



**Basic Motor Competencies in Europe –
Assessment and Promotion**

Vzorová sada podpůrných nástrojů pro učitele

Claude Scheuer & Sandra Heck



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Tato práce podléhá licenci na základě mezinárodní licence Creative Commons Attribution 4.0.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Impresum

Název: Vzorová sada podpůrných nástrojů pro učitele (Česká verze).

Autoři: Claude Scheuer & Sandra Heck (Institute for Teaching and Learning – Department of Education and Social Work – University of Luxembourg; Campus Belval - MSH; 11, porte des Sciences; L-4365 Esch-sur-Alzette)

Počet stran: 44

Rok: 2020

Bibliografický záznam: Scheuer, C., & Heck, S. (2020). *Vzorová sada podpůrných nástrojů pro učitele*. Esch-Alzette: University of Luxembourg. doi: 10.5281/zenodo.3768290

Projekt: Basic Motor Competencies in Europe – Assessment and Promotion

Koordinátoři projektu: Erin Gerlach & Jeffrey Sallen (Faculty of Human Sciences – Educational Sciences & Didactics in Sports – University of Potsdam)

Řešitelé: Erin Gerlach & Jeffrey Sallen (University of Potsdam, Germany); Christian Herrmann (University of Basel, Switzerland; Zurich University of Teacher Education, Switzerland); Claude Scheuer (University of Luxembourg, Luxembourg)

Zdroj financí: Evropská komise

Program: Erasmus+ Sport: Collaborative Partnerships – 2017

Kód: 590777-EPP-1-2017-1-DE-SPO-SCP

Doba řešení: Leden 2018 – Prosinec 2019

Detaily projektu: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/590777-EPP-1-2017-1-DE-SPO-SCP>

URL: <http://mobak.info/bmc-eu/>

Partneři projektu:

Autoři děkují projektovému týmu Basic Motor Competencies in Europe – Assessment and Promotion (BMC-EU) za přínos při vzniku této publikace a Petru Vlčkovi za překlad do českého jazyka.

Č.	Instituce	Výzkumný tým
1	European Physical Education Association [EUPEA], Switzerland	Tamás Csányi, Jana Vašíčková
2	Goethe-University of Frankfurt, Germany	Fabienne Ennigkeit, Christopher Heim
3	Hanze University of Applied Sciences, Groningen, Netherlands	Remo Mombarg, Berdien Moraal-van der Linde
4	Lithuanian Sports University, Kaunas, Lithuania	Arūnas Emeljanovas, Brigita Miežienė
5	Masaryk University, Brno, Czech Republic	Petr Vlček, Jaroslav Vrbas
6	National and Kapodistrian University of Athens, Greece	Emmanouil Adamakis, Irene Kossyva
7	University of Basel, Switzerland	Christian Herrmann, Harald Seelig, Marina Wälti
8	University of Foggia, Italy	Dario Collela, Cristiana Simonetti
9	University of Liège, Belgium	Boris Jidovtseff
10	University of Lisbon, Faculdade De Motricidade Humana, Portugal	Marcos Onofre, Ana Quitério
11	University of Luxembourg, Luxembourg	Andreas Bund, Sandra Heck, Claude Scheuer
12	University of Potsdam, Germany	Erin Gerlach, Maike Niehues, Jeffrey Sallen
13	University of Salzburg, Austria	Günter Amesberger, Benjamin Niederkofler
14	Trnava University, Slovakia	Jana Labudova, Dana Masarykova

Disclaimer: The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use, which may be made of the information contained therein.

OBSAH

0	Úvod.....	5
1	Pokyny pro interpretaci výsledků testu.....	5
1.1	Diagnostika vzdělávacích potřeb	5
1.2	Porovnání s testovaným vzorkem.....	6
1.3	Interpretace testových výsledků	6
1.3.1	Interpretace výsledků testů na úrovni třídy.....	6
1.3.2	Interpretace výsledků testu jednotlivých žáků.....	8
2	RÁMEC TESTOVÉ SADY MOBAK A VZOR PODPŮRNÉHO NÁSTROJE	11
2.1	VŠEOBECNÝ RÁMEC	11
2.1.1	Orientace na kompetence	11
2.1.2	Coordination Request Controller (CRC) - „Synchronizátor“ náročnosti	13
2.2	MODULY PODPŮRNÉ SADY NÁSTROJŮ	16
2.2.1	Kompetenčně orientovaný přístup	16
2.2.2	Odvození metodických opatření a konkrétní příklady	18
2.3	REJSTŘÍK	30
2.3.1	Slovník pojmů	30
3	Literatura	41
4	Přílohy	44
4.1	Karty s popisem testových úloh MOBAK.....	44
4.2	Karty pohybových aktivit a učebních úloh	44

0 ÚVOD

V rámci projektu BMC-EU (Základní pohybové kompetence v Evropě) byl na základě koncepce základních pohybových kompetencí a výsledků sběru dat vytvořen rámec podpory a vzorová sada nástrojů (výsledek první fáze projektu – intelektuální výstup 3). Účelem této sady je nabídnout variabilní přístup k metodice tělesné výchovy.

V první fázi projektu byl vytvořen podpůrný rámec pro diagnostiku základních pohybových kompetencí žáků, jejich silných a slabých stránek z pohledu základních pohybových způsobilostí. Na základě tohoto rámce byly vyvinuty podklady ve formě vzorové podpůrné sady (didaktických) materiálů, připravených k implementaci v konkrétních vzdělávacích situacích, jejichž účelem je rozvoj základních pohybových kompetencí diagnostikovaných žáků.

Vzorová podpůrná sada nástrojů obsahuje pokyny pro interpretaci výsledků testů MOBAK (Motorische Basiskompetenzen), podpůrný rámec MOBAK, glosář a vzorovou podpůrnou sadu nástrojů s materiály pro učitele tělesné výchovy ve formě karet MOBAK. Karty MOBAK popisují činnosti a aktivity dle principů variace (rozličnosti podnětů) a jsou založeny na přístupu orientovaném na kompetence.

1 POKYNY PRO INTERPRETACI VÝSLEDKŮ TESTU

V následujícím textu jsou uvedeny některé základní informace o interpretaci výsledků testu MOBAK. Při interpretaci získaných dat je kladen důraz na dvě oblasti kompetence MOBAK – pohyb s vlastním tělem a pohyb s pomůckou (náčiním). Sledovány byly dva cíle. Na jedné straně se jednalo o diagnostiku vzdělávacích potřeb a na straně druhé o porovnání dosažených výkonů.

1.1 DIAGNOSTIKA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB

Z obsahového hlediska jsou výkony od 0 do 2 bodů v oblasti kompetencí definovány jako **činnosti vyžadující podporu (je třeba je rozvíjet)**. Znamená to, že žák získal nulový počet bodů nejméně ve dvou ze čtyř testovaných položek MOBAK, a tak neprošel ani jedním ze dvou testů. Při výuce tělesné výchovy je pak třeba brát v úvahu výkon v těchto testových položkách MOBAK a zaměřit se na jejich rozvoj s důrazem na individuální přístup.

Naopak žák, který v oblasti kompetence MOBAK získá 7 až 8 bodů, může být hodnocen jako **nadprůměrný**. Tento žák zvládne všechny čtyři testované položky MOBAK s alespoň jedním bodem. V souladu s tím by žák měl komplexně splňovat požadavky stanovené v kurikulárních dokumentech TV. Není třeba brát zřetel na genderové rozdíly, neboť testové úlohy MOBAK jsou tvořeny na základě požadavků kurikula první a druhé nebo třetí a čtvrté třídy. Zde jsou požadavky stejné pro chlapce i pro dívky.

1.2 POROVNÁNÍ S TESTOVANÝM VZORKEM

Pro diferencované hodnocení výkonů lze tabulky hodnot použít k identifikaci a porovnání relativního výkonu konkrétního žáka. Za tímto účelem jsou jednotlivým pohybovým kompetencím v testu MOBAK přiděleny procentuální hodnoty a další statistické údaje (blíže Herrmann, 2018).

1.3 INTERPRETACE TESTOVÝCH VÝSLEDKŮ

Po provedení testu MOBAK a po předání tabulky s výsledky testů učiteli (obrázek 1) vyvstává ústřední otázka, jaká data lze z výsledků získat. Účelem této části publikace je představit učitelům konkrétní příklady výsledků testů a z nich odvozených interpretací. Cílem je pomoci učitelům interpretovat výsledky a následně vypracovat intervenční rámec (kapitola 2).

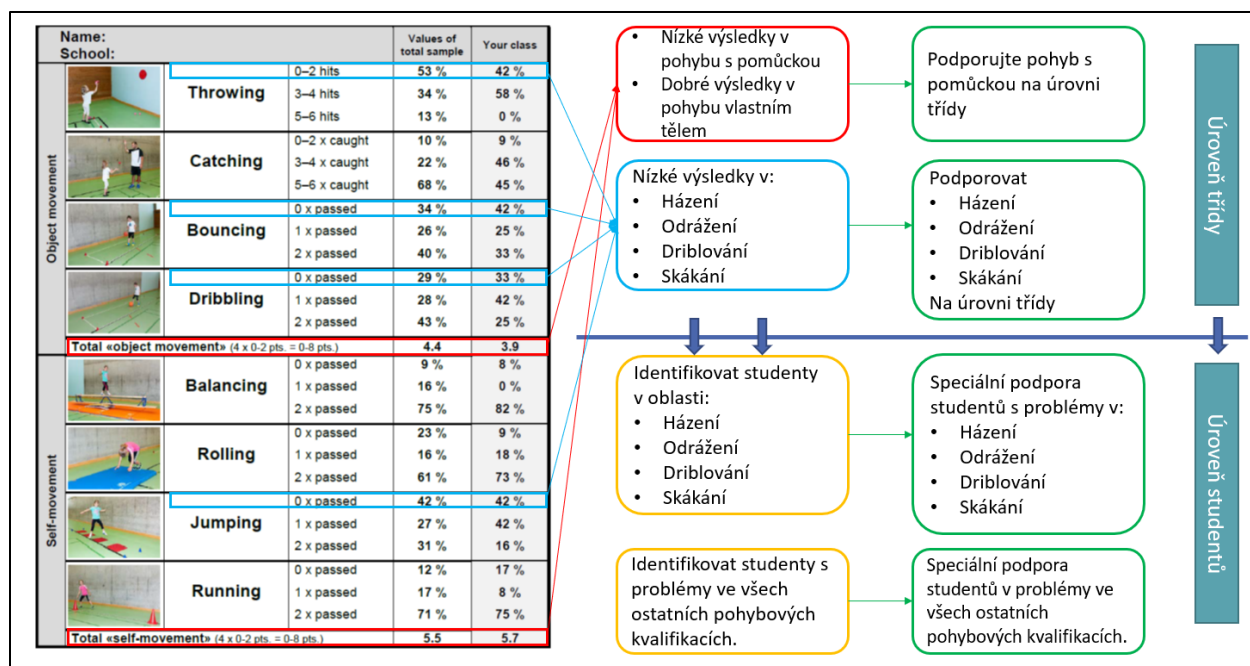
1.3.1 Interpretace výsledků testů na úrovni třídy

Obrázek 1 prezentuje výsledky testu jedné třídy. V oblasti pohybových způsobilostí jsou zde uvedeny informace o procentuálním podílu žáků ve třídě, kteří prošli příslušnou testovou položkou (dvakrát, jednou nebo vůbec). V případě házení a chytání jsou data totožná pro 0-2, 3-4 a 5-6 úspěšných pokusů. Dále je uvedeno průměrné celkové skóre třídy ve dvou základních pohybových kompetencích – pohyb s vlastním tělem a pohyb s pomůckou. Všechna tato data jsou vztažena k celkovému souboru.

