrolou. Konceptní rámec studie tvořil model zábavnosti sportu podle Scanlana & Simmonse (1992), využívající intrinzitní a extrinzitní faktory a dosažení a nedosažení/selhání (výkonu) jako proměnné. Navrhli čtyři kvadranty: intrinzitní faktory – Dosažení (Kompetence a kontrola vztahující se k dosažení cílů - mistrovství)

extrinzitní faktory – Dosažení (Kompetence a kontrola pocházející od jiných lidí)

intrinzitní faktory – Nedosažení, neúspěch (Pohybové cítění a soutěžní emoce)

extrinzitní faktory – Nedosažení, neúspěch (Nevýkonové aspekty jako přidružení - afilace)

Výběr 30 studentů – 14 chlapců a 16 dívek ve věku 14–15 let z 232 amerických a 253 anglických studentů proběhl složitým postupem. Zahrnuti byli jen ti, kteří měli pozitivní postoj k TV a zároveň byli schopni vyplnit dotazník s otevřenými otázkami. S nimi proběhl řízený, přísně evidovaný rozhovor.

Analýzou dat odpovědí studentů autoři dospěli celkem k 11 kategoriím ovlivňujícím zábavnost, rozprostřených ve 4 tématech: a) dopad učitele (na žáky) – impact; b) charakteristiky žáků; c) činnosti v hodině a obsah; d) klima/prostředí TV. S odpověďmi amerických i anglických žáků a žákyň bylo možno pracovat jako s odpověďmi jednoho výběru, neboť identifikovali tytéž determinanty zábavnosti a provedli velmi podobnou klasifikaci každé determinanty.

Učitelův vliv bylo možné rozložit do 3 kategorií: učitelův postoj a osobnost, interakce učitel/žák a strategie učitelovy instrukce. Podle výpovědi žáků měli hlavní roli v zábavnosti výuky učitelé. Co podle žáků pozitivně ovlivňuje zábavnost? Učitelův entusiasmus pro vyučovací činnost i pro předmět TV, starostlivost, smysl pro humor, vyzařování jeho osobnosti (outgoing personality); učitelova způsobilost organizovat činnost, diferencovat vyučovací styly, využívat verbální i nonverbální interakci, aktivně participovat při pohybových aktivitách ve výuce (názor 2/3 dotazovaných žáků a žákyň), komunikovat efektivně, podporovat žáky konstruktivním a tvůrčím směrem (např. „dát žákům najevo, že oni to musí dělat podle sebe co nejlépe, že nemusí zvítězit nad jinými“) a podávat pozitivní zpětnou informaci. Naopak co ubíralo na zábavnosti byly např. pocity žáků při činnostech, které musely předvádět před celou třídou nebo když byli veřejně vyzváni a nuceni k lepšímu výkonu.

Charakteristiky žáka zahrnovaly dopad/vliv na žáky samotné, jejich interakce, determinanty žáka samotného a žáky projevovaná/předstíraná zábavnost TV. Dvě hlavní témata vyplynula z odpovědí žáků:

a) pohled jednotlivého žáka na to, jak žáci vnímají své pohybové kompetence, odhadují své schopnosti a b) souvislost mezi zábavností a sociálními interakcemi s přáteli a osobami sobě rovnými. Opět se jedná o důležitý faktor ovlivňující zábavnost TV.

Názory žáků na uvědomovanou pohybovou kompetenci byly zajímavé a značně odlišné. Toto téma se v očích prakticky poloviny dotazovaných žáků stává ožehavé v situaci, když jsou

požádání, aby před třídou předvedli nějaký pohybový úkol. Uvědomují si, že úspěch ukázky je determinován jejich schopnostmi. Veřejný výkon, ukázkou charakterizují jako „zastrašující“, „není to legrace“, „leknou se“, „je to něco, co snižuje zábavnost“. Dokonce jedna anglická dívka řekla: „Jestliže lidi nejsou ve sportu dobří, necítí se při sportování dobře, může to způsobit jejich odklon od pohybových aktivit“. Jiný americký žák řekl: „TV mě nebaví, když to nemohu dělat dobře.“ Navíc nesprávné splnění úkolu demonstrujícím může u spolužáků vést k posměchu. Pouze jeden americký žák prohlásil jednoznačně: „Rád předvádím své dovednosti a ukazovat se před třídou je pro mě zábava.“ Podle žáků pohybové aktivity se jim zdají méně zábavné ve dvou případech. Jestliže jejich uvědomovaná pohybová kompetence je nižší a okamžitý předvedený výkon horší, než jaký je očekáván u učitele a spolužáků a zadruhé, když se jim úkol zdá lehký a není pro ně osobní výzva.

Žáci pocítují větší zábavu v interakcích s kamarády, když je s nimi legrace. Rádi s nimi hrají ve družstvu nebo i proti nim. Negativní interakce snižují zábavnost. Nemají rádi např. žáky, kteří argumentují o hloupostech nebo klamou jeden druhého.

Při analýze dat se zjistilo, že zábavnost hodin TV ovlivňují do jisté míry i některé faktory související s činnostním obsahem vyučovacích hodin. Jedná se o týmovou práci, výzvu, soutěžení a učení. Podle žáků zábavnost ovlivňují činnosti kompetitivní, které jsou pro ně výzvou a zahrnují týmovou spolupráci. Nejpopulárnějším okruhem školních osnov, přispívajícím k zábavnosti výuky, jsou týmové činnosti, v nichž mohou žáci soutěžit a být v interakci. Komponenty zdravotní a fitness spojovali žáci s intrinzitní motivací a s možností porovnávat své aktuální výkony se svými předcházejícími či s osobními standardy, a ne s výkony ostatních žáků. Dále skoro polovina dotazovaných žáků se domnívá, že k vyšší zábavnosti hodin TV přispěje i novelizace obsahu předmětu.

V tematickém okruhu prostředí klima hodin TV se podařilo analýzou odpovědí žáků vymezit dvě oblasti, významně související se zábavností hodin TV – vytváření skupin ve výuce a specifické klima, dané podstatou samotného školního předmětu. Zhruba polovina žáků se přiklání k názoru, že klima ve skupinách žáků stejné výkonnosti zvýší zábavnost spíše než prostředí heterogenní. A nejpříznivějším faktorem, který pozitivně ovlivňuje zábavnost TV, je fakt, že v tělesné výchově, na rozdíl od ostatních předmětů, kde musí sedět, je jim umožněno být pohybově aktivní a socializovat se.

Na závěr autoři studie konstatují, že zábavnost je důležitá komponenta pro žáky při vytváření pozitivního postoje k TV a současně důležitý úkol pro učitele TV. Další výzkum souvislostí mezi psychologickými východiskami a pohybovou aktivností v TV by zároveň mělo provázet determinování efektivního přístupu učitele. Rovněž by bylo třeba sledovat, zda zábavnost hodin TV ovlivňuje dnešní mládež natolik, že u nich vzniká návyk být pohybově aktivní.

### **Studie typu C**

Výzkumníci z dětské nemocnice v Bostonu ve svém Klinickém výzkumném programu ([www.childrenshospital.org](http://www.childrenshospital.org)) začali sbírat data, která by pomohla učitelům přeměnit poklidné přestávky na vysoce oktanovou, tuky spalující a zároveň zábavnou záležitost.

„Zatím nedovedeme skutečně využívat pohybových aktivit v přestávkách s cílem pomáhat dětem ve snižování tělesné hmotnosti,“ říká vedoucí zmíněného klinického výzkumu. „Při dětských hrách nedochází obvykle k velkému energetickému výdeji. Kdyby se děti zúčastňovaly většího množství pohybových aktivit vyšší intenzity a v kratších intervalech, mohl by jejich energetický výdej dosáhnout až 200 kalorií denně. V takových případech by to mohlo znamenat pro mnohé děti výrazný přínos pro prevenci zvyšování nadváhy.“ Uvědomovali si, že např. ve výzkumech stravování mají nástroje, které přesně změří kalorickou hodnotu stravy. Je však velmi obtížné přesně zjistit energetický výdej při různých zábavných pohybových aktivitách, a proto se zaměřili na vyřešení tohoto problému.

