



**Pohybové kompetencie
v predprimárnom a primárnom vzdelávaní**

Dana Masaryková

2021

Pohybové kompetencie
v predprimárnom a primárnom vzdelávaní

Dana Masaryková

Trnava
2021

Monografia bola vydaná s podporou medzinárodného projektu Erasmus+ „Basic Motor Competencies in Europe – BMC-EU č. projektu 590777-EPP-1-2017-1-DE-SPO-SCP.

Autor: Mgr. Dana Masaryková, PhD.

Recenzenti: doc. PaedDr. Jana Labudová, PhD.

doc. PaedDr. Branislav Antala, PhD.

Jazyková korektúra: Ing. Anna Cibulková

Vydala: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Rok vydania: 2021

ISBN 978-80-568-0224-3

Obsah

Úvod.....	5
1 Pohybové kompetencie.....	6
1.1 Charakteristika pohybových kompetencií.....	6
1.2 Význam pohybových kompetencií pre rozvoj dieťaťa.....	9
1.3 Pohybové kompetencie a ich vplyv na kognitívny vývin.....	10
2 Školské kurikulum a pohybové kompetencie	12
2.1 Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb v predprimárnom vzdelávaní	12
2.2 Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb v primárnom vzdelávaní	18
2.3 Podpora rozvoja pohybových kompetencií v školách.....	27
3 Súčasný prístup k hodnoteniu pohybových kompetencií	32
3.1 Hodnotenie pohybovej výkonnosti v školách	32
3.2 Inovatívne prístupy k hodnoteniu pohybových kompetencií	34
3.2.1 Testovacia batéria MOBAK	35
4 Súčasný stav pohybových kompetencií detí v predškolskom a mladšom školskom veku	40
4.1 Výskumný problém	40
4.2 Úroveň pohybových kompetencií detí v predškolskom veku	41
4.3 Úroveň pohybových kompetencií detí v mladšom školskom veku	45
4.3.1 Vzťah medzi úrovňou pohybových kompetencií a telesným rozvojom detí	49
4.3.2 Vzťah medzi úrovňou pohybových kompetencií a mimoškolskou športovou aktivitou.....	51
4.4 Porovnanie úrovne pohybových kompetencií s vybranými krajinami EÚ	52
4.4.1 Oblasť kompetencie Pohyb s náčiním	52
4.4.2 Oblasť kompetencie Pohyb vlastným telom	54
5 Závery a odporúčania pre prax	56
Literatúra.....	61

Úvod

Zámerom tejto publikácie je predložiť čitateľovi pohľad na koncept pohybových kompetencií, a to tak z teoretického, ako i výskumného hľadiska. Súčasný sedavý spôsob života, narastajúca pohybová inaktivita, ale aj kritizovaná kvalita telesnej a športovej výchovy na školách, ústia do nízkej úrovne pohybovej výkonnosti a telesnej zdatnosti detí a mládeže všetkých vekových kategórií. Vzhľadom na celoživotnú potrebu pohybovej aktivity ako esenciálnej súčasti zdravého životného štýlu je nevyhnutné tejto problematike venovať zvýšenú pozornosť.

Úvodné kapitoly publikácie sa zaoberajú základnou definíciou pohybových kompetencií a ich ponímaním v zmysle pohybovej gramotnosti. Následne predstavujeme školské kurikulum pre predprimárne a primárne vzdelávanie v kontexte pohybových kompetencií. Kľúčovou teoretickou kapitolou je predstavenie inovatívnych prístupov k hodnoteniu pohybových kompetencií a porovnanie tohto prístupu s tradičnými, bežne používanými formami hodnotenia pohybovej výkonnosti. Výskumná časť bola zameraná na zistenie úrovne pohybových kompetencií detí v predškolskom a mladšom školskom veku, pričom ako výskumný nástroj bola použitá testovacia batéria MOBAK. V súvislosti s úrovňou pohybových kompetencií nás zaujímal i ich možný vzťah s telesným rozvojom detí a ich mimoškolskou športovou aktivitou. V závere ponúkame odporúčania pre prax vychádzajúce z teoretickej analýzy, ako i výskumných zistení. Predpokladáme, že tieto závery budú motiváciou pre ďalšie výskumné úlohy, ktoré sa budú venovať otvoreným otázkam súvisiacim s témou rozvoja pohybových kompetencií a pohybovej gramotnosti na školách.