Jméno: Škola:		Výsledky studenta	Výsledky třídy	Celkový výsledek	
Pohyb s pomůckou		Házení	0	0.6	0.6
		Chytání	0	1.6	1.4
		Odrážení	1	1.1	0.9
		Dribling – vedení míče nohou	1	1.1	0.9
	Celkový pohyb s pomůckou (4 x 0-2 pts. = 0-8 pts.)		2	4.4	3.8
Pohyb vlastním tělem		Rovnováha	2	1.7	1.6
		Kotoul	1	1.4	1.6
		Skákání	1	0.9	0.7
		Běhání	2	1.6	1.6
	Celkový pohyb vlastního těla (4 x 0-2 pts. = 0-8 pts.)		6	5.5	5.7

Obrázek 1. Příklad listu výsledků testu jedné třídy

Obrázek 2 uvádí možné interpretace výsledků testu jedné třídy. Testovací list prezentuje data pouze jedné třídy (pravý horní roh obrázku 2). V tomto případě mají žáci nízké skóre v pohybu s pomůckou a dobré výsledky v pohybu s vlastním tělem (červeně). Proto by měl být pohyb s pomůckami v této třídě více rozvíjen. Konkrétně jsou výsledky nízké v testových položkách – házení, skákání, driblování a odrážení (modrá barva). Znamená to, že by právě tyto základní pohybové způsobilosti měly být v této třídě více rozvíjeny.



Obrázek 2. Interpretace výsledků zkoušek na úrovni třídy

Dále je vhodné, aby se učitel věnoval jednotlivým výsledkům žáků v dané testové úloze (viz také 1.3.2). Je důležité identifikovat žáky, kteří mají nízké výsledky v házení, skákání, driblování a odrážení (0 bodů v příslušných testovaných položkách; žlutá barva). Tito žáci by měli být konkrétně podporováni při rozvoji právě těchto základních pohybových způsobilostí. Zároveň je důležité identifikovat žáky, kteří mají nízké výsledky v jakýchkoli jiných testových úlohách, i když průměrné výsledky ve třídě mohou být dobré ve srovnání s celkovým vzorkem. V tomto konkrétním příkladu se procento žáků, kteří neprošli jednou testovou úlohou, pohybuje mezi 8 % a 42 % (pravý sloupec). V hodinách tělesné výchovy by pak žákům s nízkými výsledky v některých základních pohybových způsobilostech měla být věnována zvláštní pozornost.

1.3.2 Interpretace výsledků testu jednotlivých žáků

Jak je uvedeno v předchozí části, je zřejmé, že učitel zkoumá jednotlivé výsledky testů žáků tak, aby identifikoval slabé (ale také silné) základní pohybové kompetence a základní pohybové způsobilosti. Díky tomu následně může diferencovaně plánovat tělesnou výchovu dané třídy.

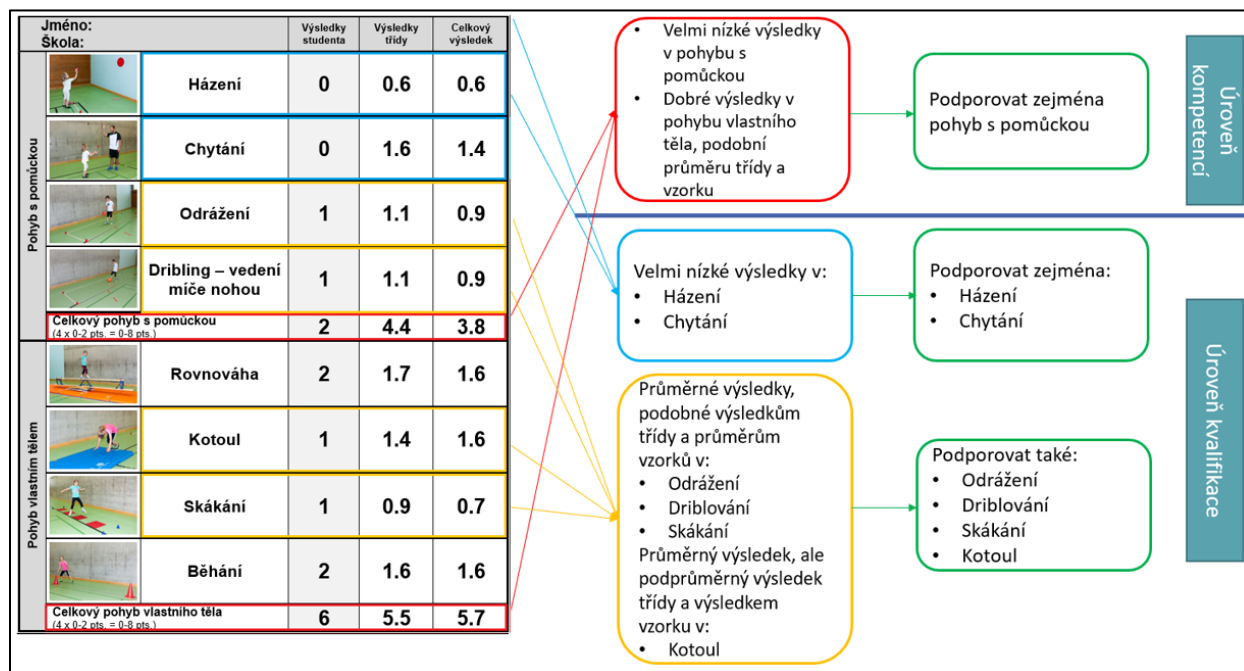
Obrázek 3 uvádí přehled výsledků jednotlivých testů jednoho žáka. V oblasti pohybových způsobilostí jsou poskytována data o výsledcích v příslušných testových položkách (neboli základní pohybové způsobilosti). Žákovi jsou přiděleny body (0, 1 nebo 2 body), a to podle příslušného bodovacího systému. Ve srovnání s jednotlivými výsledky jsou také uvedeny průměrné výsledky ve třídě a průměrné celkové výsledky daného souboru. Dále je zde uvedeno celkové skóre ve dvou základních pohybových kompetencích (pohyb s vlastním tělem a pohyb s pomůckou - náčiním), a to ve srovnání s průměrným celkovým skóre třídy a hodnotami celého souboru.

Jméno: Škola:		Výsledky studenta	Výsledky třídy	Celkový výsledek	
Pohyb s pomůckou		Házení	0	0.6	0.6
		Chytání	0	1.6	1.4
		Odrážení	1	1.1	0.9
		Dribling – vedení míče nohou	1	1.1	0.9
	Celkový pohyb s pomůckou (4 x 0-2 pts. = 0-8 pts.)		2	4.4	3.8
Pohyb vlastním tělem		Rovnováha	2	1.7	1.6
		Kotoul	1	1.4	1.6
		Skákání	1	0.9	0.7
		Běhání	2	1.6	1.6
	Celkový pohyb vlastního těla (4 x 0-2 pts. = 0-8 pts.)		6	5.5	5.7

Obrázek 3. Příklad listu výsledků testu jednoho žáka

Obrázek 4 zobrazuje možnou interpretaci výsledků testu jednoho žáka. V tomto příkladu má žák velmi nízké výsledky v pohybu s pomůckou (náčiním) a dobré výsledky v pohybu s vlastním tělem, a to jak ve srovnání se třídou, tak s celkovým souborem (červeně). Tento žák by se tedy měl zaměřit na pohyb s pomůckou. Zejména výsledky v oblasti házení a chytání jsou velmi nízké (0 bodů; modře). Z toho důvodu by se tyto dvě pohybové způsobilosti měly více rozvíjet. Dále jsou pak výsledky průměrné při skákání, driblování, odrážení a kotoulech (1 bod; žlutě). To znamená, že by tyto pohybové způsobilosti měly být u žáka také dále rozvíjeny. Výsledky v testu rovnováhy

a běhu jsou velmi dobré, a proto by bylo možné tyto základní pohybové způsobilosti zacílit na vyšší úroveň.



Obrázek 4. Interpretace výsledků testů na úrovni žáků

Uvedme tedy závěrem, že výsledky testů hodnocených pohybových úkolů poskytují učiteli data o úrovni pohybových kompetencí jeho třídy a každého jednotlivého žáka. Oblasti, ve kterých žáci dosáhli nízkých hodnot, by bylo vhodné dále rozvíjet.

2 RÁMEC TESTOVÉ SADY MOBAK A VZOR PODPŮRNÉHO NÁSTROJE

2.1 VŠEOBECNÝ RÁMEC

Po testovací fázi je třeba zaměřit pozornost na praktické důsledky, tedy to, jak lze informace, které učitel získal interpretací výsledků, použít k (re)organizaci budoucí výuky tělesné výchovy. V rámci projektu BMC-EU byl proto vytvořen obecný rámec, který by měl pomoci najít způsoby, jak využít výsledky testů pro organizaci a případnou modifikaci výuky tělesné výchovy. Hlavní otázky z pohledu učitele, na které je třeba odpovědět v této kapitole, jsou následující:

- Jak může učitel obecně zlepšit základní pohybové kompetence ve třídě?
- Jak lze zlepšit výsledky testovaných žáků v rámci jejich jednotlivých způsobilostí?

Před uvedením konkrétních příkladů toho, jak lze sestavit hodiny tělesné výchovy v praxi, budou představena základní teoretická východiska.

Znovu upozorňujeme, že předložený rámec je založen na přístupu orientovaném na kompetence, neboť pohybové kompetence považujeme za nezbytné pro další úspěšné pohybové učení. Samotný test MOBAK si klade za cíl měřit základní pohybové kompetence (prostřednictvím testování pohybových způsobilostí) žáků. Je tedy koherentní s praktickou částí, která je také orientována na kompetence.

Zaveden bude také další důležitý pojem, tzv. podmínky náročnosti, které je možno chápat jako nastavitelné ovládací prvky obtížnosti jednotlivých tělovýchovných činností.

2.1.1 Orientace na kompetence

Učitelé ve své výuce sledují konkrétní cíle, v jejichž důsledku by mělo dojít k rozvíjení kompetencí žáků. Co tedy obecně znamená pojem *kompetence*? A dále, jak rozumět pojmu „kompetence“ v tělesné výchově?

Kompetence jsou „*kognitivní schopnosti a dovednosti, které mají jednotlivci k dispozici k řešení problémů, a související motivační a společenská připravenost a schopnost úspěšně a odpovědně využívat daných předpokladů k řešení problémů v proměnlivých situacích.*“ (Weinert, 2001, s. 27f) „*Sportovní a pohybově-kulturní kompetence se týká schopnosti prozkoumávat, rozvíjet, uspořádávat a posuzovat fyzické, sociální, materiální a intencionální vztahy své vlastní sportovní činnosti, jakož i znalost činnosti získaná používáním jiných výkonových dispozic, včetně těch fyzických a pohybových (motorických), za účelem samostatného a zodpovědného jednání v oblasti sportu a pohybu.*“ (Gogoll, 2014, s. 98)

V předešlém odstavci jsou uvedeny dva významné příklady různých definic kompetencí. Při výběru vzdělávacího obsahu tělesné výchovy v rámci kompetenční orientace je důležité zaměřit se na žáka. Ten by měl řešit pohybově orientovaný problém v různých situacích a tím získat znalosti a zkušenosti, které mu umožní řešení dalších podobných problémů. Orientace na výsledky učení, přístup zaměřený na žáka a rozvoj kompetencí jsou tedy v této koncepci ústředními principy (Schröder, 2015, s. 2).

Pfitzner a Aschebrock (2013, s. 2) zdůrazňují určité aspekty, které je třeba při plnění těchto úkolů respektovat:

- *“Činnosti pro rozvoj kompetencí by měly být modifikovatelné.*
- *Činnosti rozvíjející kompetence mají umožňovat několik alternativních způsobů řešení, namísto dosažení cíle úzkou, předem stanovenou cestou.*
- *Soutěživé prostředí by mezi žáky mělo budovat spolupráci a rozvíjet oblasti zájmu jednotlivců.*
- *Činnosti rozvíjející kompetence by měly mít vztah k reálnému životu, přinejmenším v určitém kontextu a významnosti.”*

Neumann (2013, s. 175ff) dále zdůrazňuje a specifikuje, co znamená kompetenční orientace v podmínkách tělesné výchovy primárního vzdělávání:

- (1) *„Výuka tělesné výchovy by měla být založena na předchozích znalostech a schopnostech žáků.*
- (2) *Tělesná výchova by měla rozvíjet kompetence v závislosti na činnostech (seřazených dle obtížnosti) a prostřednictvím jejich reflexe.*
- (3) *Tělesná výchova by měla pokud možno zohledňovat problémově orientované činnosti a nabízet témata, která jsou významná pro současnost a jsou pro žáky smysluplná.*
- (4) *Tělesná výchova by měla být zaměřena na jednotlivé žáky (podporovat individuální učení) například tím, že bude učitel jednotlivým žákům poskytovat individuálně zpětnou vazbu.*
- (5) *Tělesná výchova by měla systematicky nabízet příležitosti k evaluaci například tím, že bude žákům průběžně umožňováno hodnotit své vlastní výsledky učení, a to prostřednictvím autoevaluace nebo vnější zpětnou vazbou.”*

Na tomto základě je tedy nutné v dalším textu uvedené pohybové činnosti vnímat jako „na kompetence orientované“ činnosti. Tento koncept je v dalším textu blíže vysvětlen.