Provedli analýzu energetického výdeje skupiny hrových pohybových aktivit a požádali děti, aby je seřadily podle jejich zábavnosti. Podařilo se jim získat od dětí informace o pohybových aktivitách, které jim přinášejí nejvíce zábavy, a od kterých se následně dají očekávat žádoucí zdravotní benefity. Na základě těchto výzkumných nálezů by mohli učitelé doporučovat, ne nařizovat, dětem vhodné zábavné pohybové aktivity, které by jim umožnily spálit více kalorií o přestávce.

Vybrali ze 30 pohybových aktivit, vhodných pro přestávku, takové, při kterých se dá očekávat vyšší energetický výdej a které by byly současně dětmi považovány za zábavné. Výzkumníci organizovali o přestávkách pohybové aktivity hrového charakteru a monitorovali při tom energetický výdej dětí pomocí přístrojů, které zjistily úroveň jejich metabolismu a spotřebu kyslíku. Po skončení tohoto záznamu vyjádřily děti, jak se při tom bavily, označením jednoho ze stupňů vizuální škály, který vyjadřoval štěstí, smutek nebo neutrální zážitek.

Studie ukázala, že oba požadavky jsou splnitelné. Pohybové aktivity, při kterých byl prokázán největší energetický výdej a současně byly dětmi hodnoceny jako zábavné, byly založeny na principu „honičky“. Měly velmi málo pravidel, děti velmi bavily a nevyžadovaly žádné specifické dovednosti nebo taktické strategie. Potvrdilo se, že přestávka umožňuje dětem účastnit se věkově adekvátních zábavných pohybových aktivit, které z hlediska současného zájmu o prevenci dětské obezity podporují žádoucí zvýšení energetického výdeje.

### **Naše studie**

Je velmi obtížné najít v české literatuře na evidenci založené studie o zábavnosti TV u nás. Např. pod heslem „zábavnost TV – výzkumné statě“ jsem našla na www nepřeberné množství příspěvků, avšak výzkumné práce zabývající se přímo zábavností hodin TV mezi nimi nebyly. Podařilo se mi alespoň nalézt pasáže o zábavnosti v pracích s jiným výzkumným záměrem. O některých z nich se zmíním. Dovolím si ještě upozornit na studie, které zkoumaly daný problém v jiných předmětech.

Za zajímavou nutno považovat studii Mužíka (2010) „Názory české veřejnosti na obsah výuky TV v základním vzdělávání“. Výzkumu se zúčastnilo 1795 respondentů nad 15 let a lze je považovat za reprezentativní soubor z hlediska věku, pohlaví i regionální příslušnosti. Z hlediska zábavnosti TV pro nás má význam zjištění, k němuž výzkumníci dospěli analýzou odpovědí na otevřenou otázku – Co nejvíce oceňujete na vzdělávací činnosti učitelů TV ZŠ? Cení si trpělivosti, aktivního přístupu, obětavosti učitele a dále, že umí žáky motivovat, zaujmout, zabavit. Mezi výtkami k činnosti učitele TV se na předních místech objevovalo – příliš velké fyzické nároky na žáky a nepřihlížení k individuálním schopnostem žáků. Porovnáme-li s fakty z amerických studií, tak v nich jsou tyto dvě skutečnosti spojovány se zdůvodněním, proč žáci nehodnotí hodiny TV jako moc zábavné.

Winklerová (2009) ve své dizertační práci „Vliv vybraných hodin školní tělesné výchovy na aktuální psychický stav adolescentek“ zjistila, že TV ve výzkumu prezentovaná hodinami tradičními a alternativními i přes nízkou týdenní hodinovou dotaci má pedagogický efekt a působí na aktuální psychický stav adolescentek. Uzavírá mimo jiné konstatováním, že žákyně by se měly v hodinách TV cítit dobře (měly by je bavit), aby se na ně těšily.

Mezi řádky lze občas nalézt zmínky o zábavnosti hodin TV také v diplomové práci Hansgutové (2009), nazvané „Postoj adolescentů ke školní tělesné výchově“. Dotazníkovým šetřením u 110 chlapců a dívek se snažila zjistit, zda existuje vzájemná závislost mezi pociťováním významnosti sportu a intenzitou vlastní sportovní činnosti, zda členství ve sportovním oddíle má vliv na četnost sportování, zda obsah hodin TV ovlivňuje zájem o hodiny TV a konečně zda existuje závislost mezi sportováním rodičů a vztahem ke sportu.

O zábavnosti jako požadavku na pohybové aktivity se často zmiňují i lékaři, např. v časopise *Medicina* po promoci, kde uveřejnili stať Singela & Schwenka (2008), lékařů z Mayo kliniky v Rochesteru „Vyšetření a léčba obezity v dětství a adolescenci“, a naše dvě lékařky

Urbanová a Seifertová k ní připojily komentář. Autoři článku upřednostňují pohybové aktivity před farmakologickou léčbou. Podporují účast v činnostech, které jsou interaktivní a zábavné. Nejnovější doporučení pro pohybovou aktivnost navrhuje, aby mladší školní děti a dospívající měli denně minimálně 30–60 minut přiměřených pohybových aktivit po většinu dní v týdnu. Naše dvě lékařky k tomu připojují: „*Problematická je u dětí s nadváhou spolupráce se školou. Učitelé mívají přemrštěné požadavky na pohybové dovednosti, nutné ke klasifikaci z tělesné výchovy. Děti a rodiče jsou pak dostatečně vynalézaví, aby získali osvobození z tělesné výchovy. Zvýšení atraktivity a efektivity školní tělesné výchovy vidíme jako prioritní úkol českého školství.*“

O práci Kubiátky & Vlčkové (2011), nazvané „Návrhy výzkumného nástroje na zkoumání postojů žáků 2. stupně ZŠ k přírodopisu“, se zmiňují ze dvou důvodů. Dospěli k podobným výsledkům jako v TV – také konstatují pokles zájmu o předmět, zvláště mezi 6. a 7. ročníkem. Zadržím, pokud by někdo chtěl studovat postoje žáků k TV, pak v této práci může nalézt mnoho cenných metodologických inspirací.

Na závěr se podrobněji zmíním o stati Hrabala & Pavelkové (2010) „Problémy s žákovskou motivací“. Řeší aktuální školní problém žáků s negativním postojem ke školní práci, kteří nejsou ochotni se učit, ve škole se nudí či určité učivo odmítají jako nepotřebné. O příspěvku se zmiňujeme proto, že se podrobně zabývají nudou a strachem žáka ve škole. A nás nuda zajímá, jestliže ji chápeme jako opak zábavy nebo zábavnosti.

Nudu a strach považují za projevy frustrace žákovských potřeb, za jeden z důvodů motivačních problémů ve škole. Pro školní praxi považují za nejdůležitější rozlišení „situačních“ a „existenciálních“ forem nudy. „Situační nuda“ má konkrétní příčinu, například člověk čeká na vlak, a ten nejede, nebo je ve škole vystaven monotónnímu výkladu, chování učitele. „Existenciální nuda“ nemusí mít konkrétní důvod – problém je v člověku.

Fenomenologové někdy hovoří o „duševní prázdnotě“. Pokud člověk nemá obsahy, které by ho zajímaly, jen velmi těžko bude nacházet subjektivní smysl čímkoli se zabývat a velmi snadno může upadnout do nudy. Spolu s Robinsonem (1975) chápou nudu jako deaktivaci učební motivaci, jejíž doba a síla je závislá na situaci a člověku (žákovi).