Napriek tomu, že tento text môže byť na prvý pohľad vnímaný, že je určený pre úzky okruh telovýchovných odborníkov, ambíciou je osloviť pedagógov na rôznych úrovniach vzdelávania, aby vnímali túto problematiku možno v trochu širšom kontexte. Najmä v prípade predprimárneho vzdelávania je prepojenie vzdelávacích oblastí veľmi silné a veríme, že takéto intenzívne prepojenia môžu vzniknúť i v primárnom vzdelávaní.

Autorka

1 Pohybové kompetencie

1.1 Charakteristika pohybových kompetencií

Súčasnú chápanie pojmu pohybové kompetencie v európskom priestore je výrazne odlišné od v minulosti zadefinovaného vnímania psychomotorických kompetencií na Slovensku, najmä v súvislosti s predprimárnym vzdelávaním. Psychomotorické kompetencie boli skôr definované vymenovaním rôznych výstupov detí v perceptuálno-motorickej oblasti, často vzdialených od motoriky ako takej a neexistoval k nim konkrétny rámec pre ich hodnotenie v školskej praxi (Miňová, 2010; Guziová, 2008; Lukáčová, 2010; Šebeňová, 2010). V európskom prostredí sa však už dlhodobo formujú nové prístupy k chápaniu pohybových kompetencií, ktoré sú diferencované od nášho slovenského vnímania. Súvisí to hlavne s očakávaniami v motorickej oblasti, čiže toho, čo majú deti dosiahnuť ako výstup telesnej výchovy, v našom prostredí vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb, a ako je možné tento výstup hodnotiť. Na Slovensku boli doteraz, najmä vo vyšších vekových kategóriách, hodnotené zväčša pohybové schopnosti (physical/motor abilities) a tento prístup môžeme považovať za charakteristický pre nemecky hovoriace krajiny Európy (Bös & Mechling, 1983; Gundlach, 1968; Roth, 1982). Naopak, v anglicky hovoriacich krajinách smerovali hodnotiace procesy v školách v tejto oblasti skôr k hodnoteniu pohybových zručností (physical/motor skills) (Burton & Miller, 1998; Cools, de Martelaer, Samaey & Andries, 2009). Tieto rozdielne prístupy nútili odborníkov zamýšľať sa viac nad spojením zručností a schopností do jedného komplexnejšieho celku a posudzovať motorickú oblasť s ohľadom na obidve tieto zložky, čím sa začala viac venovať pozornosť pohybovým kompetenciám (motor competencies).

Na základe teoreticko-empirických úvah (Hartig & Klieme, 2006; Weinert, 2001) možno základné pohybové kompetencie považovať za kontextovo závislé a funkčné dispozície výkonov, ktoré sa môžu vyvíjať zo situačne špecifických požiadaviek v kultúre pohybu, športu a cvičenia. Udržiavajú riadenie požiadaviek na motoriku, sú trvalo naučiteľné a zohľadňujú predchádzajúce skúsenosti. Základná pohybová kompetencia nepredstavuje samotný výkon (napr. hádzanie, chytanie, odrazenie, driblovanie), ale skôr základné dispozičné zvládnutie výkonu, ktoré je potrebné na vyriešenie určitých typov úloh. Výkonové správanie poznáme ako základné pohybové kvalifikácie, v slovenskom prostredí známe ako základné pohybové zručnosti. Môžu byť formulované ako výroky o vykonateľnosti (napr. can throw - vie hádzať, can catch - vie chytiť) a môžu tak vytvárať základ pre nepriamo pozorovateľné základné