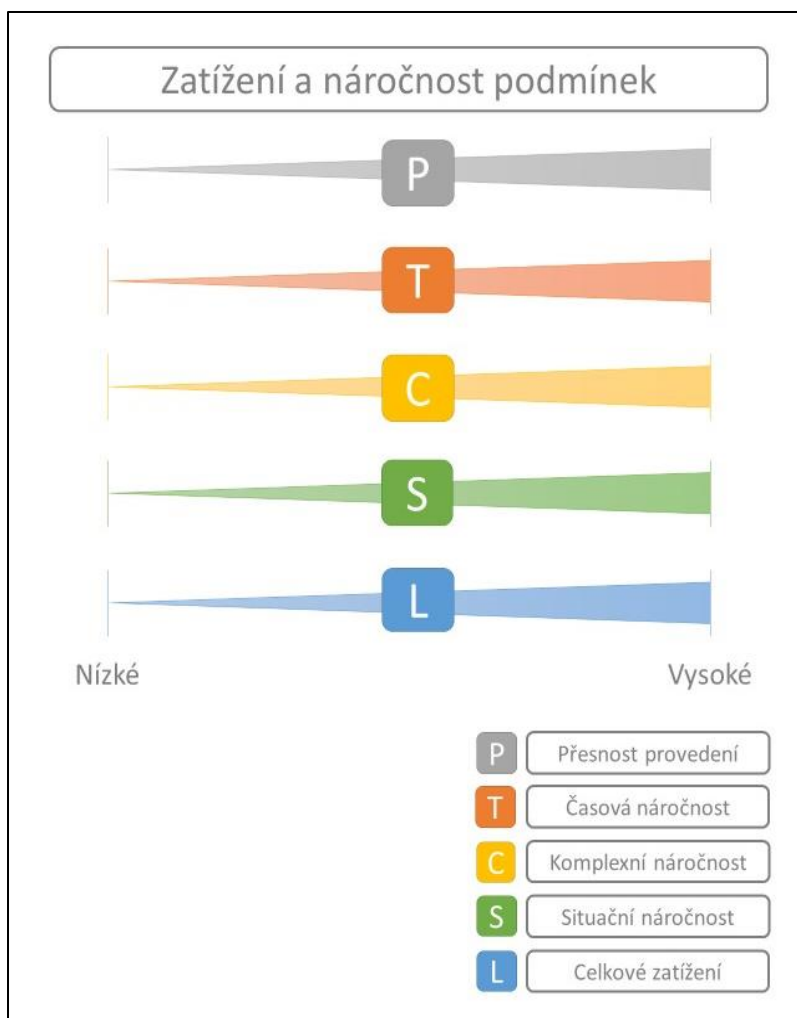
2.1.2 Coordination Request Controller (CRC) - „Synchronizátor“ náročnosti

Testový nástroj MOBAK obsahuje osm různých pohybových činností (testových úloh), na základě nichž jsou základní pohybové způsobilosti hodnoceny. Činnosti jsou dále rozděleny do oblastí pohybových kompetencí – *pohyb s vlastním tělem* a *pohyb s pomůckou (náčiním)*. Jak lze tyto základní pohybové způsobilosti zdokonalovat za účelem rozvoje základních pohybových kompetencí?

„Synchronizátor“ náročnosti **Coordination Request Controller** (CRC) (přeloženo z německého „Koordinations-AnforderungsRegler“) představuje nástroj pro modifikaci koordinační náročnosti daných činností, díky němuž je možné zaměřit se také na obsahovou stránku rozvoje koordinace jednotlivých pohybových kompetencí. CRC se tak odlišuje od tradičních přístupů rozvíjejících „koordinačních schopností“ tím, že je více orientován na praktické koordinační požadavky pohybových činností (Neumaier, 2016).

CRC je založen na variaci náročnosti podmínek, čímž je umožněno zaměřit se na požadovanou náročnost jednotlivých pohybových činností, případně jejich rozvoj (Neumaier, 2016). Každé cvičení lze individuálně upravit podle konkrétní situace a příslušné výkonnostní úrovně žáka. Zatímco Neumaierův model (2016) původně zahrnuje i další parametry (např. smyslové – akustické – informace), je v tomto materiálu z důvodů praktičnosti důraz kladen pouze na podmínky náročnosti.

Různé pohybové činnosti vyžadují různé koordinační požadavky: trestný kop ve fotbale vyžaduje odlišné koordinační schopnosti než lezení po čtyřech nebo smeč v badmintonu (Nobis & Cimanowski, 2012). Neumaier (2016) rozlišuje podmínky náročnosti do pěti kategorií (srov. Obrázek 5).



Obrázek 5. Mřížka analýzy profilů koordinačních požadavků sportovních pohybových dovedností (upraveno podle Neumaiera, 2016, s. 97)

PŘESNOST PROVEDENÍ¹

Nároky na přesnost pohybu (preciznost pohybu / přesnost výsledku)

Základem pro dosažení přesného provedení je vzájemné vnímání sebe sama (vlastního těla) a vnějšího okolí. Důležitou roli zde hraje pohyb jedince a pohyby v okolním prostředí (příp. okolního prostředí) a odpovídající svalový tonus. V případě náročnosti na přesnost je třeba rozlišovat aspekty náročnosti na dosažení samotného cíle a aspekty přesnosti (preciznosti) provedení. Pro cyklické a rytmizované pohybové činnosti je velmi důležitá opakovatelnost. V jiných pohybových činnostech, například v gymnastice nebo v krasobruslení, je přesnost provedení předmětem úspěšného či neúspěšného výkonu. U sportovních her je přesnost provedení zásadní, protože „góly“ nebo počty zásahů rozhodují o výsledku. Důležitá je také staticnost či dynamičnost dané

¹ Všechny popisy tlakových podmínek jsou odvozeny od Neumaier, 2016, str. 101-115 a od Gossmann, 2016, str. 15f.

pohybové činnosti a konstantní či variabilní průběh. Dále je pak přesnost provedení určité pohybové činnosti ovlivněna časovou a prostorovou orientací.

ČASOVÁ NÁROČNOST

Časové nároky a/nebo rychlostní náročnost

Časová náročnost vyjadřuje potřebu provést konkrétní pohybovou aktivitu buď v daném časovém období, nebo jednoduše co nejrychleji. V každém případě je rychlost provádění konkrétní pohybové aktivity hlavním požadavkem. Vyváženost rychlosti provedení a přesnosti provedení vyžaduje kompromis. Znamená to, že pro složité a náročné úkoly s rostoucí rychlostí pohybu se přesnost snižuje; tento předpoklad však není v kontextu různých pohybových aktivit univerzální. Existují odlišné rychlostní nároky v počáteční fázi pohybu a v jeho následném provedení. To je důvodem, proč jsou rychlost provedení dané pohybové činnosti a celkový čas daného výkonu na sobě závislé. U pohybových činností, které vyžadují rychlost na počátku, tkví jejich náročnost v rychlé reakci a akceleraci.

KOMPLEXNÍ NÁROČNOST

Nároky týkající se současných a/nebo následných fází pohybu, jakož i rozsahu zapojených svalových skupin

Komplexní náročnost je podstatná v případě, kdy je třeba koordinovat několik pohybů současně. Současný pohyb chápeme jako pohyb více částí těla ve stejném okamžiku. Pokud se jedná o pohybovou konsekvenci několika částí těla, hovoříme o postupné koordinaci. Volba a rozsah zapojených svalových skupin ovlivní složitost daného pohybu. Jde o to, zda pohyb vyžaduje hrubou či jemnou motoriku, které svalové skupiny je nutné spolu zapojit a nezbytnou součástí je také pravolevá lateralita.

SITUAČNÍ NÁROČNOST

Náročnost plynoucí z proměnlivosti a komplexnosti podmínek prostředí a dané situace

Proměnlivost a složitost prostředí jsou při provádění pohybových činností důležitými faktory. Proměnlivost vyjadřuje situační variabilitu prostředí, tedy to, zda se jedná o statickou či dynamickou pohybovou činnost. Komplexnost vyjadřuje širší informačního spektra vjemů, na které je potřebné reagovat při provádění dané pohybové činnosti.

CELKOVÉ ZATÍŽENÍ

Fyzická a mentální náročnost

Celkové zatížení/zátěž se týká vnějších, objektivně zjistitelných požadavků spojených s pohybovou úlohou. Naproti tomu námaha (vypětí) označuje subjektivně vnímané, individuálně působící zatížení, tj. vnitřní osobní požadavky. Tlak zatížení závisí na individuálních požadavcích osoby. Fyzické a psychické vypětí (námaha) člověka ovlivňují. Fyzická námaha (vypětí, zátěž) je podmíněně energická a souvisí s podmíněnými pohybovými (motorickými) schopnostmi (síla, vytrvalost atd.); psychická zátěž (vypětí) je spojena s psychickými procesy (koncentrace, vůle, motivace, emoce atd.)

DŮSLEDKY PLYNOUCÍ Z VYBRANÉHO RÁMCE

„Synchronizátor“ náročnosti **Coordination Request Controller (CRC)** umožňuje volit koordinační náročnost pohybových činností a/nebo pohybové způsobilosti v rámci projektu BMC-EU, přičemž je podstatné, že pozornost je zaměřena na koordinační náročnost pohybové činnosti, nikoli na koordinační schopnosti jedince.

Názorně to zobrazují posuvné ovládací prvky náročnosti a zatížení. Zohlednění těchto aspektů by mělo usnadnit vytváření nových pohybových úkolů, jejichž cílem je další rozvoj pohybových kompetencí. Tyto praktické důsledky jsou dále vysvětleny v dalších vzorových příkladech této podpůrné sady nástrojů.

2.2 MODULY PODPŮRNÉ SADY NÁSTROJŮ

Na základě výše uvedeného teoretického rámce se tato kapitola věnuje vývoji konkrétních příkladů pro tělesnou výchovu. V první části jsou vysvětleny praktické důsledky přístupu zaměřeného na kompetence. Poté následuje analýza koordinační náročnosti šestnácti testových úloh MOBAK. Jejich účelem je evaluace osmi základních pohybových způsobilostí ve dvou testech MOBAK.

2.2.1 Kompetenčně orientovaný přístup



Obrázek 6. Zobrazení obou oblastí pohybových kompetencí (pohyb s vlastním tělem a pohyb s pomůckou – náčiním) a osmi odpovídajících základních pohybových způsobilostí

Moderní kurikulární dokumenty podněcují učitele v organizaci výuky tělesné výchovy se zaměřením na rozvoj pohybových kompetencí. Učitelé mají ovšem potíže s transformací těchto požadavků do praxe. Ústředním cílem této části je využít výsledky testů a daný teoretický rámec

v hodinách tělesné výchovy na základní škole a poskytnout tak konkrétní návody pro rozvoj kompetenčně orientovaných pohybových činností.

Kompetence jsou vždy ovlivňovány osobními a situačními aspekty. To znamená, že žák nemůže být obecně označen jako pohybově kompetentní, ale pouze jako kompetentní zvládnout specifický požadavek určité pohybové činnosti (v tomto případě v testu MOBAK) (Hirtz, 1998). Proto „kompetenční orientace v tělesné výchově na základní škole zahrnuje více úkolů: úkol diagnostický, úkol na získávání a rozvoj kompetencí, úkoly reflexe učení a aplikační úkoly“ (Neumann, 2014, s. 176). Zatímco diagnostické úkoly jsou již zahrnuty do testovací fáze, tři další úkoly mohou být součástí iniciativ, které následují po testu. Jejich konkretizace je jedním z cílů této sekce.