Podle nich se ve škole nudí, ale i nenudí jak žáci výborní, tak průměrní i slabší. Teoreticky to vysvětlují Hrabal, Man & Pavelková (1989), že prožitek nudy nezávisí na množství podnětů, jež na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty motivační hodnotu, která se váže k poznávacím potřebám žáka. Úroveň rozvinutí poznávacích potřeb se u jednotlivých žáků velmi liší a jiná je i předmětnost jejich zaměření. Někdy se učitel může opřít o dlouhodobý zájem žáka, jindy jde o tzv. „situační zájem“ (ví, že probírané učivo se mu bude hodit k tomu a k tomu), či dokonce jen o momentální zaujetí. Tatáž školní situace bude pro některé žáky podnětná, pro jiné může být frustrující.

Kladou si i otázku, jak často prožívají žáci ve škole nudu a zda se nudí ve všech předmětech. Nuda u většiny předmětů a u většiny žáků zdaleka není častý jev. Z odpovědí žáků 2. stupně ZŠ vyplynulo, že nejčastěji se žáci nudili ve fyzice a občanské výchově, nudu žáci nezažívají v tělesné a rodinné výchově. Žáci nejčastěji vypovídali o nudě v předmětech relativně oblíbených, snadných, ale vnímaných jako nevýznamné. Z této skupiny tvoří výjimku tělesná a rodinná výchova. Pro zachycení zážitku nudy v předmětu navrhuje posuzovací škálu, která by se mohla využít i v autodiagnostice zábavného prožitku/zážitku.

Potvrdila se silná vazba mezi významností připisovanou předmětu a nudou. Čím významnější se předmět žákům jeví, tím nižší frekvenci nudy v hodinách uvádějí. Rovněž vyšší obliba předmětu signalizuje méně nudných zážitků. Z výsledků nelze určit typický profil žáka, který se nudí. Ptám se, nebylo by dobré vědět, jak je tomu se zábavností?

Dále se autoři ptají, kdo za nudu může. Z výzkumných sond posledních let (Pavelková, 2010) jasně vyplývá, že žáci připisují první zdroj nudy především učitelům, druhý zdroj vychází spíše ze žáka a jeho subjektivního prožitku neúčinnosti probírané látky či předmětu. Dikce

odpovědí však naznačují, že žáci mají tendenci zodpovědnost za svůj nezáměr delegovat opět na učitele – „učitel má zajistit, aby je to zajímalo“. Někteří žáci spatřují zdroj nudy v sobě i v učitelích. Vzácné nejsou ani výroky, připisující zdroj nudy spolužákům, kteří ruší a rozbíjejí hodinu, a to spouští u jiných žáků prožitky nudy (... spolužáci vykřikují, dělají blbosti – pak je to nuda...).

Oba zdroje nudy vedou žáka ke snaze „zahnat nudu“. Nuda ve vyučování se projevuje jako rozptýlená aktivita, stažení se do sebe, nebo jako agresivní chování. „Rozptýlenou aktivitu“ žáků učitelé jako jedinou chápou jako výraz nudy. Relativně častou reakcí na nudnou hodinu je agresivní chování namířené proti učiteli, který je většinou vnímán jako zdroj frustrace. Někdy jde o přímé projevy nepřátelství (provokují učitele), jindy žáci vymýšlejí skrytější strategie (nasadím nepřítomný znuděný výraz...; skáču učiteli do řeči; ... ignoruji učitele; ... chodím stále na záchod...). Právě tyto projevy učitele pravděpodobně nejvíce stresují.

K problému zábavnosti se dostávají při hledání odpovědí na otázku, jak nudu ve škole snížit. Z výsledků vyplynulo, že z pohledu žáků směřuje většina návrhů k učiteli, formulace však bývají velice obecné (lepší výklad, učitelé by na nás měli být hodnější). Dominantní místo v žákovských návrzích zabírají doporučení, která lze shrnout do požadavku: chceme být ve škole baveni. Žáci si přejí, aby hodiny byly zábavnější, učitel má být vtipný a má s ním být legrace. (Učitel by měl umět vyprávět vtipy. Ve škole se chceme bavit, učitelé mají udělat výuku zábavnou; Učitelé nás musí zaujmout. Učení musí být zábavné, učit se budu jen zajímavou látkou a jen předměty, které mne baví.). A opět zajímavý názor autorů: „I když výraz bavit má v kontextu žákovských výroků pravděpodobně různý význam („baví“ = zábava; „baví“ = zaujetí, zájem), naznačují výroky žáků jejich pasivní postoj. Tyto tendence posunout učení do polohy zábavy je nutné považovat za vážný problém, neboť náročná kognitivní práce je důležitou složkou školní socializace.“ V této souvislosti uvádějí zajímavé paradoxy, na něž je upozorňují:

a) učitelé, kteří učí již poměrně dlouho. Přestože ve většině škol je využití různých metod a organizačních forem pestřejší, prožitků nudy u žáků pravděpodobně přibývá. V žákovských návrzích se často také vyskytuje slogan „škola hrou“, který bývá upřesňován tak, že se mají ve škole hrát hry. Požadavek hry místo učení je překvapivě častý.

b) Starší lidé, kteří na otázku, zda ve škole pociťovali nudu, projevovali spíše údiv a nudu dost razantně popírali. Nešlo asi jen o vzpomínkový optimismus – bylo možné vycítit, že nudu by tito lidé považovali za selhání. Naopak při rozhovorech s dnešními školáky autoři studie pozorovali ochotu o nudě hovořit a tendenci nehledat příčinu tohoto stavu ve své osobě.

## **Závěr**

Věnujme se zamyšlení nad aspekty zábavnosti TV.

Jak mládež TV baví, souvisí nejen s tím, jak mládež vnímá své pohybové kompetence, tj. jak si věří, odhaduje ve výkonové oblasti své schopnosti, ale i s jejím postojem k tělesné výchově jako školnímu předmětu. To, jak si věří, je ovlivňováno informacemi přicházejícími z jejího okolního prostředí. Hodně také záleží, jak je mládež zainteresována, vtažena do problému a jak mnoho participuje v mimoškolních pohybových aktivitách. Chlapci a dívky mají odlišná kritéria pro posuzování své pohybové kompetence. Při hledání kritérií chlapci spíš uvažují o soutěživých činnostech a jak snadno se učí nové dovednosti, dívky je nalézají zase spíš v osobní a sociální oblasti. Vnímání vlastních pohybových kompetencí chlapci a dívkami je ovlivňováno také obsahem a způsobem realizace výuky a dynamikou skupiny.

Pro současnou a budoucí účast mládeže v pohybových aktivitách mají rozhodující vliv zábavné prožitky v TV, zábavné zážitky z předešlé výuky a souhrnně řečeno množství zábavných zkušeností.

Zábavnost pohybových aktivit se někdy chápe jako synonymum intrinziční motivace, ve skutečnosti jde o širší koncept s mnoha determinantami. Speciálně zábavnost a zájem při pohybových aktivitách jsou důsledky intrinziční motivace, které mohou pozitivně, anebo záporně ovlivnit budoucí účast mládeže na pohybových aktivitách.

A co říci na závěr?

Z výzkumných prací vyplývá, že je třeba zvýšit zábavnost TV. Není to problém jen našeho školství, ale problém celosvětový.

Ve výzkumných pracích nalézáme mnoho nových cenných konstatování o zábavnosti TV.

Postrádáme však konkrétní návody, jak zábavnost TV zvýšit. Marně jsme hledali odpovědi na otázku, jaká by měla být praxe, aby TV byla zábavná. Další výzkum by podle nás měl obsahovat i ověřování konkrétních příkladů zábavné výuky v praxi.