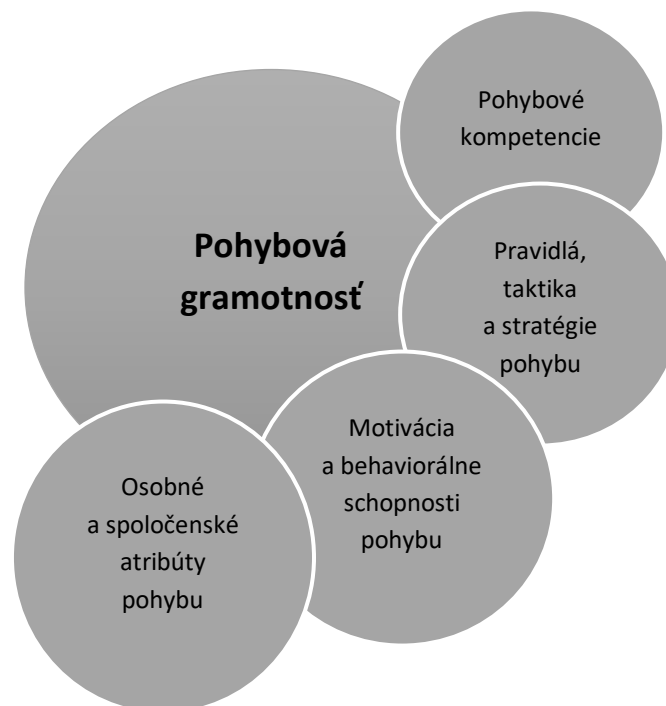
pohybové kompetencie (Herrmann, Gerlach & Seelig, 2016; Herrmann & Seelig, 2017). Ako uvádzajú Scheuer a kol. (2014), o základnej pohybovej kompetencii hovoríme vtedy, ak je pohybová úloha dostatočne komplexná, vzťahuje sa k špecifickému kontextu a je kodifikovaná v binárnej sústave (čiže ako vykonaná alebo nevykonaná).

Vašíčková (2016) interpretuje pohybovú kompetenciu jednoduchšie, a to skôr ako súbor pohybových schopností a zručností, ktorými človek disponuje, aby sa pohyboval ekonomicky a s dôverou v rôznych pohybových situáciách. Všeobecne možno vnímať pohybové kompetencie ako spoločný pohybový rámec pre účasť na pohybových aktivitách, na druhej strane sú však pohybové kompetencie súčasťou nášho každodenného života, ako napríklad v chôdzi, behu, chytaní, hádzaní alebo udržaní rovnováhy. Rozvoj samotných pohybových kompetencií nevyhnutne súvisí s kultúrou a prostredím, kde sa jedinec pohybuje. Príkladom by mohlo byť zapracovanie plaveckých zručností ústiacich do plaveckých kompetencií v školských kurikulumoch krajín, kde deti prichádzajú prirodzene do kontaktu s vodným prostredím, ako napríklad Španielsko, Portugalsko. Naopak, v krajinách, ktoré sú charakteristické dobrými podmienkami na lyžovanie by mali byť obsahy súvisiace s lyžovaním súčasťou už predprimárneho vzdelávania, ako ich povinná alebo odporúčaná súčasť, napr. Rakúsko, Švajčiarsko a podobne. Pre lepšiu ilustráciu vnímania rozdielov medzi pohybovými schopnosťami, zručnosťami a kompetenciami predkladáme jednoduché znázornenie v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Pohybové schopnosti, zručnosti a kompetencie

Pohybové schopnosti	Pohybové zručnosti	Pohybové kompetencie
kondičné/koordinačné/hybridné	hádzanie, chytanie, vedenie lopty, dribling	pohyb s náčiním
kondičné/koordinačné/hybridné	beh, skok, kotúľ, balansovanie	pohyb vlastného tela
kondičné/koordinačné/hybridné	splývanie, ponáranie	pohyb vo vodnom prostredí
kondičné/koordinačné/hybridné	bicyklovanie, lyžovanie	pohyb na prostriedku

Rozvoj základných pohybových kompetencií možno vnímať ako kľúčový pre pohybovú aktivitu a šport (Stodden et al., 2009) a sú základnou požiadavkou pre účasť na pohybovej aktivite (Vrbas & Vlček, 2017). Možno ich preto definovať aj ako základný cieľ telesnej výchovy (Gerlach, et al., 2017; Herrmann, 2015; Herrmann & Gerlach, 2014; McLennan & Thompson, 2015). Súčasne sú pohybové kompetencie obsahovo zapracované v modeloch pohybovej gramotnosti. Tú definuje Whitehead (2013) ako „základnú a významnú ľudskú schopnosť, ktorá môže byť popísaná ako získaná dispozícia ľudského jedinca zahrňujúca motiváciu, istotu a pohybové kompetencie, ktoré sú základom pre pohybovú aktivitu ako integrálnu súčasť ľudského života“. Dudley (2015) vníma pohybovú gramotnosť ako zastrešujúci koncept, ktorý zachytáva vedomosti, zručnosti, porozumenie a hodnoty týkajúce sa prevzatia zodpovednosti za cieľavedomú pohybovú aktivitu a pohyb človeka v priebehu celého života, bez ohľadu na fyzické alebo psychologické obmedzenia (obr.1).