Jaké praktické důsledky tedy souvisí s využitím kompetenční orientace jako teoretického rámce pro podpůrnou sadu nástrojů pro učitele?

Pokud je hlavním cílem rozvoj kompetencí žáků, ústředním tématem výuky TV by mělo být vytváření učebních úkolů (Kleinknecht, 2010), které lze v rámci výuky tělesné výchovy nazvat také pohybovými úkoly (Laging, 2006). Formát úkolu může být otevřený nebo uzavřený a Neuber (2002) rozlišuje v této souvislosti mezi **instruktáží - výukou daného pohybu** (vyžaduje, aby žáci dodržovali určitou danou formu pohybu) a **stimulací k provedení pohybu** (spočívá v zapojení žáků do explorační pohybové činnosti, vycházející obvykle z kolektivního myšlení a rozhodování). Může to zjednodušit analýzu úkolu (Pfitzner & Aschebrock, 2013, s. 4), ale na základě samostatnosti (soběstačnosti) dětí se zdá být postačující (přiměřené) rozlišování mezi pohybovými úkoly pro řízené učení a pro učení cestou objevování (Neumann, 2014, s. 176f):

- *“Pohybová úloha při řízeném učení spočívá v zadání pohybového úkolu, který žák následně řeší. Pro řešení takových pohybových úkolů existují v zásadě různé varianty, které jsou předem naplánovány, strukturovány a připraveny učitelem.*
- *Pohybová úloha při učení objevováním vyžaduje od žáka taktéž zvládnutí daného nebo samostatně vybraného pohybového problému. Pro řešení takových pohybových problémů existují v zásadě různá možná řešení, která mohou žáci objevit, a – v závislosti na úkolu – mohou být tato řešení volena a hodnocena dle konkrétních kritérií.”*

Obě možnosti nabízejí žákům různé příležitosti k učení. Zřejmější to je, když si prohlédnete vzorový úkol pro kompetenčně zaměřenou tělesnou výchovu na téma „udržení rovnováhy“. Související základní pohybová způsobilost byla stanovena testem MOBAK. Jen na okraj je třeba zmínit, že pozornost se zde soustřeďuje pouze na čistě pohybové dovednosti a jejich podporu, zatímco „udržení rovnováhy“ v hodinách TV zahrnuje i další klíčové vzdělávací cíle, jako např. „bezpečnost“, „pomoc“, „zařízení“, „pravidla“, „kreativita“, „organizace“ (tamtéž, s. 177).

Následující příklad je založen na konkrétní hodině kompetenčně orientované tělesné výchovy pro 7 leté žáky, kterou uvedl Neumann (2014, s. 177f). Cílem je hlouběji rozvíjet rovnovážné kompetence dítěte v hodině tělesné výchovy na různých stanovištích. Úlohy lze rozdělit na *získávání kompetencí, reflexi učení (zamyšlení nad učením) a použití (aplikaci)*:

Úloha získávání (osvojování) kompetencí: „Pokud se Vám (myšleno žákům) dnes cvičení na udržení rovnováhy na stanovištích zdá být příliš snadné, můžete se je pokusit ztížit. Na každém stanovišti je kbelík s lany, gymnastickými míčky, míčky Hacky Sack² a ringo kroužky! “

Úloha (týkající se) reflexe učení: „Všiml jsem si, že mnoho žáků při udržování rovnováhy klade nohy vedle sebe. V poslední vyučovací hodině jsme však viděli, že když se čára, na které by měly udržet rovnováhu, zužuje, tento “postup” již nefunguje. Proto prosím nyní sledujte, na kterých stanovištích splníte úkol správnou technikou a na kterých stanovištích musíte ještě více cvičit. Kromě toho každý žák dostane list papíru; tužky leží na stanovištích! “

To zvládnou – kontrolní seznam³

Podařilo se mi ...

Začínám se zlepšovat a ...

Zatím se mi nepodařilo ...

Aplikační úloha: „Dnes postavíme pět různých stanovišť na procvičování rovnováhy, se kterými jste se měli příležitost seznámit v předchozích hodinách. Stanoviště budou postaveny podle našich pravidel. Při procvičování rovnováhy prosím dbejte na správnou techniku a sami se rozhodněte, zda chcete plnit úkoly s pomocí, bez pomoci nebo s úkolem navíc!“.

V následujících podkapitolách se příklady a doporučení soustředí na první uvedený formát úkolu, tzv. „úkol získávání (osvojování) kompetencí“ (srov. 1.2.2.1-1.2.2.2). Pokud jde o konkrétní výběr metod a obsahu pro budoucí výuku tělesné výchovy (srov. 1.2.2.3), budou uvedeny také příklady dalších dvou typů úkolů (na základě uvedeného příkladu udržování rovnováhy).

2.2.2 Odvození metodických opatření a konkrétní příklady

2.2.2.1 „Synchronizátor“ náročnosti - Coordination Request Controller (CRC)

Analýza CRC se řídí třemi hlavními kroky:

- Vytvoření **profilu požadavků na koordinaci** (na základě podmínek náročnosti)
- Vývoj principů **variant (obměn)**
- Odvození metodologických opatření a konkrétní příklady

Nejprve bude stanoven profil požadavků na koordinaci pro každý z osmi testů MOBAK. V důsledku toho se klade důraz na úkoly s jejich specifickými požadavky, což opět odráží chápání kompetence

² „Hacky Sack“ (Hakisak) je název značky footbagu, což je termín pro malý kulatý vak naplněný suchým zrnem (např. rýží) nebo pískem, který se kope do vzduchu buď v rámci soutěžení nebo jako ukázka šikovnosti.

³ Příslušný kontrolní seznam může být žákům předložen písemně nebo s obrázky nebo symboly (pro žáky, kteří ještě neumí číst).

nikoli jako odrazu obecné pohybové schopnosti, ale jako řešení pohybového problému s určitým cílem (srov. Neumaier, 2016).

Ve druhé fázi budou vypracovány konkrétní úlohy pro budoucí hodiny tělesné výchovy za pomoci „synchronizátoru náročnosti“ a budou navrženy konkrétní proveditelné úlohy pro budoucí vyučovací jednotky tělesné výchovy. Případné úlohy týkající se reflexe učení a použití (aplikace), které byly popsány v předchozí kapitole pro „udržování rovnováhy“, lze snadno přenést na jiné základní pohybové způsobilosti, jakmile je definováno východisko vhodnými nápady na úlohy pro získávání kompetencí.

2.2.2.2 Vytvoření profilu požadavků na koordinaci

Jaké zátěžové podmínky (podmínky náročnosti) existují v pohybových situacích iniciovaných různými testy MOBAK?

Odpověď na tuto otázku je nezbytná pro identifikaci profilu koordinačních požadavků každého z šestnácti úkolů MOBAK, které posuzují osm základních pohybových způsobilostí v MOBAK-1-2 a MOBAK-3-4. Souhrn příslušných požadavků na dvě různé oblasti kompetencí (pohyb s vlastním tělem a pohyb s pomůckou - náčiním) může navíc názorně ukázat, jak velké či malé zátěžové podmínky jednotlivé úlohy. To nás také přivádí k úvaze o tom, zda určitá vysoce náročnostní zátěžová podmínka (například přesnost) může vést k obtížím nejen v jednom konkrétním úkolu, ale také současně v různých vzájemně souvisejících základních pohybových činnostech.

Stejně jako Neumaier, Mechling a Strauß (2002) používají Likertovu stupnici pro různé sportovní disciplíny, i zde se k analýze šestnácti úkolů MOBAK používá tato stupnice. Obsahuje pět intervalů (minimální, nízký, střední, vysoký a maximální) a střední hodnoty (např. od nízké po střední nebo od vysoké až po maximální), aby bylo možné kvantifikovat hodnoty posuvníku: jednotlivé grafy popisují zátěžové podmínky (náročnostní podmínky) každého úkolu. Příslušné nastavení synchronizátoru představuje očekávanou obtížnost počáteční úlohy MOBAK. Úpravy jsou založeny na předchozích zkušenostech se žáky stejné věkové skupiny a na interním srovnání požadavků různých úloh. Jednotlivá nastavení obtížnosti jsou samostatně měnitelná a přizpůsobitelná konkrétnímu výkonu a úrovni učení dotyčného žáka. To je zvláště důležité, pokud jde o tvorbu konkrétní úlohy v rámci principu variace.

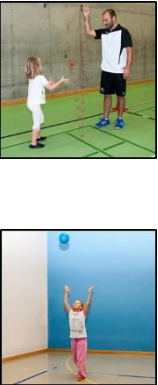
Následující tabulky zobrazují profily koordinačních požadavků, přesné zátěžové podmínky (podmínky náročnosti), pro každou ze šestnácti položek testů MOBAK:

Tabulka 1. Zatížení a náročnost podmínek - kompetence MOBAK v pohybu s vlastním tělem

MOBAK – oblast kompetencí Pohyb s vlastním tělem		
Kvalifikace	Náročnost podmínek MOBAK 1-2	Náročnost podmínek MOBAK 3-4
Rovnováha  	<i>Přesnost provedení:</i> vysoká; důležité je správné postavení nohou na lavičce. <i>Časová náročnost:</i> nízká až střední; žák musí při chůzi udržet rovnováhu, bez zastavení. Důležitý je plynulý pohyb vpřed. <i>Komplexní náročnost:</i> nízká až střední; zpevnění horní poloviny těla napomáhá s držením rovnováhy. V pohybu jsou pouze dolní končetiny. <i>Situační náročnost:</i> střední; lavička funguje jako houpačka, překlápí se s žákovým pohybem. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> střední až vysoké; hrozí pád z lavičky.	<i>Přesnost provedení:</i> vysoká; důležité je správné postavení nohou na lavičce. <i>Časová náročnost:</i> nízká až střední; žák musí při chůzi udržet rovnováhu, bez zastavení. Důležitý je plynulý pohyb vpřed. <i>Komplexní náročnost:</i> vysoká, zpevněná horní polovina těla napomáhá s držením rovnováhy. Během chůze (vpřed i vzad) žák překračuje překážky umístěné na lavičce. <i>Situační náročnost:</i> nízká; podmínky se během testování nemění. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> střední; hrozí pád z lavičky.
Kotoul  	<i>Přesnost provedení:</i> nízká až střední; cvik musí být proveden na široké gymnastické podložce. <i>Časová náročnost:</i> nízká; není stanoven časový limit. <i>Komplexní náročnost:</i> střední až vysoká; paže, nohy a tělo se pohybují současně, nezbytná orientace v prostoru. <i>Situační náročnost:</i> nízká až střední; podmínky se během testování nemění, ale v závislosti na konkrétním provedení pohybu žák musí korigovat svalový tonus. <i>Celkové zatížení (mentální stres):</i> střední; neschopnost provedení kotoulu nebo jeho špatné provedení.	<i>Přesnost provedení:</i> nízká až střední; cvik musí být proveden na široké gymnastické podložce. <i>Časová náročnost:</i> nízká; není stanoven časový limit. <i>Komplexní náročnost:</i> vysoká; koordinace skoku a kotoulu, paže, nohy a tělo se pohybují současně, nezbytná orientace v prostoru. <i>Situační náročnost:</i> nízká až střední; podmínky se během testování nemění, ale v závislosti na konkrétním provedení pohybu žák musí korigovat svalový tonus. <i>Celkové zatížení (mentální stres):</i> střední až vysoké; nezvládnutí přímého rotačního pohybu vpřed, neboť vyvýšená podložka může vyvolat obavy.