## Literatura

Barr-Anderson, DJ., Neumark-Sztainer, D., Schmitz, KH., Ward, DS., Terry L., Conway, TL., Pratt, Ch., Chris D., Baggett, ChD., Lytle, L. & Pate, R. (2008). But I like PE: Factors Associated With Enjoyment of Physical Education Class in Middle School Girls. *Res Q Exerc Sport*. 79(1), 18-27.

Hansgutová, L. (2009). *Postoj adolescentů ke školní tělesné výchově*. Diplomová práce. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno.

Hrabal, V. & Pavelková, I. (2010). Problémy s žákovskou motivací. In *Jaký jsem učitel*.

Praha: Portál, 161–168.

Kubiátko, M. & Vlčková, J. (2011). Návrh výzkumného nástroje na zkoumání postojů žáků 2. stupně ZŠ k přírodopisu. *Scientia educatione* 2(1), 49-67.

Květová, Z. *Systém vyučování tělesné výchovy. To stojí za přečtení*. Staženo z <http://www.repy.cz/mc/system-vyucovani-telesne-vychovy>.

Lyu, M. & Gill, DL. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31 (2), 247-260.

Mužik, V. (2010). Názory české veřejnosti na obsah výuky TV v základním vzdělávání. *Škola a zdraví 21*. Příspěvky k výchově ke zdraví.

Piipari, SY. et al. (2009). *Relationships between PE students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity*. Staženo z <http://jssm.org>.

Prochaska, JJ., Sallis, JF., Slymen, DJ. & McKenzie, TL. (2003). A longitudinal study of childrens' enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science* 15, 170–178.

Scanlan, TK., & Simons, JP. (1992). The construct of sport enjoyment. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* Champaign, IL: Human Kinetics, (pp.199-215).

Singel, V. & Schwenk, WF. *Vyšetření a léčba obezity v dětství a adolescenci*. Staženo z <http://tribune.cz/clanek/11962>.

Smith, MA. & ST. Pierre, PE. (2009). Secondary students' perceptions of enjoyment in physical education: an American and English perspective. *Phi Epsilon Kappa Fraternity*

Winklerová, M. (2009). *Vliv vybraných hodin školní tělesné výchovy na aktuální psychologický stav adolescentek*. Disertační práce. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno.

# POSTAVENÍ UČITELE TĚLESNÉ VÝCHOVY

**Tulisová Zuzana**

## Úvod

Učitelství poutá pozornost řady odborníků (např. Berliner, 1993; Lukas, 2007; Průcha, 2002; Šimoník, 1994) a zdá se dokonce, že učitelství je jedním z nejčastějších témat pedagogických výzkumů. Již podstatně menší výzkumná pozornost je věnována učitelství tělesné výchovy<sup>6</sup>, jehož působení ve škole má bezesporu svá specifika (Blahutková, Řehulka & Dvořáková, 2005), a to ve vztahu k vykonávaným činnostem, ke školnímu klimatu či ke zdraví školy a všech jejích subjektů. Výuka předmětu tělesná výchova v sobě zahrnuje celou řadu specifických aktivit a činností, jako např. časté výjezdy mimo školu, motivace žáků k pohybu apod. O těchto specifických aktivitách jako o překážkách píše mnozí autoři (Green, 1998; Wong & Louie, 2002). V tomto textu se zabýváme specifiky práce učitele tělesné výchovy, konkrétně postavením učitele tělesné výchovy ve škole. Čerpáme přitom především ze zahraničních zdrojů.

### *Postavení učitele tělesné výchovy ve škole*

Učitelé si obecně stěžují na pocíťovaný nízký společenský status a nedostatečnou podporu ze strany veřejnosti a médií. Z historického hlediska je tělesná výchova jako vyučovací předmět charakterizována i relativně nízkým akademickým statutem ve všech úrovních vzdělávacího systému. Green (1998) podotýká, že National Curriculum for Physical Education (NCPE) ve Velké Británii ironicky potvrzuje relativní opomíjení tohoto předmětu a řadí ho do primárně praktických, neakademických. Je totiž, podobně jako výtvarná nebo hudební výchova, v mnohém závislý na specifických praktických dovednostech učitele a není, podle některých autorů, tak náročný na intelektové předpoklady (Sparkes et al., 1990).

V podobném duchu autoři výzkumu (Johns & Dimmock, 1999) uvádějí, že tělesná výchova nedostatečně připravuje na reálný život. Ve Spojených státech je na některých školách snižován počet hodin tělesné výchovy nebo zkracována délka vyučovací hodiny na úkor tzv. akademických předmětů. Najdou se i případy, kdy je tento předmět z výuky úplně eliminován (Barney & Deutsch, 2009). Výzkum dále potvrzuje, že rodiče žáků a vedení školy přehlíží důležitost tohoto předmětu. Rodiče zastávají ten názor, že navštěvování hodin tělesné výchovy negativně ovlivňuje úroveň vzdělání jejich dětí.

Pro vedení školy je tělesná výchova prostředkem ke zviditelnění školy. A to např. vytvářením školních sportovních týmů, pořádáním sportovních soutěží v rámci školy, mimo školu i ve spolupráci s jinými školami (Wong & Louie, 2002). V tomto smyslu je na učitele tělesné výchovy kladen velký tlak, pořádání takových aktivit mají na starosti právě oni. Školy využívají k propagaci i pronajímání prostor k soukromým účelům. Někteří si spojují předmět tělesná výchova s udržováním disciplíny ve škole (Barney & Deutsch, 2009). Vyznívá to ale spíše tak, že se v hodinách nacvičuje plnění vojenských rozkazů a vypovídá to o nedostatečném zájmu o tento předmět ze strany vedení. Učitel tělesné výchovy tak čelí různým, většinou negativním, předsudkům.

Kolegové vyučující na škole teoretické předměty také nepovažují výuku tělesné výchovy za stěžejní a všeobecně kolující názorem je, že výuku tohoto předmětu zvládne každý. Výuka tělesné výchovy, podobně jako ostatních předmětů vyžaduje jasné osnovy a promyšlenou plánovanou přípravou na hodinu (Stirling & Belk, 2002). Výzkumy potvrzují nedostatečnou

---

<sup>6</sup> Pro jednoduchost budeme v celém textu používat pojem učitel v mužském rodě, i když máme na mysli i učitelky-ženy.

přípravu na hodinu a plánování u učitelů tělesné výchovy. Důvodem může být i druhý předmět, který učitel vyučuje. Někteří učitelé se cítí více jako „učitelé-tělocvikáři“ a inklinují k přijímání rolí s tím spojenými. Jiní považují druhý předmět za stěžejní a důležitější a výuku tělesné výchovy odsouvají do ústraní. Učitelé také mluví o špatných zkušenostech z dětství, kdy se hrála jen vybíjená, nebo se běhalo na atletickém ovále. Nepocítovali také dostatečnou podporu a byli často trestáni (Barney & Deutsch, 2009). Učitelé tělesné výchovy mají mnohdy oddělené kabinety a většinou v blízkosti tělocvičen, nepřicházejí tak do styku s ostatními kolegy.

Více než v hodinách vedených ve třídě dochází v tělocvičném prostředí k interakci s ostatními žáky a učitelem a dochází tak např. k rozvoji sociálních dovedností (týmová práce, komunikace, nutnost řešení problémů apod.) (Hassandra et al., 2007). Žáci tráví s učitelem tělesné výchovy více času i v mimoškolním prostředí (soutěže, lyžařské kurzy aj.) ve srovnání s ostatními učiteli a výukové aktivity probíhají spíše formou her. V očích žáků jsou učitelé tělesné výchovy „největší pohodáři“. Někteří žáci si s učitelem tělesné výchovy v pozdějších ročnících budují i přátelské vztahy. Negativem pro učitele může být otázka sexuálního obtěžování žáků v důsledku blízkého (fyzického) kontaktu se žáky.