Obrázok 1 Základné elementy pohybovej gramotnosti (Dudley, 2015)

Telesná výchova by mala byť priestorom pre poskytnutie kvalifikovanej a významnej príležitosti pre deti a má mať určujúcu úlohu pri učení zručností a následnom rozvoji kompetencií. Pre slovenské prostredie je nevyhnutné zdôrazniť, že pohybové kompetencie nemôžeme vnímať ako samostatné pohybové schopnosti alebo pohybové zručnosti. Z teoretického hľadiska sú pohybové kompetencie skôr dôležitý doplnok ku konštruktom

pohybových schopností a zručností, ktoré doteraz prevažovali v športovej vede (Gerlach, Herrmann, Jekauc & Wagner, 2017; Herrmann, Gerlach a Seelig, 2016).

1.2 Význam pohybových kompetencií pre rozvoj dieťaťa

Rozvoj dieťaťa v motorickej oblasti je v ranom detstve kľúčový pre harmonický rozvoj dieťaťa vo všetkých oblastiach. Mnohé výskumy poukazujú na nevyhnutnosť zabezpečenia primeraného rozvoja hrubej i jemnej motoriky tak, aby sa dieťa mohlo aktivizovať v kognitívnej či afektívnej oblasti (Zimmer, 2003; Frey a Fisher, 2010). Počínajúc raným detstvom, dieťa prostredníctvom pohybu komunikuje a spoznáva okolité prostredie, pričom obmedzovanie dieťaťa v prirodzenom pohybe môže mať za následok nedostatky v iných oblastiach vývinu. Pohybovú aktivitu možno považovať za biologicky nevyhnutný stimul pre rozvoj dieťaťa tak v pohybovej ako i zdravotnej, psychickej či sociálnej oblasti (Weineck, 2001).

Motorický vývin dieťaťa v predškolskom veku je charakterizovaný ako proces, v rámci ktorého dieťa získava pohybové zručnosti a rozvíja svoje pohybové kompetencie. Tento proces môže byť vnímaný ako postupný, pričom je významne ovplyvnený neuromuskulárnym zrením, genetickým komponentom, rastovými dispozíciami, tempom rastu a zrenia, pohybovými skúsenosťami a samotným motorickým učením (Haywood a Getchel 2009; Malina 2013). Dieťa potrebuje podnety z vonkajšieho prostredia, aby mohlo prostredníctvom pohybu na ne optimálne reagovať a adaptovať svoje vnútorné mechanizmy na efektívne riadenie pohybu. Predškolský vek môžeme považovať za veľmi významný z hľadiska motorického učenia. To dokladujú i súčasné prístupy k športovej príprave v rôznych športových odvetviach, ktoré odporúčajú začínať so športovou prípravou práve v tomto veku (Benčuriková, 2011; Felix et al., 2014; Laczó, 2014). Dôvodom je nielen vysoká citlivosť jednotlivých procesov na podnety, ale i záujem a motivácia detí sa nové zručnosti naučiť. Tie sa následne môžu preniesť do kompetencií využiteľných v každodennom živote. Súčasný výskum poukazujú na znižujúcu sa úroveň pohybových kompetencií už v predškolskom veku (Herrman, 2019; Wälti, 2019), pričom ako dôvod uvádzajú sedavý spôsob života, nedostatok podnetov v rodinnom prostredí či nízku angažovanosť pedagógov v materských školách.