Skákání  	<i>Přesnost provedení:</i> vysoká; důležitá je správná poloha nohou vedle připravených čtverců. <i>Časová náročnost:</i> střední; žák plynule přeskakuje čtverce na podlaze. Během testování se nesmí zastavit na více než 1 sekundu. <i>Komplexní náročnost:</i> vysoká; žák musí rozlišovat skákání po jedné nebo po dvou nohách a současně se musí zvládat orientovat v prostoru. <i>Situační náročnost:</i> nízká; podmínky pro splnění úkolu se během testování nemění. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízké až střední; chyba ve skákání (záměna skoku po jedné nebo dvou nohách).	<i>Přesnost provedení:</i> střední až vysoká; švihadlo musí být v neustálém pohybu, přeskoky musí být plynulé a přesné. <i>Časová náročnost:</i> střední až vysoká; skok musí být správně načasován, je časově omezený. <i>Komplexní náročnost:</i> střední až vysoká; žák musí nepřetržitě skákat přes švihadlo po dobu 20 sekund. <i>Situační náročnost:</i> nízká; podmínky pro splnění úkolu se během testování nemění. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízké až střední; chyba ve skoku (špatné načasování výskoku).
Běhání  	<i>Přesnost provedení:</i> nízká až střední; pohyb do strany mezi dvěma kužely. <i>Časová náročnost:</i> nízká až střední; žák musí provádět rychlé a plynulé úkroky. <i>Komplexní náročnost:</i> nízká až střední; koordinace pohybu nohou do strany (úkroku) s pohybem horní poloviny těla. <i>Situační náročnost:</i> nízká; podmínky pro splnění úkolu se během testování nemění. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízké až střední; špatný pohyb (pohyb mezi kužely není plynulý).	<i>Přesnost provedení:</i> nízká až střední; pohyb do stran podél předem daného obdélníku. <i>Časová náročnost:</i> nízká až střední; žák se musí pohybovat rychle a plynule, schopnost plynule střídat běh popředu a pozadu. <i>Komplexní náročnost:</i> střední; schopnost měnit směr běhu (popředu a pozadu). <i>Situační náročnost:</i> nízká; podmínky pro splnění úkolu se během testování nemění. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízké až střední; špatný pohyb (záměna směru – střídání běhu popředu a pozadu).

Tabulka 2. Zatížení a náročnost podmínek kompetence MOBAK v oblasti Pohyb s pomůckou

MOBAK – Oblast pohybu s pomůckou		
Kvalifikace	Náročnost podmínek MOBAK 1-2	Náročnost podmínek MOBAK 3-4
Házení 	<i>Přesnost provedení:</i> vysoká; hod míče na terč. <i>Časová náročnost:</i> nízká; není stanoven časový limit. <i>Komplexní náročnost:</i> nízká až střední; koordinace pohybu těla a paže. <i>Situační náročnost:</i> nízká; podmínky pro splnění úkolu se během testování nemění. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízké až střední; terč se nepodaří zasáhnout.	<i>Přesnost provedení:</i> vysoká; hod míče na terč. <i>Časová náročnost:</i> nízká; není stanoven časový limit. <i>Komplexní náročnost:</i> nízká až střední; koordinace pohybu těla a paže. <i>Situační náročnost:</i> nízká; podmínky pro splnění úkolu se během testování nemění. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízké až střední; terč se nepodaří zasáhnout.
Chytání 	<i>Přesnost provedení:</i> střední; důležité je správné postavení a pohyb rukou. Žák musí být schopen chytit odražený míč. <i>Časová náročnost:</i> střední; nutná rychlá reakce žáka na odražený míč, pouze omezený čas na chycení míče. <i>Komplexní náročnost:</i> střední; koordinace správného pohybu rukou s pohybujícím míčem tak, aby bylo možné míč chytit. <i>Situační náročnost:</i> střední; snahou by mělo být odrážet míč pořád stejně. Přesto musí žák reagovat na mírné odchylky v odrazu. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> střední; neúspěch v chytání, někteří žáci mají obavy z letících míčů (strach z možných úrazů).	<i>Přesnost provedení:</i> střední; důležité je správné postavení a pohyb rukou. Žák musí být schopen chytit hozený míč. Sám navíc musí regulovat sílu vloženou do vyhození míče (správný hod pomůže s následným chytáním). <i>Časová náročnost:</i> střední; nutná rychlá reakce žáka na hozený míč, pouze omezený čas na chycení míče. <i>Komplexní náročnost:</i> střední až vysoká; koordinace správného pohybu rukou s pohybujícím míčem tak, aby bylo možné míč správně hodit i chytit. <i>Situační náročnost:</i> vysoká; žák musí reagovat na letící míč, každý vyhozený míč má jinou trajektorii. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> střední; neúspěch v chytání, někteří žáci mají obavy z letících míčů (strach z možných úrazů).

Driblování  	<i>Přesnost provedení:</i> střední až vysoká; žák musí driblovat předem vytyčeným prostorem bez ztráty míče. <i>Časová náročnost:</i> nízká až střední; plynulý pohyb vpřed. <i>Komplexní náročnost:</i> střední až vysoká; během driblování je nutná orientace v prostoru. <i>Situační náročnost:</i> střední; žák musí po každém odrazu reagovat na změny trajektorie míče. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízké až střední; neúspěšné driblování (žák nebude schopen driblovat, popřípadě zkoordinovat driblování s pohybem).	<i>Přesnost provedení:</i> střední až vysoká; žák musí driblovat předem vytyčeným prostorem bez ztráty míče. <i>Časová náročnost:</i> nízká až střední; plynulý pohyb vpřed. <i>Komplexní náročnost:</i> vysoká; během driblování je nutná orientace v prostoru (vyhýbání se překážkám). <i>Situační náročnost:</i> střední; žák musí po každé odrazu reagovat na změny trajektorie míče. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízké až střední; neúspěšné driblování (ztráta míče během driblování).
Vedení míče  	<i>Přesnost provedení:</i> střední až vysoká; žák musí driblovat předem vytyčeným prostorem bez ztráty míče. <i>Časová náročnost:</i> nízká až střední; plynulý pohyb vpřed. <i>Komplexní náročnost:</i> střední až vysoká; během driblování je nutná orientace v prostoru. <i>Situační náročnost:</i> střední; žák musí po každém odrazu reagovat na změny trajektorie míče. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízký až střední; neúspěšné driblování (žák nebude schopen driblovat, popřípadě zkoordinovat driblování s pohybem).	<i>Přesnost provedení:</i> střední až vysoká; žák musí driblovat předem vytyčeným prostorem bez ztráty míče. <i>Časová náročnost:</i> nízká až střední; plynulý pohyb vpřed. <i>Komplexní náročnost:</i> vysoká; během driblování je nutná orientace v prostoru (vyhýbání se překážkám). <i>Situační náročnost:</i> střední; žák musí po každém odrazu reagovat na změny trajektorie míče. <i>Celkové zatížení (duševní stres):</i> nízký až střední; neúspěšné driblování (ztráta míče během driblování).

2.2.2.3 *Princip obměny a variace*

Sestavením profilu koordinační náročnosti pro každý z šestnácti testových úkolů MOBAK bylo vytvořeno základní nastavení „synchronizátoru“ náročnosti **Coordination Request Controller** (CRC). Učitel tak má přehled o možné změně nastavení náročnosti.

Variace daného pohybového úkolu pak spočívá ve změně náročnosti podmínek, přičemž je důležité dbát na specifika a odlišnosti jednotlivých žáků. Obecně řečeno, podmínky náročnosti lze zvýšit nebo snížit. Ke snížení by došlo například ve třídě nebo u žáka, který měl s plněním pohybových úkolů problémy (v testu MOBAK vykazoval nízké skóre). Naproti tomu příliš nízkou náročnost podmínek lze zvýšit. Kromě toho lze také zvýšit již náročné podmínky v případě, že bychom se zaměřili na další rozvoj pohybových činností.

V konkrétní výukové situaci pak tento na kompetence orientovaný přístup povede k tomu, že žák bude schopen sám rozhodnout, která činnost mu nejvíce vyhovuje a odpovídá jeho potřebám. Učitelova role je potom ve vytvoření pestrých výukových situací, například tím, že poskytne nový materiál, nápady na změnu atd., čímž umožní žákům snížit nebo zvýšit náročnost daného pohybového úkolu nebo vyzkoušet jinou situaci.

2.2.2.4 *K metodice a konkrétním příkladům*

Princip modifikace a variace byl tedy vyjasněn. Nyní se zaměříme na tvorbu nových pohybových činností, které budou rozvíjet testované pohybové způsobilosti, a to prostřednictvím MOBAK karet s jejich popisem. Na přední straně karty je popsáno úvodní nastavení náročnosti (pressure conditions) pohybové úlohy testu MOBAK (vpravo) a obecné informace o testované pohybové způsobilosti (obrázek 7; vlevo). Na zadní straně jsou uvedeny varianty pro možné modifikace (obrázek 8). Ty zahrnují také příklady pro zvyšování a snižování náročnosti podmínek.

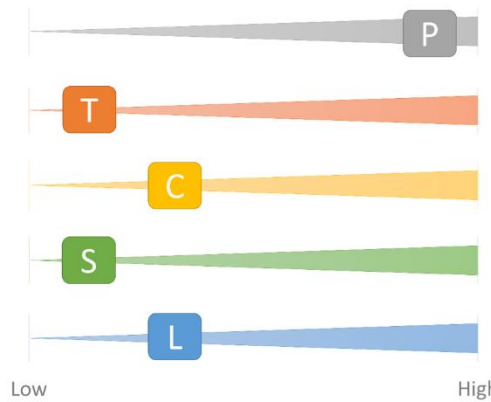


MOBAK 1-2
Pohyb s pomůckou

Házení

MOBAK 1-2
Object-Movement
Throwing

Pressure conditions



P Precision pressure

T Time pressure

C Complexity pressure

S Situational pressure

L Load pressure

Pohybová úloha
Úkolem je zasáhnout terč zavěšený ve výšce 1,3m 80ti gramovým míčkem ze vzdálenosti dvou metrů.

Házení je jedním ze základních předpokladů pohybového vzdělávání a je základem pro atletiku a sportovní hry (např. házená, basketbal atd.). Jedná se o specifickou techniku, při které je předmětu udělena rychlost pohybu po určité trajektorii.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Obrázek 7. Karta popisující MOBAK testovou úlohu (její přední strana): úvodní koordinační náročnost v daném případě testu házení (trefování terče)



MOBAK 1-2
Pohyb s pomůckou
Házení

Možné obměny

Během **házení** lze přesnost provedení **různě variovat**. Příkladem může být změna vzdálenosti k terči nebo výběr jiné velikosti terče. Pokud jde o **časovou náročnost**, která v původní úloze nehrála roli, lze pro zvýšení náročnosti nastavit časový limit. **Komplexní náročnost** může být rovněž zvýšena například tím, že žák nejprve přijme přihrávku a teprve poté se strefuje na cíl a to z důvodu obecně platné koordinační složitosti daného pohybu. **Situační náročnost** je například zvyšována při využití různých míčů. Zatímco **mentální zatížení** již dále nezvyšujeme, **fyzické zatížení** lze zvýšit kombinací hodu a běhu. Pokud necháme dítě aby si zvolilo libovolný míč, mentální zatížení není dále zvyšováno.

P Přesnost provedení

☐ Zkrátit vzdálenost k terči
 Vybrat větší terč
☒ Zvětšit vzdálenost k terči
 Vybrat menší terč nebo terč pohyblivý

T Časová náročnost

☐ Nelze snižovat časovou náročnost (v této úloze není stanoven časový limit)
☒ Přidání časového limitu (hod šesti míčů v určeném časovém limitu)
 Zasáhnout terč v co nejrychlejším čase

C Komplexní náročnost

☐ Komplexní náročnost nemůže být dále snižována
☒ Chytit hozený míč a potom zasáhnout cíl

S Situační náročnost

☐ Protože v původním úkolu neexistuje žádná situační náročnost, nelze ji dále snižovat
☒ Použít různé míče (velikost, hmotnost)

L Celkové zatížení

☐ Dítě si může vybrat míč a vzdálenost k cíli
☒ Kombinovat házení s během

BMCEU

Co-funded by the
 Erasmus+ Programme
 of the European Union
 

Obrázek 8. Karta popisující MOBAK testovou úlohu (její zadní strana) a její možné variace (testová úloha házení – trefování terče)

Na základě těchto dat, která jsou uvedena pro každý ze šestnácti testových úkolů MOBAK 1-2 a MOBAK 3-4, jsou vytvořeny další karty činností s konkrétními příklady vhodnými pro výuku tělesné výchovy (obrázky 9 a 10). Každá karta na přední straně uvádí následovně strukturované informace (obrázek 9):

- Vztah k určité testové úloze MOBAK (zde pohyb s pomůckou a házení) a úroveň obtížnosti úkolu jsou v **modrém** rámečku vlevo nahoře. Úroveň obtížnosti původního úkolu je označena **bílou** barvou, zatímco úroveň obtížnosti navrhovaných variací na základě změny náročnosti podmínek je **šedá**.
- Název úkolu (zde *hod na cíl*) je v **bílém** poli.
- Typ úlohy (v tomto případě osvojování kompetence) je v **zeleném** poli vpravo nahoře.
- Konkrétní podmínka náročnosti, která je v rámci této úlohy v centru pozornosti (zde náročnost provedení), je v **červeném** poli vpravo nahoře.
- Potřebný materiál (ve **žlutém** rámečku), jeden nebo více obrázků (uprostřed) a popis úkolu (v **oranžovém** rámečku).
- Typ úlohy (zde osvojení kompetencí) je v **zeleném** poli vpravo nahoře.