Podle McFarlanda (2001) by se měla tělesná výchova více prosazovat, mělo by se jí dělat více reklamy a poukazovat na zdravotní rizika spojená s nedostatečnou pohybovou aktivitou. V tomto smyslu jsou kladeny specifické nároky na učitele tělesné výchovy, jako je např. další vzdělávání a čím dál víc je tato potřeba podporována.

Některá specifika může učitel tělesné výchovy pocítovat jako problematická. V takovém případě pro něj může být užitečná vzájemná kolegiální podpora. Prostředkem k ní mohou být i internetové diskusní skupiny pro učitele tělesné výchovy - např. NASPE-L, PE Talk (Woods, 2008).

### *Výzkumný záměr*

Učitelství tělesné výchovy zaslouží ještě více výzkumné pozornosti. Ráda bych se dále věnovala tomuto tématu a všem pracovním a psychosociálním aspektům souvisejícím s učitelem tělesné výchovy. Mým záměrem je více porozumět tomu, jak vnímají učitelé tělesné výchovy své postavení ve škole, jaké mají potřeby, problémy aj. Na tyto aspekty bych se ráda zaměřila konkrétně výzkumem učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základních škol v České republice a to jak dotazníky, tak formou rozhovorů. Výsledkem bude studie týkající se specifík učitele tělesné výchovy, která by mohla být inspirací pro učitele tělesné výchovy, školy i školskou politiku. Výsledky by se daly využít i na vysokých školách zaměřených na učitelství tělesné výchovy ve smyslu předcházení problémů učitelů, které mají v různých fázích kariéry.

### *FRVŠ*

V letošním roce jsem získala grant FRVŠ (2287/2011). Cílem projektu je inovovat předmět Psychologie pro učitele tím, že bude rozšířen o téma „specifika práce učitele tělesné výchovy“ tak, aby lépe vyhovoval studijnímu zaměření studentů Fakulty sportovních studií Masarykovy Univerzity v Brně. V rámci projektu bude na základě rešerší převážně ze zahraniční odborné literatury podstatně rozšířena poznatková základna.

### **Závěr**

Jak již bylo zmíněno, učitelé tělesné výchovy není věnována taková pozornost, přesto se pomalu dostává do zájmu vědců i akademiků (Fitzclarence & Tinning, 1990). Učitelé by právě z jejich strany rádi dosáhli většího uznání. Samotný učitel se může cítit nedoceňovaný (Helion, 2009). Jinak tomu může být u učitelů tělesné výchovy, kteří učí ve sportovních školách, kde je dáována přednost pohybovým aktivitám a učitel se může dočkat lepšího uznání.



Dostupné empirické poznatky ukazují na celou řadu dalších specifíků, která se týkají učitele tělesné výchovy. Můžeme mezi ně zařadit specifické dovednosti, vztah s žáky, jejich hodnocení, nároky na materiální vybavení nebo např. otázka genderu. Statistiky dokladují více mužů jak mezi učiteli tělesné výchovy, tak i řediteli škol v porovnání se statistickým zastoupením žen a mužů mezi učiteli základních škol.

V článku jsme se zaměřili na jeden z aspektů specifíků učitelství tělesné výchovy. Postavení učitele tělesné výchovy ve škole je bezesporu specifické, stojí jistě za další výzkumy a následnou podporu tak, aby nedocházelo k syndromu vyhoření a k předčasnému odcházení z profese.

## **Literatura**

- Barney, D., & Deutsch, J. (2009). Elementary Classroom Teachers Attitudes and Perspectives of Elementary Physical Education. *Physical Educator* 66 (3), 114-123.
- Berliner, D., C. (1993). Teacher expertise. In T. Husen, T. Postlethwaite. (Eds.) *The international encyclopedia of education*. London: Pergamon.
- Blahutková, M., Řehulka, E., & Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.
- Green, K. (1998). Philosophies, ideologies and the practice of physical education. *Sport, Education and Society* 3 (2), 125-143.
- Hassandra, M., Bekiari, A., & Sakellariou, K. (2007). Physical Education Teacher's Verbal Aggression and Student's Fair Play Behaviors. *Physical Educator* 64 (2), 94-101.
- Helion, J., G. (2009). Professional Responsibility, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 80 (6), 1-66.
- Johns, D., P., & Dimmock, C. (1999). The marginalization of physical education: Impoverished curriculum policy and practise in Hong Kong. *Journal of Education Policy* 14 (4), 363-384.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. *Pedagogika* 57 (4), 364-374.
- McFarland, A. (2001). Developing a strategic marketing plan for physical education. *Physical Educator* 58 (4), 191.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Sparkes, A., C., Templin, T., & J. Schempp, P., G. (1990). The Problematic Nature of a Career in a Marginal Subject: some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching* 16 (1), 3-28.
- Stirling, J., & Belk, L. (2002). Effective teaching, quality physical education and the New Zealand curriculum. *New Zealand Physical Educator* 35 (1), 69-73.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Wong, A., & Louie, L. (2002). What professional educators can learn from practicing physical education teachers? *Physical Educator* 59 (2), 90-104.
- Woods, M., L., Karp, G., G., Miao, H., & Perlman, D. (2008). Physical educators' technology competencies and usage. *Physical Educator* 65 (2), 82-99.

**Zuzana Tulisová**  
**Zikova 2, 628 00 Brno**  
[z.tulisova@email.cz](mailto:z.tulisova@email.cz)

# JAK MŮŽE OVLIVNIT OBSAH TV ZÍSKÁVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ

**Vašíčková Jana; Frömel Karel; Svozil Zbyněk**

## Úvod

Klíčové kompetence studentů na českých školách jsou součástí Rámcových vzdělávacích programů. Tělesná výchova a předmět Výchova ke zdraví (s obsahem např. zdravý způsob života, mezilidské vztahy, prevence proti civilizačním nemocem atd.) patří do vzdělávací oblasti „Člověk a zdraví“.

Tělesná výchova se v rámci nových školských dokumentů pokouší dosáhnout trvalého kladného vztahu žáků k pohybovým aktivitám a jejich rozvoje fyzických, mentálních a sociálních kompetencí (Výzkumný ústav pedagogický, 2007). „Tělesná výchova by měla vést zejména k pohybové aktivitě jako trvalé životní potřebě, podporující zdatnost a kultivující pohybový projev člověka, a to i jako předpoklad dostatečného sebevědomí a profesně sociální úspěšnosti“ (MŠMT, 2001). Je nezbytné vnímat problematiku zdraví v širším kontextu ne pouze jako část obsahu jednoho školního předmětu, ale jako určitý způsob života. Tedy kompetence, které je možné získat v tělesné výchově, by měly napomoci formovat pohybově vzdělané mladé lidi. Jedním z hlavních cílů, které by měly být detailněji diskutovány, se jeví problematika pohybově aktivní gramotnosti. Tento termín definovala Margaret Whitehead (2010) jako „...physical literacy can be described as a disposition, evidenced through the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the lifecourse“ (pohybová gramotnost může být popsána jako dispozice, doložená prostřednictvím motivace, jistoty, pohybové kompetence, a pochopení udržovat a provozovat pohybové aktivity v průběhu života).

Klíčové kompetence, na které se zaměřujeme v našem příspěvku, jsou „jakoby“ skryty v procesu vyučování tělesné výchovy, který se jako takový spíše zaměřuje na pohybové dovednosti, výkonnost, zdatnost, dobrý pocit z dosažení úspěchu a podnětnou atmosféru. Klíčové kompetence jsou definovány jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (Výzkumný ústav pedagogický, 2007). Klíčové kompetence ve školní reformě pro gymnázia jsou definovány na úrovni, které by měli dosáhnout všichni studenti po ukončení této úrovně vzdělání. Patří sem: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence k podnikavosti. Tyto kompetence nejsou napojeny na konkrétní školní předmět, měli by být u studentů rozvíjeny spíše v průběhu celého edukačního procesu prostřednictvím rozmanitých školních aktivit tak, aby se daly využít v průběhu dalšího celoživotního učení a především by měli usnadnit uplatnění na trhu práce.