V mladšom školskom veku sa stáva úroveň základných pohybových kompetencií ešte dôležitejšia. Ako uvádzajú Scheuer a kol. (2020), úroveň pohybových kompetencií v tomto

veku je rozhodujúca pre začlenenie detí do pravidelnej pohybovej aktivity tak v škole, ako aj mimo nej. Vzhľadom na charakter denných aktivít detí v tomto veku povinná telesná výchova v školách vstupuje zásadným spôsobom do tohto procesu. Antala (2014) konštatuje, že v súčasnosti sa väčšina detí zúčastňuje pravidelnej pohybovej aktivity len v rámci školskej telesnej výchovy. V mnohých prípadoch je to pre deti jediná príležitosť rozvíjať si pohybové kompetencie v potrebnom rozsahu. V prípade, že je tento rozvoj nedostatočný, môže to negatívne ovplyvniť pohybovú aktivitu detí potrebnú pre ich zdravie a zdravotne orientovanú zdatnosť. Problém pohybovej inaktivity zaraďuje Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) medzi zásadné faktory úmrtnosti a v súčasnosti sa pohybová inaktivita nachádza na štvrtom mieste tohto rebríčka, pričom na prvých priečkach sú to závislosti ako alkohol, drogy a cigarety. Alarmujúca je však prognóza, ktorá naznačuje, že do roku 2030 sa pohybová inaktivita stane prvým faktorom úmrtnosti ľudí. Svetová zdravotnícka organizácia prezentovala v roku 2018 nový globálny akčný plán pre podporu pohybovej aktivity pod názvom „More active people for healthier world“. V tomto dokumente uvádza, že 23 % dospelaj populácie a až 87 % detí vo veku 11-17 rokov neplní odporúčania dennej pohybovej aktivity. Zdôraznená je funkcia kvalitnej telesnej výchovy smerujúca k podpore zdravotnej gramotnosti a rozvoju pohybových zručností ako predpokladu pre aktívnejší životný štýl (WHO, 2018).

Mladší školský vek možno tiež charakterizovať ako „zlatý vek motoriky“, keďže je mimoriadne senzitívny na rozvoj pohybových schopností, a to tak kondičných ako aj koordinačných (Šimonek et al., 2014; Laczó, 2014; Ružbarská, 2018). To má samozrejme vplyv na motorické učenie, keďže s úrovňou pohybových schopností rastie efektivita motorického učenia a naopak, s osvojenými pohybovými zručnosťami je možné vo väčšej miere rozvíjať pohybové schopnosti. Pohybové kompetencie spájajú v sebe obidve tieto zložky, pričom sa pridáva i zložka psychická, ktorá rozhoduje o optimálnom vykonaní resp. zvládnutí pohybovej úlohy (Herrmann, Gerlach a Seelig, 2016).

1.3 Pohybové kompetencie a ich vplyv na kognitívny vývin

Problematika prepojenia učenia v motorickej a kognitívnej oblasti je kľúčovým zámerom mnohých výskumov. Dôvodom je nielen samotné učenie a rozvoj žiakov, ale i upevnenie a potvrdenie dôležitosti a významu telesnej výchovy v školách. Samozrejme, s tým súvisí aj kvalita realizovanej telesnej výchovy. Zjednodušene povedané, ak bude v školách zabezpečená

kvalitná telesná výchova s cieľmi zahrňujúcimi aj základné pohybové kompetencie, žiaci budú dosahovať lepšie výsledky i v iných učebných predmetoch.