Manipulace s předmětem Házání I – II – III	Hod na cíl	Osvojování kompetence	Přesnost provedení
Materiál Švédská bedna, šátek, kužely, různé míče			
			
Popis úlohy Učitel stojí švédské bedně před stěnou a upustí šátek na levou nebo pravou stranu. Žáci stojí před ním a snaží se zasáhnout padající šátek.			
BMCEU		Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union	

Obrázek 9. Karta pohybové činnosti (přední strana): Příklad „hod na cíl“

Na zadní straně karty jsou uvedeny následující informace:

- Stejně informace o daném testu MOBAK jako na přední straně v **modrém** rámečku vlevo nahoře.
- Název úkolu (zde hod na cíl) v **bílém** poli.
- Typy úkolů popsané na této straně karty (v tomto případě *Učení sebereflexe a Aplikace sebereflexe pro zdokonalení* v **zeleném** poli vpravo nahoře.
- Konkrétní podmínky náročnosti, na které se zaměřují variace navrhované na této straně (zde *různá náročnost podmínek*), v **červeném** rámečku vpravo nahoře.

- Navrhované změny počáteční obtížnosti (v tomto případě náročnost provedení, časová náročnost, komplexní náročnost, situační náročnost, celkové zatížení) ve **světle zeleném** poli. Dále **+** nebo **-** poskytují indikaci o možném zvýšení nebo snížení příslušné náročnosti.
- Příklady tří různých typů úkolů *Osvojování kompetence; Učení sebereflexe a Aplikace sebereflexe pro zdokonalení*, ve **světle modré** barvě.

Pohyb s pomůckou Házení I – II – III	Hod na cíl	Učení sebereflexe a její aplikace	Různé náročnostní podmínky
--	--------------------------	--	---

Variace

P **+** Upevněte šátky a obruče na zeď. „Kdo dokáže trefit šátek nebo vnitřek obruče?“

C **+** Zahrnout různé varianty házení např. hod zdola,
S **+** oboustranný hod, hod nad hlavou atd.

T **+** Šátky nechte padat rychleji. Dítě tak bude muset přizpůsobit načasování hodu a přitom se stále soustředit na přesnost hodu.

Osvojování kompetence: „Pokud je házení příliš snadné, můžete se pokusit házení ztížit anebo naopak zjednodušit. Můžete například zvýšit nebo snížit vzdálenost k cíli nebo nechat padat šátky pomaleji či rychleji.“

Učení sebereflexe: „Zkontrolujte, zda se jednotlivé úkoly daří plnit bez obtíží, nebo je potřeba více tréninku.“

- Podařilo se mi.../Stále se zlepšuji v...
- Zatím se mi nepodařilo...

Aplikace sebereflexe pro zdokonalení: „Sami se rozhodněte, zda bude házení prováděno v jednodušší či obtížnější variantě.“

BMCEU

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

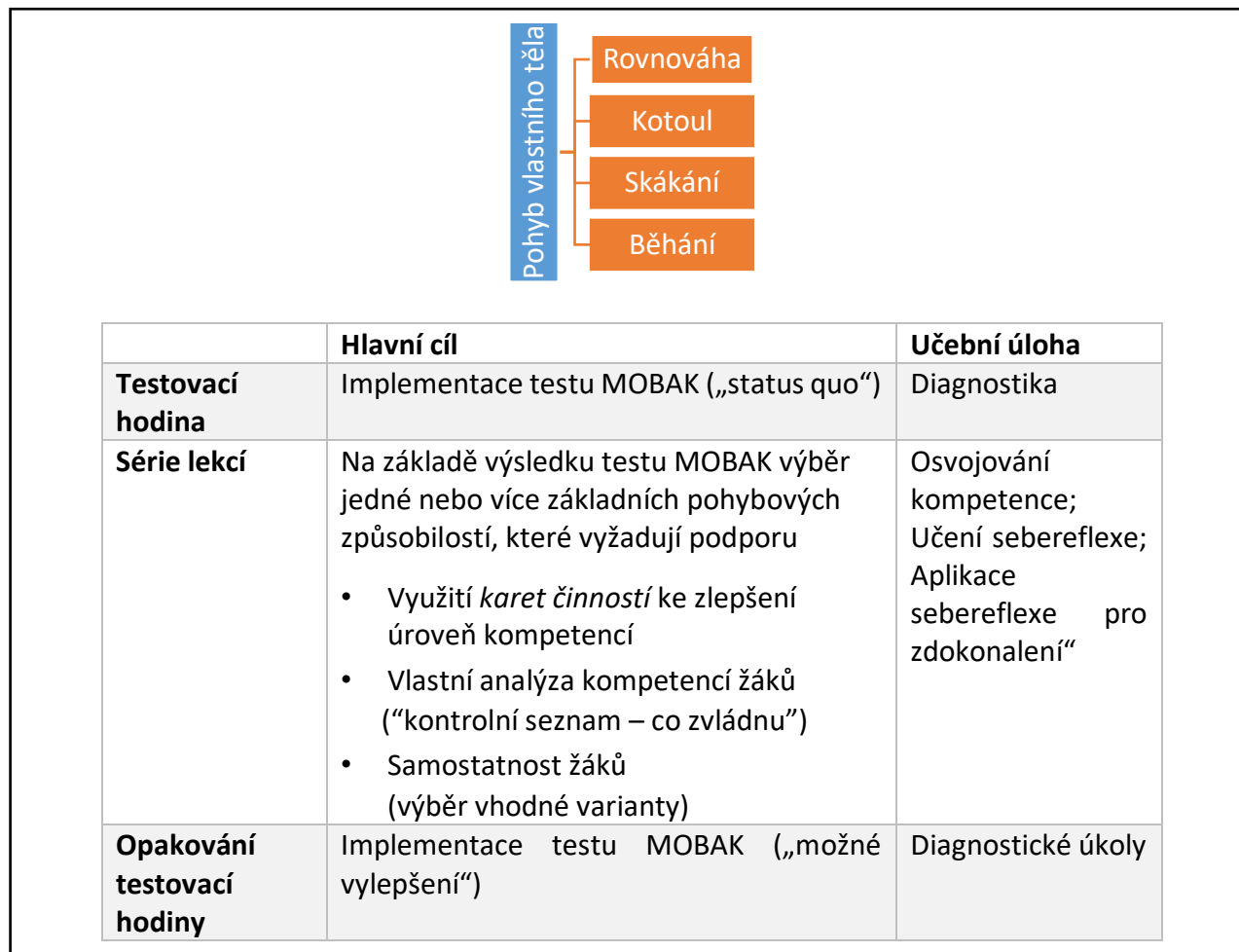
Obrázek 10. Karta pohybové činnosti (zadní strana): Příklad „hod“

2.2.2.5 Plánování učební jednotky a posloupnosti

Znalosti o základní úrovni pohybové kompetence žáků a možnosti přizpůsobení náročnosti lze použít k plánování jedné hodiny TV, případně několika hodin následujících. Zatímco z dlouhodobého hlediska může rozdělení pohybových kompetencí *pohyb s vlastním tělem* a *pohyb s pomůckou (náčiním)* pomoci soustředit se na jednu z těchto dvou oblastí pohybových kompetencí, v jedné učební jednotce se můžeme zaměřit na jednu či více pohybových způsobilostí („balancování a rovnováhu“, „hod“ atd.).

Aby se zajistilo, že každá učební jednotka směřuje k dosažení obecného a předem stanoveného cíle, mělo by být jasné, jakou funkci v tomto smyslu konkrétní výuka má. Obecně je rámec výukového postupu určen počátečním testem MOBAK a možným opakovaným testem (obrázek 11). S odkazem na rozdělení přijaté v bodě 2.1.1 – získání kompetencí, reflexe učení a aplikační úkoly – může být jeden z nich v centru pozornosti výuky, která následuje po úvodním testu. Učitel se může například rozhodnout, že se nejprve soustředí na získání kompetencí v rámci řady výukových jednotek a poté na reflexi učení a / nebo aplikaci reflexe pro zdokonalení. Případně se může zaměřit na řešení všech tří úkolů v rámci jedné hodiny a soustředit se například na jednu základní pohybovou způsobilost. Poslední možnost se spíše řídí principem zaměřeným na žáky, protože jim umožňuje, aby sami vyhodnotili svůj výkon a podle toho si mohli sami zvolit variantu úkolu (srov. se zadní stranou karty pohybové činnosti). Tato volba přirozeně závisí na příslušné situaci ve třídě a na preferencích učitele i žáků. Totéž platí pro počet výukových jednotek strávených při rozvoji a zdokonalování vybrané pohybové činnosti: učitel se samozřejmě může v závislosti na úrovni své třídy a jejích různých žáků rozhodnout zvýšit nebo snížit navrhovanou délku výuky. Další didaktická a metodická rozhodnutí zůstávají rovněž v rukou každého učitele (případně na názoru žáků, kteří se mohou zapojit do rozhodovacího procesu). Jedná se například o otázku, zda jsou další znázorněné variace úkolů (obrázek 10) uspořádány v rámci řady různých stanovišť, nebo zda různé úkoly následují jeden po druhém, a tak je provádí celá třída současně.

V následujícím grafu je uveden jeden příklad pro oblast kompetence *pohyb s vlastním tělem*, který znázorňuje, jak by mohla být strukturována výuka, která zahrnuje implementaci testu MOBAK a další konstruktivní práci s výsledky testu MOBAK. Příklad lze rovněž přenést do oblasti *pohybu s pomůckou*, ovšem měl by být považován pouze za jednu z možností využití testování MOBAK při výuce tělesné výchovy.



Obrázek 11. Zlepšení kompetencí pro vlastní pohyb ve třídě 7letých žáků - příklad pro výuku

V poslední části jsou uvedeny různé definice a pojmy mající význam pro pohybové činnosti uvedené v předešlém textu. Definice jsou prezentovány ve formě slovníku s krátkými definicemi a vysvětlením.

2.3 REJSTŘÍK

2.3.1 Slovník pojmů

V následujícím textu jsou vysvětlivky a definice nejdůležitějších pojmů použitých v tomto materiálu (tabulka 3).

Tabulka 4.