Pohybově aktivní gramotnost (bohužel pohybová kompetence není součástí těch hlavních kompetencí RVP) zahrnuje všechny klíčové kompetence, které jsou součástí edukačního procesu ve školách. Zatím nedisponujeme žádným vhodným nástrojem, jak bychom to mohli ověřit. Zda se některé klíčové kompetence dají získávat i v tělesné výchově jsme se rozhodli zjistit z dotazníku Diagnostika VJTV, který je dlouhou dobu našim pracovištěm využíváný. Pro analýzu čtyř ze šesti kompetencí jsme po diskusi s experty využili některé z otázek v dotazníku.

## Cíl

Hlavním cílem našeho příspěvku je porovnat čtyři klíčové kompetence studentů (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální) v různých typech vyučovacích jednotek tělesné výchovy, což by mohlo napomoci učitelům lépe připravit jejich školní vzdělávací program nebo vzdělávací oblast.

## Metody

Během praxe budoucích učitelů tělesné výchovy v letech 2008 až 2010 bylo využito dotazníku (Diagnostika vyučovací jednotky tělesné výchovy) (Frömel, Stratton, Vasendova, & Pangrazi, 2002) v jedné typické vyučovací jednotce TV a v druhé jednotce se stejným obsahem, kde byl dán důraz na zvýšení fyzického zatížení studentů (náročnější cvičení, vyšší srdeční frekvence nebo větší počet opakování atp.) Obsahem jednotek byly hry (fotbal, odbíjená, košíková a další), atletika, gymnastika, kondiční cvičení, a tance (včetně aerobiku). Dotazníky vyplňovali žáci 6. - 9. Tříd z různých základních škol a víceletých gymnázií a studenti 1. - 4. ročníků středních škol v ČR. Celkem jsme získali dotazníky od 4247 žáků a studentů.

Dotazník je zaměřen na ohodnocení vztahu žáků k tělesné výchově a obsahuje 24 otázek rozdělených do šesti dimenzí a jedné doplňující dimenze (role žáka) (Frömel, Vasendova, Stratton, & Pangrazi, 2002). Pro naše zjišťování klíčových kompetencí jsme vybrali pro každou kompetenci (vzhledem k obsahu) vždy po čtyřech otázkách. *Kompetence k učení* je definována tak, že žák má být schopen plánovat a organizovat vlastní učení, využívat efektivně různé strategie k získávání a zpracování nových informací, které kriticky přijímá a je schopen akceptovat pochvalu, radu i kritiku od jiných (obsaženo v otázkách 1, 7, 13 a 19). *Kompetence k řešení problémů* obsahuje například identifikaci problému, zjištění jeho podstaty, navržení možných řešení tohoto problému; žák využívá vhodné metody řešení, je kritický, otevřený všem návrhům a dokáže vyhodnotit klady a zápory jednotlivých řešení (otázky 6, 8, 12 a 16). *Kompetence komunikativní* je specifikována tak, že žák využívá různé typy komunikačních prostředků (verbální a neverbální), vyjadřuje se jasně v mluvené i psané formě s ohledem na publikum a cíl sdělení, prezentuje svou práci před známým i neznámým publikem atd. (otázky 4, 18, 20 a 22). *Kompetence sociální a personální* obsahuje aktivní spolupráci s dalšími lidmi, předvídání vlastního chování a jednání, adaptace na nové pracovní podmínky a zodpovědnost za vlastní i cizí zdraví (otázky 2, 3, 10 a 15). Maximální skóre u každé kompetence jsou 4 body (ordinální data).

Pro statistické zpracování dat jsme dotazníky rozdělili s ohledem na pohlaví a spočítali jsme průměrné hodnoty skóre pro každou kompetenci a specifikovali jsme je s ohledem na tři typy škol, dva typy vyučovacích jednotek a obsah TV. Pro statistickou analýzu jsme použili Kruskal-Wallis test pro neparametrická data, abychom zjistili rozdíly mezi školami, typy jednotek a obsah TV. Pro zpřesnění výsledků vzhledem k velkému počtu vyhodnocovaných dotazníků jsme využili koeficient "effect size"  $\eta^2$  (Morse, 1999) a jeho vzorec pro výpočet:  $\eta^2 = H / (n - 1)$ .

## Výsledky a diskuse

Vyhodnocovali jsme celkem 4247 dotazníků k Diagnostice vyučovací jednotky TV, které jsme rozdělili s ohledem na pohlaví (2341 od děvčat a 1906 od chlapců). Z výsledků jsme vypočítali průměrné hodnoty a mediány a porovnávali jsme výsledky podle typu školy (Tabulka 1). Maximální počet bodů pro každou kompetenci byl 4 (ordinální data).

Na základních školách chlapci vnímají pozitivněji kompetenci k učení než na jiných typech škol; zjištěn byl statisticky signifikantní rozdíl, ale effect size významnost rozdílu nepotvrdil. Kompetence k řešení problémů a tím i podpora samostatné práce v tělesné výchově se pozitivněji projevila v dotaznicích dívek i chlapců (zjištěn statisticky významný rozdíl) na čtyřletých gymnáziích. U kompetence komunikativní na všech třech typech škol nebyl

nalezen signifikantní rozdíl ani u dívek ani u chlapců. Studenti (dívkami i chlapci) ze čtyřletých gymnázií dosahovali v tělesné výchově vyššího skóre v osvojování kompetence sociální a personální.

Tabulka 1 Průměrné body získané v jednotlivých kompetencích rozdělené podle typu školy

Kompetence	Pohlaví	ZŠ (♀871/♂815)	Víceletá gymnázia (♀739/♂668)	Gymnázia (♀731/♂423)	H	$\eta^2$
K učení	♀	2,26	2,26	2,22	2,09	0,000
	♂	2,44	2,20	2,29	17,58**	0,004
K řešení problémů	♀	2,40	2,42	2,44	0,38	0,000
	♂	2,43	2,27	2,53	11,92**	0,002
Komunikativní	♀	2,35	2,41	2,38	2,04	0,000
	♂	2,34	2,28	2,43	3,80	0,000
Sociální a personální	♀	2,69	2,78	2,84	7,64*	0,002
	♂	2,56	2,53	2,64	2,25	0,000

Vysvětlivky: H – Kruskal-Wallis test; \* $p < 0.05$ ;  $\eta^2$  – koeficient „effect size“

Pokud bylo zvýšeno zatížení v tělesné výchově, pak došlo ke snížení skóre v některých kompetencích (Tabulka 2). Pouze skóre u kompetence sociální a personální bylo u chlapců vyšší ve VJ TV s vyšším zatížením, avšak rozdíl nebyl významný. Tělesná výchova s vyšším zatížením si neklade primární cíl rozvoj jednotlivých kompetencí; do popředí se dostává především zvýšení fyzické zdatnosti studentů (jiná přidaná hodnoty pro studenty).