Jednou z najúspešnejších európskych krajín v tejto oblasti je Slovinsko, ktoré dokázalo výskumne potvrdiť súvislosti medzi výsledkami žiakov v rôznych predmetových zameraniach a ich zvýšenou telesnou zdatnosťou (Jurak, 2018). V ich prípade síce neboli indikátory pohybovej výkonnosti priamo spojené s pohybovými kompetenciami, na druhej strane samotné pohybové výkony žiakov naznačujú dobrú úroveň pohybových kompetencií (pri nedostatočnej úrovni pohybových kompetencií nie sú žiaci schopní dosiahnuť dobrú úroveň pohybovej výkonnosti). Coe a kol. (2006) prezentovali už v predchádzajúcich štúdiách možný vplyv telesnej výchovy na akademické výsledky žiakov. V ich prípade bolo potvrdené, že žiaci so strednou až vysokou úrovňou zaťaženia počas hodín telesnej výchovy dosahovali lepšie výsledky v ostatných predmetoch, avšak súčasne zdôrazňujú, že tento vzťah nebol štatisticky významný v prípade nižšej intenzity zaťaženia na hodinách telesnej výchovy. K tomuto tvrdeniu sa vracia späť i Jurak spolu so širším kolektívom (Sember et al., 2020), ktorí zverejnili rozsiahlu systematickú štúdiu zameranú na vplyv pohybovej aktivity na akademické výsledky a kognitívne funkcie detí. V tejto štúdii zdôrazňujú, že analyzované výsledky zo 44 štúdií venujúcich sa tejto problematike (vyselektovaných z 247 vedeckých článkov) poukazujú na dôležitosť sledovania intenzity zaťaženia počas cvičenia, aby bolo možné identifikovať korektné vzťah s kognitívnymi funkciami. Súčasne autori v tejto štúdii prinášajú zaujímavý poznatok týkajúci sa učiteľov, ktorí realizovali hodiny telesnej výchovy alebo iné intervenčné pohybové programy tak, že ak boli učitelia dostatočne vzdelaní v pohybovej oblasti a dokázali zabezpečiť dostatočnú intenzitu zaťaženia na hodinách, ich výsledky v súvislosti s akademickými úspechmi boli štatisticky významné. Naopak, v prípade učiteľov, ktorí nemali dostatočné vzdelanie v tejto oblasti a nedokázali s deťmi pracovať na úrovni vyššieho zaťaženia, nebol tento vzťah štatisticky významný. Keďže dostatočná úroveň pohybových kompetencií je predpokladom pre realizáciu hodín telesnej výchovy s vyššou úrovňou zaťaženia, môžeme sa domnievať, že podpora v tejto oblasti by sa mohla ukázať ako významná i pre zlepšenie akademických výsledkov žiakov. Na Slovensku sa tejto problematike venuje napríklad Antala a kol. (2018), ktorý sa čiastočne zaoberal touto témou v projekte pod názvom „Nové technológie v telesnej a športovej výchove a ich vplyv na afektívny a kognitívny rozvoj žiaka II. stupňa základnej školy.“

2 Školské kurikulum a pohybové kompetencie

Pohybové kompetencie a ich úroveň musia byť nevyhnutne naviazané na kontext vzdelávania, kultúru krajiny či prostredie, v ktorom sa jedinec pohybuje. Je zrejmé, že špecifickosť geografických podmienok krajiny (podnebné pásmo, prítomnosť mora, snežné oblasti, menej osídlené územie a pod.) podmieňuje úroveň pohybových kompetencií detí. Tieto charakteristiky by mali byť premietnuté do školského kurikula danej krajiny s adekvátnymi nárokmi na požadované výkony v motorickej oblasti pre konkrétne vekové obdobie. V európskom prostredí sa požiadavky na pohybové kompetencie detí v jednotlivých vekových kategóriách vo veľkej miere prelínajú, čo dokazujú i výsledky výskumov a európskych projektov v tejto oblasti za ostatné obdobie (Herrman, Scheuer, 2019). Obsah školských kurikul je preto základným pilierom poskytujúcim rámce v oblasti rozvoja pohybových kompetencií. Na druhej strane, obsah kurikul pre telesnú výchovu často nezodpovedá reálnej implementácii kurikula v praxi (Pupala et al., 2021; Vlček, 2020).

2.1 Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb v predprimárnom vzdelávaní

Telesná výchova v predprimárnom vzdelávaní na Slovensku má svoju históriu, hoci v odborných telovýchovných kruhoch sa touto problematikou zaoberalo len niekoľko významnejších autorov (Ružbarská, Turek, 2007; Junger, 2000; Turek, 1999). Prvé kurikulá pre materské školy obsahujúce zložku telesnej výchovy sú datované k roku 1948. Neskôr v roku 1953 vláda zaviedla aj dočasné Osnovy pre materské školy (Prechodné učebné osnovy pre materské školy, 1953), ktoré boli následne podrobnejšie rozpracované v roku 1955 (Učebné osnovy pre materské školy, 1955). Učebné osnovy boli rozdelené do učebných oblastí - prvý jazyk, získavanie vedomostí, telesná výchova, hudobná výchova, výtvarná výchova a morálna výchova - a tieto boli udržiavané a aktualizované minimálne spolu so sprievodnými metodikami výučby do roku 2008. V roku 1966 vláda ustanovila Program výchovnej práce pre krúžky a materské školy (Program výchovnej práce, 1966), avšak na rozdiel od predchádzajúcich programov bol tento zameraný aj na najmladšiu vekovú skupinu, čo odráža rozšírenie ranej starostlivosti pre deti vo veku od šiestich mesiacov do troch rokov. Počas rozsiahlych reforiem československého vzdelávacieho systému v roku 1978 bol dočasne vyvinutý a prijatý nový program detských skupín a materských škôl (Program výchovnej práce, 1978) a natrvalo potom