Termín	Definice	Reference
Aplikační úlohy	Aplikační úlohy musí iniciovat a / nebo podporovat samostatnost a schopnost rozhodování žáků. Toho lze dosáhnout například tím, že se žákům umožní, aby si sami vybrali způsob řešení, a tím i úroveň obtížnosti a / nebo jim nabídnout dopomoc pro splnění dané úlohy. Na kartách pohybových činnosti MOBAK, jsou uvedeny příklady aplikačních úloh .	
Celkové zatížení	Celkové zatížení vychází z požadavků majících vliv a fyzické a / nebo mentální zatížení (Neumaier, 2016, s. 101–115).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinations-training: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Coordination request controller (CRC) - „Synchronizátor“ náročnosti	The Coordination request controller (CRC; v němčině „Koordinations-Anforderungs-Regler“) „Synchronizátor“ náročnosti (CRC; německy „Koordinations-Anforderungs-Regler“) je nástroj pro určování koordinační náročnosti pohybové úlohy. Dále umožňuje odvození vzdělávacího obsahu v rámci rozvoje pohybových kompetencí. CRC se tak odlišuje od tradičních přístupů rozvíjejících „koordinačních schopností“ tím, že je více orientován na praktické koordinační požadavky pohybových činností. CRC je založen na proměnlivosti náročnosti podmínek, čímž je umožněno soustředění pozornosti na jednotlivé pohybové úkoly a jejich případný rozvoj.	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinations-training: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Časová náročnost	Časová náročnost vyplývá délky časového úseku, který je k dispozici pro danou pohybovou činnost a/nebo požadované rychlosti jejího provedení (Neumaier, 2016, s. 101–115).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinations-training: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Diferenciace	V současném vzdělávání je diferenciace vymezena jako způsob vyučování zaměřující se na specifika konkrétního jedince, což umožňuje optimalizaci procesu učení (Petty, 2004). Na druhé straně Terwell (2005) označuje diferenciaci jako způsob podporující nadměrnou selektivitu.	Petty, G., (2004). <i>Differentiation – What and How</i> . Retrieved from geoffpetty.com/wp-content/uploads/2012/12/0DIFFERENTIATIONwhatandhow2.doc

		Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. <i>Journal of Curriculum Studies</i> , 37(6), 653–670.
Druhy úloh	Zadání a úlohy v na kompetence orientované výuce tělesné výchovy primárního vzdělávání by se v ideálním případě měly skládat z vícero typů: diagnostika, osvojování kompetencí, evaluace a aplikace (Neumann, 2014, s. 176).	Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. <i>Sportunterricht</i> , 63(6), 175–180.
Evaluační úlohy	Úlohy zaměřené na diagnostiku a testování výstupů učení (Neuber, 2014, s. 42).	Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport [Movement tasks as learning tasks? Starting points for a contemporary task culture in physical education]. In M. Pfitzner (Ed.), <i>Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur</i> (s. 41–64). Wiesbaden: Springer.
Forma úlohy	Úloha může mít buď otevřenou nebo uzavřenou formu čím se rozlišují pohybové úlohy s řízeným učením a učením objevováním. • “Pohybová úloha při řízeném učení spočívá v zadání pohybového problému, který žák následně řeší. Pro řešení takových pohybových problémů existují v zásadě různé varianty, které jsou předem naplánovány, strukturovány a připraveny učitelem. • Pohybová úloha při učením objevováním vyžaduje od žáka taktéž zvládnutí daného nebo samostatně zvednutého pohybového problému. Pro řešení takových pohybových problémů existují v zásadě různá možná řešení, která mohou žáci objevit, a - v závislosti na úkolu - mohou být tato řešení dle konkrétních kritérií.”	Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. <i>Sportunterricht</i> , 63(6), 175–180.

Kompetence	Kompetence jsou kognitivní schopnosti a dovednosti, které mají jednotlivci k dispozici, aby se naučili řešit určité problémy, jedná se také o související motivační, volní a sociální připravenost a schopnost je úspěšně a odpovědně řešit k řešení problémů v proměnných situacích (Weinert, 2001, s. 27f). Ze sportovně-pedagogického hlediska: Sportovní a pohybově-kulturní kompetence se týká schopnosti prozkoumat, rozvinout, uspořádat a posoudit fyzické, sociální, materiální a úmyslné vztahy své vlastní sportovní činnosti, jakož i znalost akcí získaných použitím jiných, včetně fyzické a motorické výkonnostní dispozice, aby bylo možné jednat samostatně a zodpovědně v oblasti sportu a pohybu (Gogoll, 2014).	Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), <i>Leistungsmessungen in Schulen</i> (s. 17–31). Weinheim u. Basel. Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Ed.), <i>Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur</i> (s. 93–110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Komplexní náročnost	Komplexní náročnost vychází z nároků na provedení několika současných pohybů nebo pohybů bezprostředně následujících, jakož i z rozsahu zapojených svalových skupin (Neumaier, 2016, s. 101–115).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinations-training: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Koordinální pohybové schopnosti	Podle Meinel a Schnabel je koordinace harmonická interakce smyslových orgánů, periferního a centrálního nervového systému (CNS) a kosterního svalstva. Koordinální pohybové schopnosti způsobují, že impulsy uvnitř sledu pohybů jsou koordinovány z hlediska času, síly, rozsahu a odpovídajících svalových partií. Je třeba mít na paměti, že jediná koordinální pohybová schopnost samostatně neovlivňuje pohybový výkon. Důležitá je struktura vztahů koordinálních pohybových schopností příslušné pohybové činnosti. Často je také závislá na dalších pohybových schopnostech. Meinel & Schnabel rozlišuje sedm základních koordinálních schopností: 1. Kinestetická diferenciační schopnost: schopnost dosáhnout vysokého stupně jemného doladění jednotlivých fází pohybu a pohybů části těla, což se projevuje přesností a ekonomikou pohybu;	Dober, R. (2019). <i>Coordinative abilities</i>. Retrieved from http://www.sportunterricht.de/lksport/kofae1.html <u>Further cited literature:</u> Meinel, K., & Schnabel, G. (2007). <i>Bewegungslehre Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt</i>. Aachen: Meyer & Meyer.

2. Reakční schopnost: schopnost rychle iniciovat a provádět vhodné pohybové činnosti v závislosti na signálech;
3. Schopnost propojování v rámci pohybu: schopnost prostorově, časově a dynamicky koordinovat pohyby částí těla pro dosažení specifikovaného cíle;
4. Orientační schopnost: schopnost vnímat a cílit změnu pohybu a těla v prostoru;
5. Balanční schopnost: schopnost udržovat celé tělo v rovnováze nebo udržovat nebo obnovovat tento stav během pohybu a následně po jeho provedení;
6. Schopnost přizpůsobení: schopnost přizpůsobit plánovanou pohybovou činnost změnám okolních podmínek v průběhu pohybového úkonu nebo případně iniciovat zcela nový pohybový úkon;
7. Rytmická schopnost: schopnost zachytit daný rytmus a pohybově ho implementovat. Dále, schopnost realizace a zvnitřnění rytmiky při provádění konkrétní pohybové aktivity.

Náročnost provedení

Náročnost provedení vychází z požadavků na přesnost pohybu (přesnost procesu / výsledku (Neumaier, 2016, s. 101–115).

Neumaier, A. (2016). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinations-training: Grundlagen-Analyse-Methodik* (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.

Orientace na kompetence / kompetenčně orientovaná výuka

Výuka zaměřená kompetence doporučuje v ideálním případě zvažovat a rozvíjet různé funkce úkolů (jejich různé typy): diagnostické úkoly, úkoly získávání kompetencí, úkoly týkající reflexe učení a úkoly týkající se použití. Pomocí těchto funkčních úkolů se mělo získávání kompetencí iniciovat, zahájit, sloužit k zamyšlení (reflektovat) a testovat (Neumann, 2014, s. 176)
V důsledku toho je úkolem učitele tělesné výchovy vytvářet výukové situace s pohybově orientovanými problémy, které je třeba vyřešit. Tyto výukové situace by měly studentům pomoci rozvíjet jejich znalosti a zkušenosti v procesu hledání postupů a jejich přizpůsobování tak, aby byli

Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *Sportunterricht*, 63(6), 175–180.
Schröder, M. (2015). *Competence-oriented study programmes*. FIBAA Consult Factory.

schopti vyřešit konkrétní nebo související problémy v budoucnosti. Soustředění na výsledky učení, přístup zaměřený na studenty a rozvoj kompetencí jsou tedy ústředními principy výuky orientované na kompetence (Schröder, 2015, s. 2).

Pohyb s pomůckou *Pohyb s pomůckou* je pohybovou kompetencí resp. kategorií konceptu MOBAK. Zahrnuje čtyři pohybové způsobilosti: házení, chytání, odražení míče a dribling (vedení míče nohou).

Pohyb s vlastním tělem *Pohyb s vlastním tělem* je pohybová kompetence resp. kategorie konceptu MOBAK. Pohyb s vlastním tělem zahrnuje čtyři pohybové způsobilosti resp. testové položky rovnováha, kotou, skákání a běh.

Pohybová kompetence Robinson a kol. (2015, s. 1274) popisují pohybovou kompetenci jako „schopnost jednotlivce koordinovat a ovládat své těžiště a končetiny v gravitačním prostředí.“ Z hlediska zdravotní vědy se pohybovou kompetencí rozumí souhrnný název pro celou škálu pohybově výkonových dispozic (tj. pohybová zdatnost, pohybový výkon, základní pohybové dovednosti) (Herrmann, & Seelig, 2017a).

Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders. Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 110–121. doi: 10.1007/s12662-016-0430-3.

Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273–1284. doi: 10.1007/s40279-015-0351-6.

Pohybová úloha pro učení objevováním Pohybová úloha pro učení objevováním vyžaduje od žáka taktéž zvládnutí daného nebo samostatně vybraného pohybového problému. Pro řešení takových pohybových problémů existují v zásadě různá možná řešení, která mohou žáci objevit, a – v závislosti na úkolu – mohou být tato řešení volena a hodnocena dle konkrétních kritérií.“ (Neumann, 2014, s. 177).

Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *Sportunterricht*, 63(6), 175–180.

Pohybová úloha při řízeném učení	Pohybová úloha při řízeném učení spočívá v zadání pohybového úkolu, který žák následně řeší. Pro řešení takových pohybových úkolů existují v zásadě různé varianty, které jsou předem naplánovány, strukturovány a připraveny učitelem (Neumann, 2014, s. 177).	Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. <i>Sportunterricht</i> , 63(6), 175–180.
Pohybová výuka (pohybová instruktáž)	Pohybová výuka staví před žáky určité výukové formy které je potřebné dodržovat	Neuber, N. (2002). Die Furcht vor der Aufgabe. Anmerkungen zur Unterrichtssteuerung in der Bewegungserziehung. <i>Sportpädagogik</i> , 26(5), 41–43.
Pohybové dovednosti	Pohybové dovednosti jsou specifické pohybové úkony (např. házení míče, běh), které lze obecně dělit do různých oblastí spojených s jemou či hrubou motorikou (např. zručnost, ovládání míče, lokomoce, manipulace s předměty). Ve sportovních vědách jsou motorické dovednosti obecně definovány s odkazem na konkrétní sporty a ve vztahu ke konkrétním pohybům (Herrmann, & Seelig, 2017b; Scheuer, Herrmann, & Bund, 2019).	Herrmann, C., & Seelig, H. (2017b). “I can dribble!” On the relationship between children’s motor competencies and corresponding self-perceptions. <i>German Journal of Exercise and Sport Research</i> , 4, 324–334. Scheuer, C., Herrmann, C., & Bund, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. <i>Journal of Sports Sciences</i> , 37(10), 1097–1112. doi: 10.1080/02640414. 2018.1544535
Pohybové schopnosti	Pohybové schopnosti jsou geneticky podmíněné předpoklady, síla, rychlost, vytrvalost, obratnost.	Grosser, M., Starischka, S., & Zimmermann, E. (2012). <i>Das neue Konditionstraining: Grundlagen, Methoden, Leistungssteuerung, Übungen, Trainingsprogramme</i> . BLV-Taschenbuch.
Pohybové schopnosti	Z pohledu sportovní vědy jsou pohybové schopnosti relevantní pro celou řadu různých úkolů a situací a často jsou srovnávány se složkami fyzické zdatnosti (Stodden, Langendorfer a Robertson, 2009). Na rozdíl od základních motorických kompetencí jsou výslovně definovány jako dispozice výkonů bez kontextu a lze je považovat za trénovatelné, ale nikoli za učitelné (Herrmann, & Seelig, 2017b, s. 327). Kromě toho lze motorické schopnosti rozlišit na podmíněné schopnosti (např. sílu, vytrvalost,	Herrmann, C., & Seelig, H. (2017b). “I can dribble!” On the relationship between children’s motor competencies and corresponding self-perceptions. <i>German Journal of Exercise and Sport Research</i> , 4, 324–334.