Tabulka 2 Průměrné body získané v jednotlivých kompetencích v habituální TV a v tělesné výchově s vyšším zatížením

Kompetence	Pohlaví	Habituální (♀1228/♂1046)	S vyšším zatížením (♀1113/♂860)	H	$\eta^2$
K učení	♀	2,30	2,19	5,90*	0,001
	♂	2,35	2,29	1,10	0,000
K řešení problémů	♀	2,45	2,39	1,45	0,000
	♂	2,42	2,37	0,61	0,000
Komunikativní	♀	2,43	2,32	8,59**	0,002
	♂	2,36	2,31	1,16	0,000
Sociální a personální	♀	2,78	2,75	0,31	0,000
	♂	2,54	2,60	1,51	0,000

Vysvětlivky: H – Kruskal-Wallis test; \* $p < 0.05$ ;  $\eta^2$  – koeficient „effect size“

Porovnání vyučovacích jednotek tělesné výchovy s různým obsahem ukazuje zajímavé výsledky (Tabulka 3). U chlapců ve všech sledovaných kompetencích dosahovali nejvíce bodů v tělesné výchově s atletickým obsahem. U děvčat byly tři kompetence nejlépe osvojovány v hodinách tanečních nebo s aerobikem (pro vyhodnocování spojeno kvůli malému počtu dotazníků). Takový obsah TV ale není tak „typický“ pro tělesnou výchovu, protože vyučující musí mít patřičné dovednosti a být zkušení. Děvčata se učí nové prvky, taneční styly a s tím spojenou i příslušnou terminologii. Kompetence k řešení problémů je dívkami vnímaná zejména v gymnastických vyučovacích jednotkách, což připisujeme hlavně náročnému obsahu, který je zaměřen na vytváření určitých cvičebních kombinací. Nejsou to

tedy individuální jednotlivé úkoly, ale spíše úkoly komplexního charakteru. Statisticky významné rozdíly byly zjištěny ve všech čtyřech kompetencích u obou pohlaví, avšak vzhledem k počtu vyhodnocených dotazníků byl zjištěn pouze malý efekt u kompetence k učení u obou pohlaví a kompetence sociální a personální u dívek.

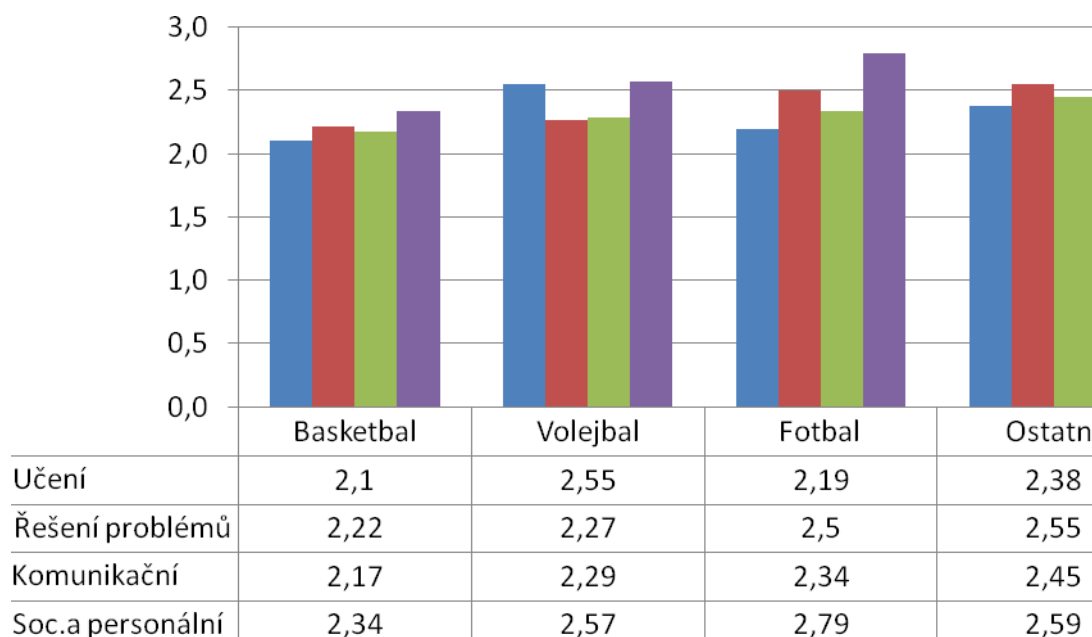
Tabulka 3 Průměrný počet bodů získaných v klíčových kompetencích v TV s různým obsahem

Kompetence	Pohlaví	SH	Atletika	SG	Kondiční	Tanec	H
		♀1205 ♂1419	♀223 ♂133	♀227 ♂111	♀565 ♂243	♀121	
K učení	♀	2,21	2,22	2,51	2,14	2,64	42,76**
	♂	2,23	2,98	2,68	2,31	-	67,23**
K řešení problémů	♀	2,46	2,38	2,52	2,31	2,40	11,80*
	♂	2,36	2,75	2,58	2,34	-	20,54**
Komunikativní	♀	2,34	2,35	2,60	2,33	2,66	28,61**
	♂	2,28	2,62	2,55	2,42	-	20,71**
Sociální a personální	♀	2,64	2,69	2,68	2,96	3,39	82,18**
	♂	2,52	2,94	2,70	2,60	-	17,20**

Vysvětlivky: H – Kruskal-Wallis test; \* $p < 0.05$

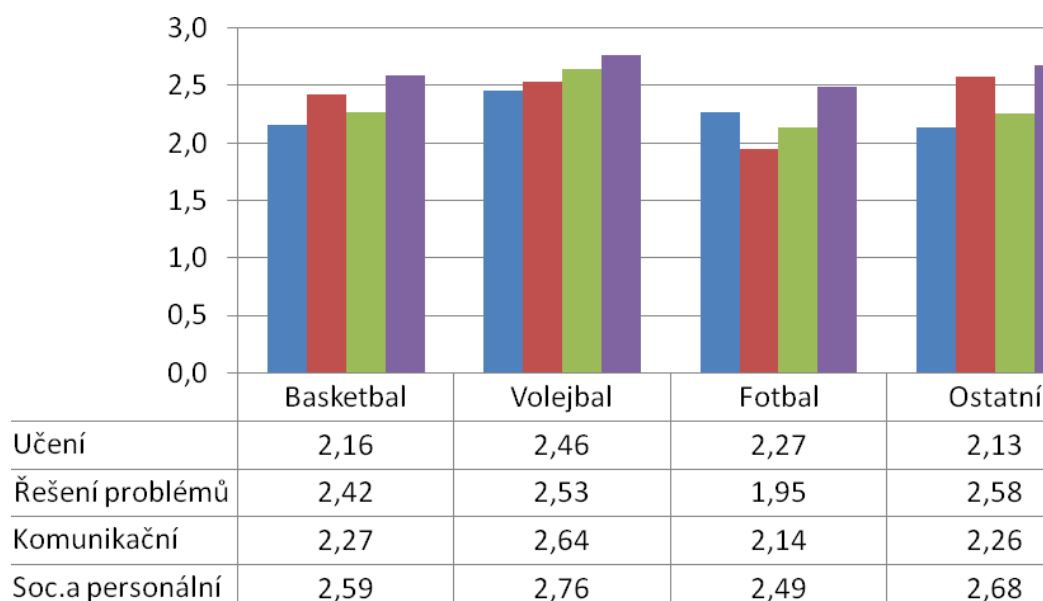
Na Obrázku 1 jsou porovnány odpovědi z dotazníku v různých typech herních vyučovacích jednotek chlapců. Kompetence k učení jsou nejvíce rozvíjeny v odbíjené (počet dotazníků z volejbalových VJTV  $n=168$ ). V TV s obsahem dalších kolektivních her (např. florbal, ringo, frisbee, házená atd.;  $n=312$ ) se nejlépe rozvíjí kompetence k řešení problémů, kde je nutná spolupráce a diskuse žáků a také komunikační kompetence, jež spolu úzce souvisí. Ve fotbalových hodinách chlapci ( $n=298$ ) odpovídají kladně na otázky týkající se zlepšování sociálních kontaktů a osobních vztahů.