program výchovnej práce (Program výchovnej práce, 1985). Sprievodná metodika nadväzovala na metodiku z roku 1966. S malými úpravami sa tento program používal počas celého komunistického režimu, prežil tak pád komunizmu (1989), rozdelenie Československa (1993) aj koniec 90-tych rokov. S postupným zánikom ranej starostlivosti pre deti mladšie ako tri roky (detské krúžky) prijalo Slovensko v roku 1999 nový program (Program výchovy a vzdelávania v materských školách, 1999) pre deti vo veku 3-6 rokov založený na učebných osnovách materských škôl. Tento program možno z hľadiska súčasných dopadov na telesnú výchovu v materských školách považovať za kľúčový. Jeho hlavným cieľom bolo, okrem všestranného rozvoja dieťaťa, i pochopenie predškolskej výchovy nielen ako prípravy na školu či miesta pre pobyt dieťaťa počas pracovných povinností rodičov, ale aj ako kvalitného inštitucionálneho výchovno-vzdelávacieho procesu. Vzdelávacia činnosť sa realizovala najmä prostredníctvom dvoch základných organizačných foriem, a to „zamestnania“ a „didaktických aktivít“. Obsah výchovy a vzdelávania bol rozdelený do výchovných zložiek (telesná, pracovná, prosociálna, rozumová, estetická výchova a i.). Problematika telesnej výchovy bola podrobne rozpracovaná na základe veku v kategóriách 2-3 roky, 3-4 roky, 4-5 rokov a 5-6 rokov. Obsah telesnej výchovy bol rozdelený do tematických celkov: zdravotné cviky, chôdza, beh, skok, lezenie, hádzanie, akrobatické cvičenia, hudobno-pohybová výchova, otužovanie, predplavecká výchova, sánkovanie a lyžovanie (Guziová, 1999). Zdôraznené boli i cvičenia neprípustné vzhľadom na predškolský vek, avšak tieto tvrdenia neboli výskumne podložené a stali sa len určitou dogmou pedagógov bez konkrétnych odôvodnení. Telesná výchova sa uskutočňovala v rôznych organizačných formách každodenne: ranné cvičenie, telovýchovné chvíľky, pobyt vonku. Ako cielená výchovno-vzdelávacia zložka sa realizovala aspoň jedenkrát týždenne vo forme zamestnania alebo didaktickej aktivity. Keďže dokument bol vypracovaný veľmi podrobne, predstavoval zároveň metodickú príručku k výchovno-vzdelávaciemu procesu v materskej škole. Z pohľadu telesnej výchovy možno konštatovať, že pedagógovia prevažne chápali pohybové aktivity len v kontexte s pohybovou hrou a v mnohých prípadoch nepovažovali za dôležité osvojovanie si nových pohybových zručností či rozvoj konkrétnych pohybových schopností (Masaryková, 2015).

Výskumy z tohto obdobia potvrdzujú, že pohybové aktivity boli realizované s cieľom podporiť všestranný motorický rozvoj, pričom diagnostika smerovala buď k pozorovaniu pohybových prejavov detí alebo boli využívané testy pohybových schopností (Ružbarská, 2018), ako napríklad skok do diaľky či hod tenisovou loptičkou do diaľky. Tie však hodnotili vnútorné predpoklady detí, čo mohlo často viesť k mylnej interpretácii výsledkov.