	rychlost) a koordinační schopnosti (např. rovnováhu a orientaci) (Scheuer, Herrmann, & Bund, 2019).	Scheuer, C., Herrmann, C., & Bund, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. <i>Journal of Sports Sciences</i> ,
Situační náročnost	Situační náročnost vychází ze složitosti a variabilnosti podmínek (Neumaier, 2016, s. 101–115).	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinations-training: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
Stimulace k provedení pohybu	Stimulace k provedení pohybu spočívá v zapojení žáků do explorační pohybové činnosti, vycházející obvykle z kolektivního myšlení a rozhodování.	Neuber, N. (2002). Die Furcht vor der Aufgabe. Anmerkungen zur Unterrichtssteuerung in der Bewegungserziehung. <i>Sportpädagogik</i> , 26(5), 41–43.
Učební jednotka	Učební jednotka je jedna vyučovací hodina.	
Učební úlohy	Učební úlohy spočívají v řešení problémově orientovaných úloh (Neuber, 2014, s. 42). Lze je chápat jako uspořádání „smysluplných, obsahově souvisejících úloh s ohledem na výukové požadavky“ (Pfitzner & Aschenbrock, 2013, s. 3). V konečném důsledku by to mělo umožnit „odlišné“ obsahově orientované učení, ve kterém se žáci intenzivně zabývají konkrétním tématem. Učební úlohy: • Se vyznačují vysokou úrovní kognitivní aktivity; • Jsou na žáka nebo na předmět orientované; • Sociální interakce v rámci učební úlohy je považována za velmi důležitou; • Měly by variabilní svým obsahem; • Měly by umožňovat „různé způsoby alternativních řešení problémů a širokou ne předem stanovenou cestu vedoucí k jejich řešení“ (Höbke & Jahnke, 2010, s. 168);	Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport [Movement tasks as learning tasks? Starting points for a contemporary task culture in physical education]. In M. Pfitzner (Ed.), <i>Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur</i> (s. 41–64). Wiesbaden: Springer. <u>Further cited literature:</u> Höbke, C., & Jahnke, L. (2010). Gute Lernaufgaben für den Biounterricht? – Eine große Herausforderung. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit

- Měly by být pro žáky zajímavé a oslovovat oblasti jejich zájmu;
- Měly by mít vztah k reálnému životu a být kontextově a situačně významné (Pfitzner, Schlechter, & Sibbing, 2013, s. 101ff).

(Eds.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (s. 167–178). Stuttgart: Kohlhammer.

Pfitzner, M., & Aschebrock, H. (2013).

Aufgabenkultur: Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Sportpädagogik*, 37(5), 2–6.

Pfitzner, M., Schlechter, E., & Sibbing, W.

(2013). *Lernaufgaben für einen individuell förderlichen Sportunterricht*. In N. Neuber & M. Pfitzner (Eds.). *Individuelle Förderung im Sport: pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (s. 97–122). Fachtagung „Individuelle Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport“. Münster, 25.09.2010.

Učení reflexe

Úlohy spojené s reflexí učení musí iniciovat a / nebo podporovat reflexi studentů o jejich schopnostech.

Toho lze dosáhnout například zavedením „kontrolního seznamu – seznamu co umím“, který žákovi umožní zaznamenat, v jakém úkolu uspěl, je lepší a / nebo dosud neuspěl.

Úlohy pro osvojování kompetencí

Úlohy pro osvojování kompetencí mají za cíl osvojení a / nebo zlepšení kompetencí.

Toho lze dosáhnout například implementací jednodušší nebo těžší variace konkrétní úlohy. Na kartách pohybových činností MOBAK jsou uvedeny variace dané úlohy včetně jedné konkrétní slovní ukázky, kterou může učitel poskytnout žákům za účelem **osvojení** dané **kompetence**.

Vyučovací blok

Vyučovací blok vyjadřuje posloupnost několika vyučovacích jednotek (může trvat například několik týdnů).

Základní pohybové kompetence *Základní pohybové kompetence* jsou definovány v souladu s definicí kompetencí v pedagogické psychologii (Weinert, 2001; přehled viz Kettenis, 2014). Na pozadí teoretických úvah o kompetencích v této oblasti (např. Klieme & Hartig, 2007; Weinert, 2001) lze *základní pohybové kompetence* chápat jako dispozice k výkonu, které plynou z požadavků konkrétních situací. Jsou východiskem pro pohybové, sportovní a tělovýchovné aktivity a

- lze se je osvojit a udržet v dlouhodobém horizontu a zohlednit při tom předchozí zkušenosti;
- jsou výslovně nezávislé na kontextu a odkazují na požadavky specifické pro danou situaci v tělovýchovném prostředí;
- jsou to dispozice funkčního výkonu a projevují se v chování orientovaném na úspěšné provedení dané pohybové činnosti (Herrmann et al., 2016).

V souladu s tím tedy nejde jen o předpoklady pro splnění konkrétní činnosti, ale o základní a obecné výkonové předpoklady (Herrmann & Seelig, 2017a, s. 110f).

Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders. Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 110–121. doi:10.1007/s12662-016-0430-3

Further cited literature:

Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments [Basic motor competencies in primary school. Rationale, assessment and empirical testing of a measurement instrument]. *Sportwissenschaft*, 46(2), 60–73. doi:10.1007/s12662-015-0378-8

Kettenis, L. (2014). Sportlehrerkompetenzen [PE teacher competencies]. Dissertation. Retrieved from <http://d-nb.info/1054056080/34>.

Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs [The concept of competence in social and educational sciences]. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Eds.), *Kompetenzdiagnostik Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, special issue (vol. 8, s. 11–29). Wiesbaden: VS.

Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (s. 17–31). Weinheim u. Basel.

Základní pohybové způsobilosti	Konkrétní pohybové chování, které se skládá z pozorovatelných pohybových činností, se nazývá základní pohybová způsobilost (v němčině: Motorische Basisqualifikationen; MOBAQ). Dají se formulovat jako „to zvládnu - umím“ výroky (např. „umím házet“, „umím chytit“) a mohou tvořit základ pro základní pohybové kompetence, které nejsou přímo pozorovatelné (Herrmann & Seelig, 2017a, s. 111).	Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders. Construct validity of the MOBAQ-5 test instrument and determinants. <i>German Journal of Exercise and Sport Research</i>, 47(2), 110–121. doi: 10.1007/s12662-016-0430-3.
Zatížení a náročnost podmínek	Obtížnost provedení konkrétní pohybové činnosti mohou být nastaveny podle výkonosti žáka a podmínek. Koordinační obtížnost jednotlivých pohybových činností se různí: trestný kop ve fotbale vyžaduje odlišné koordinační schopnosti než procházení nebo badmintonový úder. Neumaier (2016, s. 101–115) rozlišuje Zatížení a náročnost podmínek do pěti kategorií, majících vliv na koordinaci: • Komplexní náročnost • Celkové zatížení • Náročnost provedení • Situační náročnost • Časová náročnost	Neumaier, A. (2016). <i>Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinations-training: Grundlagen-Analyse-Methodik</i> (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.

3 LITERATURA

- Dober, R. (2019). *Coordinative abilities*. Retrieved from <http://www.sportunterricht.de/lksport/kofae1.html>
- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (ed.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (pp. 93-110). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gossmann, T. (2016). *Konzeptionelle Entwicklung eines Sportbewegungskatalogs*. Master thesis. Technische Universität Darmstadt.
- Grosser, M., Starischka, S., & Zimmermann, E. (2012). *Das neue Konditionstraining: Grundlagen, Methoden, Leistungssteuerung, Übungen, Trainingsprogramme*. BLV-Taschenbuch.
- Hartig, J., & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (pp. 128-136). Heidelberg: Springer.
- Herrmann, C. (2018). *Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1 - 4 (MOBAK) (Hogrefe Schultests)*. Göttingen: Hogrefe.
- Herrmann, C., Bund, A., Gerlach, E., Kurz, D., Lindemann, U., Rethorst, S. et al. (2015). A review of the assessment of basic motor qualifications and competencies in school. *International Journal of Physical Education*, 52(3), 2-13.
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2015). Development and validation of a test instrument for the assessment of basic motor competencies in primary school. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19(2), 80-90. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2014.998821>
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments [Basic motor competences in primary school. Rationale, assessment and empirical testing of a measurement instrument]. *Sportwissenschaft*, 46(2), 60-73. <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0378-8>
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017a). Basic motor competencies of fifth graders. Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 110-121. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0430-3>
- Herrmann, C., & Seelig, H. (2017b). Structure and profiles of basic motor competencies in the third grade-validation of the test instrument MOBAK-3. *Perceptual and motor skills*, 124(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/0031512516679060>

- Hößle, C., & Jahnke, L. (2010). Gute Lernaufgaben für den Biunterricht? – Eine große Herausforderung. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Eds.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (pp. 167–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kettenis, L. (2014). *Sportlehrerkompetenzen* [PE teacher competencies]. Dissertation. Retrieved from <http://d-nb.info/1054056080/> 34.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenz-konzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs [The concept of competence in social and educational sciences]. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Eds.), *Kompetenzdiagnostik Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, special issue (vol. 8, pp. 11–29). Wiesbaden: VS.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (2007). *Bewegungslehre Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Neuber, N. (2002). Die Furcht vor der Aufgabe. Anmerkungen zur Unterrichtssteuerung in der Bewegungserziehung. *sportpädagogik*, 26(5), 41–43.
- Neuber, N. (2014). Bewegungsaufgaben als Lernaufgaben? Ansatzpunkte für eine zeitgemäße Aufgabenkultur im Schulsport [Movement tasks as learning tasks? Starting points for a contemporary task culture in physical education]. In M. Pfitzner (Ed.), *Aufgabenkultur im Sportunterricht. Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (pp. 41–64). Wiesbaden: Springer.
- Neumaier, A. (2016). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining: Grundlagen-Analyse-Methodik* (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 1). Hellenthal: Strauß.
- Neumaier, A., Mechling, H. & Strauß, R. (2002). *Koordinative Anforderungsprofile ausgewählter Sportarten* (Reihe Training der Bewegungskoordination, Band 2). Hellenthal: Strauß.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen* (Reihe Edition Schulsport, Band 22). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Neumann, P. (2014). Aufgabenentwicklung im kompetenzorientierten Sportunterricht der Grundschule. *Sportunterricht*, 63(6), 175-180.
- Nobis, H., & Cimanowski, O. (2012). Selbstgesteuerte Koordinationsschulung in der Sekundarstufe II: Neumaiers Strukturmodell zur Analyse der koordinativen Anforderungen von Bewegungsaufgaben. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 61(9), 1-5.
- Petty, G., (2004). *Differentiation – What and How*. Retrieved from geoffpetty.com/wp-content/uploads/2012/12/0DIFFERENTIATIONwhatandhow2.doc

- Pfitzner, M., & Aschebrock, H. (2013). Aufgabenkultur: Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Sportpädagogik*, 37(5), 2-6.
- Pfitzner, M., Schlechter, E., & Sibbing, W. (2013). *Lernaufgaben für einen individuell förderlichen Sportunterricht*. In N. Neuber & M. Pfitzner (Eds.). *Individuelle Förderung im Sport: pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte* (pp. 97–122). Fachtagung „Individuelle Förderung durch Bewegung, Spiel und Sport“. Münster, 25.09.2010.
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273–1284. doi: 10.1007/s40279-015-0351-6.
- Scheuer, C., Herrmann, C., & Bund, A. (2019). Motor tests for primary school aged children: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37(10), 1097–1112. doi: 10.1080/02640414.2018.1544535
- Schröder, M. (2015). *Competence-oriented study programmes*. FIBAA Consult Factory.
- Stodden, D., Langendorfer, S., & Roberton, M. A. (2009). The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 223–229. doi: 02701367.2009.10599556.
- Sudeck, G., & Pfeifer, K. (2016). Physical activity-related health competence as an integrative objective in exercise therapy - conception and validation of a short questionnaire. *Sportwissenschaft*, 46(2), 74-87.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653–670.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (ed.). *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim: Beltz.

4 PŘÍLOHY

4.1 KARTY S POPISEM TESTOVÝCH ÚLOH MOBAK

Karty s popisem testových úloh jsou samostatně publikovány pod tímto odkazem:
<http://mobak.info/bmc-eu/>

4.2 KARTY POHYBOVÝCH AKTIVIT A UČEBNÍCH ÚLOH

Karty pohybových aktivit a učebních úloh jsou samostatně publikovány pod tímto odkazem:
<http://mobak.info/bmc-eu/>