Obrázek 1 Klíčové kompetence chlapců v herní TV ( $n=1419$ ) podle dotazníku (průměrné body)



Na Obrázku 2 jsou porovnány odpovědi z dotazníku získaných od dívek v různých typech herních vyučovacích jednotek TV. Kompetence k učení, komunikativní kompetence a kompetence sociální a personální jsou nejvíce rozvíjeny v odbíjené (počet dotazníků z volejbalových VJTV n=235). V TV s obsahem dalších kolektivních her (např. florbal, ringo, frisbee, házená atd.; n=292) se nejlépe rozvíjí kompetence k řešení problémů, stejně jako tomu bylo u chlapců, avšak rozdíl oproti volejbalové vyučovací jednotce je minimální.

Obrázek 2 Klíčové kompetence dívek v herní TV (n=1205) podle dotazníku (průměrné body)



V naší studii jsme se zaměřili na komparaci čtyř klíčových kompetencí studentů v různých typech vyučovacích jednotek tělesné výchovy, která by mohla pomoci učitelům lépe připravit jejich školní vzdělávací program. Přestože jsme neměli žádný vhodný a standardizovaný „nástroj“ využitelný k zjišťování klíčových kompetencí, využili jsme standardizovaného dotazníku k diagnostice VJTV pro žáky, abychom získali potřebné informace. Absence vhodného dotazníku a nerovnoměrně zastoupený počet dotazníků z VJTV s různým obsahem považujeme za hlavní limity této studie.

Získávání klíčových kompetencí v rámci školního vzdělávání by mělo připravit žáka k úspěšnému vstupu do života a vybavit ho schopnostmi, jak zvládat různé překážky v životě. Aby se tělesná výchova vyznačovala vysokou kvalitou, Haydn-Davies (2005) ve své studii došel k závěru, že obsah TV by měl být aktivně zacílen na přípravu dětí a mládeže účastnit se celoživotních pohybových aktivit prostřednictvím orientace na dovednosti a přístupy, které by mohly být následně použity ve volném čase, tedy mimo dobu vymezenou školní výukou. V tělesné výchově se učitelé více zaměřují na to, aby žák vynikal v konkrétním sportu a tedy si osvojil příslušné pohybové dovednosti, zatímco problematika přenosu těchto dovedností a schopností do dospělého života není dostatečně řešena.

Naše zjištění, když jsme porovnali rozvoj klíčových kompetencí v různých typech škol, ukázalo, že existuje zásadní rozdíl mezi rozvojem klíčových kompetencí v TV na středních školách. Na těchto školách studenti více vnímají rozvoj sociálních a personálních kompetencí než orientaci na kompetenci k učení. Sociální kontakty se spolužáky jsou v tělesné výchově velmi specifické na rozdíl od jiných předmětů, kde studenti převážně jen sedí v lavicích. Habituální tělesná výchova zvyšuje kompetence komunikativní a k učení mnohem více než TV zaměřená na vyšší zatížení. Cíl těchto dvou různých typů VJTV jsou různé a byly také

zaznamenány studenty. Program a obsah VJTV zaměřené na vyšší zatížení vychází z habituální TV, rozdíl je pouze v zaměření konkrétních cvičení, tak aby byly náročnější (více opakování, zvýšení srdeční frekvence atp.). Analýzou obsahu vyučovacích jednotek TV jsme zjistili, že kompetence k učení, komunikativní kompetence a kompetence sociální a personální je nejlépe děvčaty vnímána v tanečních hodinách a hodinách aerobiku a nejméně se rozvíjí v kondičních VJTV. Tento obsah vyučovacích jednotek také patří u děvčat mezi oblíbené pohybové aktivity (Frömel, Formánková, & Sallis, 2002). V aerobiku děvčata cvičí sami za sebe, zatímco tanec jako součást výuky zahrnuje záměrné a různorodé interakce s ostatními spolužáky v průběhu tance, tvorby tanečních variací a ocenění úspěchu (Killingbeck, Bowler, Golding, & Sammon, 2007). Kombinace rychlých činností, nových prvků a figur a tanečního pohybu obohacuje dívky také ve vědomostní oblasti. Pouze kompetence k řešení problémů jsou u dívek nejlépe rozvíjeny v gymnastických hodinách. Takové gymnastické vzdělávací jednotky (zaměřené na ovládnutí vlastního těla) jsou základem všech dalších sportů a mohou být i klíčovým aspektem rozvoje pohybově aktivní gramotnosti (Baumgarten & Pagnano-Richardson, 2010).

Jestliže bude dílčím cílem TV i osvojování klíčových kompetencí, studie zjistila, že u chlapců je nevhodnější zařazovat atletické vyučovací jednotky a to bez ohledu o rozvoj jaké kompetence usilujeme.

Sportovní hry dominují v osnovách a také ve výuce TV a mohou být tedy využity jako jedna ze strategií, jak pomoci žákům získat klíčové aspekty pohybově aktivní gramotnosti (Mandigo & Holt, 2004). Ve volejbalu a ostatních hrách si studenti zvyšují kompetence lépe než při basketbale. U chlapců je fotbal nevhodnější pro rozvíjení sociální a personální kompetence. V ostatních hrách se více řeší problémové úkoly spojené s herní strategií, které rozvíjí kompetenci k řešení úkolů.

Teoreticky mohou učitelé zařadit osvojování klíčových kompetencí ve všech hodinách TV bez ohledu na typ vyučovací jednotky a obsah. Tato studie slouží jako reflexe toho, co a jak se vyučuje v současných VJ TV a může napomoci učitelům připravit vzdělávací programy tělesné výchovy s ohledem na pohybově aktivní gramotnost.

## **Závěr**

Rozvoj klíčových kompetencí žáků ve výuce TV má být základním úkolem učitelů tělesné výchovy. Učitelé by měli nejen rozvíjet a zvyšovat fyzickou zdatnost, technické a taktické dovednosti, ale by měli studenty připravovat na to, jak řešit problémy a komunikovat v rámci daného obsahu tělesné výchovy. To je také nedílnou součástí tzv. pohybově aktivní gramotnosti.

Zjištění z našeho výzkumu naznačují, že učitelé TV by se měli především soustředit na rozvoj kompetence k učení u studentů středních škol a na kompetenci k řešení problémů u žáků víceletých gymnázií. Vzhledem k tomu, že sportovní hry mají tendenci dominovat radě TV programů, zdůrazňujeme zaměřit se na herní gramotnost jako jednu ze součástí pohybově aktivní gramotnosti. Atletika, volejbal, ostatní hry a tanec včetně aerobiku jsou nevhodnějším obsahem vyučovací jednotky TV pro zvyšování klíčových kompetencí studentů, zejména sociálních a personálních, komunikativních a kompetence k řešení problémů. Ale učitelé by se měli zaměřit na klíčové kompetence také v TV s jiným obsahem, aby byla celkově výuka tělesné výchovy účinnější a v souladu se školním vzdělávacím programem.

## **Literatura**

Frömel, K., Formánková, S., & Sallis, J. F. (2002). Physical activity and sport preferences of 10 to 14-year-old children: A 5-year prospective study. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*, 32(1), 11-16.

- Frömel, K., Vasendova, J., Stratton, G., & Pangrazi, R. P. (2002). Dance as a fitness activity: The impact of teaching style and dance form. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(5), 26-30, 54.
- Haydn-Davies, D. (2005). How does the concept of physical literacy relate to what is and what could be the practice of physical education? *British Journal of Teaching Physical Education*, 36(3), 45-48.
- Killingbeck, M., Bowler, M., Golding, D., & Sammon, P. (2007). Physical education and physical literacy. *Physical Education Matters*, 2(2), 20-24.
- Mandigo, J. L., & Holt, N. L. (2004). Reading the game: Introduction the notion of games literacy. *Physical and Health Education Journal*, 70(3), 4-10.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris.
- Výzkumný ústav pedagogický. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical literacy throughout the lifecourse*. London: Routledge.

**Jana Vašíčková**  
**FTK UP v Olomouc**  
**Tř. Míru 115**  
**77111 Olomouc**  
**jana.vasickova@upol.cz**