V roku 2008 sa na Slovensku realizovala reforma školstva, ktorá významne ovplyvnila všetky stupne vzdelávania, vrátane predprimárneho. Nový platný dokument vznikol pod názvom Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a bol ovplyvnený dokumentmi v EÚ (ŠVP ISCED 0, 2008). Predstavoval prvú úroveň dvojúrovňového kurikula a bol záväzným dokumentom pre tvorbu školských vzdelávacích programov. Konceptia dokumentu sa významne líšila od predchádzajúceho Programu výchovy a vzdelávania detí v MŠ a stala sa súčasťou mnohých, zväčša kritických podnetov (Pupala, Kaščák, Kratochvíl, 2012). Program bol integrovaný do štyroch tematických okruhov: *Ja som*, *Ludia*, *Príroda*, *Kultúra*. Súčasťou každého tematického okruhu boli vzdelávacie oblasti: Perceptuálno-motorická, Kognitívna a Sociálno-emocionálna.

Tabuľka 2 Príklad vzdelávacích štandardov v ŠVP (2008)

Obsahové štandardy	Výkonové štandardy
Tematický okruh <i>Ja som</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Svalové napätie a dýchanie. • Uplatnenie lateralit v pohybe. • Hrubá motorika. • Rovnováha. • Orientácia v priestore. • Základné lokomočné pohyby (chôdza, beh, skok, lezenie, hádzanie a chytanie). • Základné polohy, postoje a pohyby (stoj, sed, ľah, kľak, atď.). • Manipulácia s náčiním. • Pohyb na náradí. • Pravidlá, rešpektovanie a spolupráca. • Pohyb ako prostriedok upevňovania zdravia. 	<ul style="list-style-type: none"> • kontrolovať pri pohybe svalové napätie a dýchanie, • prejaviť v rôznych pohybových činnostiach vlastnú lateralitu, • vedieť udržať rovnováhu, • orientovať sa v priestore (vo vzťahu k vlastnému telu), • ovládať základné lokomočné pohyby, • zaujať rôzne postavenia podľa pokynov, • poznať názvy základných polôh, postojov a pohybov, • napodobňovať pohyb v rôznych podmienkach (s náčiním, na náradí), • pohybovať sa okolo osi vlastného tela, • manipulovať s rôznymi predmetmi, náčiním (rukami, nohami, kolenami, hlavou, zdvíhať, nosiť, podávať, gúľať, pohadzovať, odrážať, kopat', driblovať, balansovať), • dodržiavať zvolené pravidlá, spolupracovať, • rešpektovať ostatných, • zaujať adekvátne postoje k pohybu a športovým aktivitám

Z popisu programu bolo zrejmé, že materské školy mali problémy zahrnúť všetky súčasti štátneho vzdelávacieho programu vo vlastnom školskom vzdelávacom programe tak, aby zohľadnili všetky dané kritériá a súčasne, aby individualizovali program pre svoju materskú školu. Telesná výchova bola súčasťou všetkých štyroch tematických okruhov, dominantne však okruhu *Ja som*. Vzdelávací štandard bol vypracovaný veľmi nejasne, výkonová zložka bola predimenzovaná a naopak, obsahový štandard predstavoval skôr názvy tém (tab. 2).

Toto boli hlavné dôvody, prečo sa materské školy v mnohých prípadoch vracali k pôvodnému dokumentu a tvorba školského vzdelávacieho programu skĺzla do formality. Na druhej strane ako pozitívum bolo vnímané to, že vzdelávací štandard nebol konkretizovaný do vekových kategórií, čím bola umožnená voľnosť realizácie jednotlivých aktivít napríklad i z pohľadu trvania dochádzky dieťaťa do MŠ (individualizovali sa rozdiely podľa toho, kedy dieťa nastúpilo do MŠ) (Masaryková, 2015). Tento dokument bol kritizovaný Jungerom a Palanskou (2016), ktorí konštatovali, že nejasné vzdelávacie štandardy viedli k zníženiu telesného zaťaženia u detí počas pobytu v materskej škole, čo mohlo nepriaznivo ovplyvniť adaptáciu detí na zaťaženie, a tým zníženie ich telesnej zdatnosti. Ružbarská (2007) zase poukazovala na úroveň motorických schopností, ktoré mali klesajúcu tendenciu. Psychomotorické kompetencie boli v tomto kurikulárnom dokumente (ŠVP, 2008) zadefinované tak, že dieťa:

- používa v činnosti všetky zmysly
- ovláda pohybový aparát a telesné funkcie
- prejavuje túžbu a ochotu pohybovať sa
- ovláda základné lokomočné pohyby
- používa osvojené spôsoby pohybových činností v nových, neznámych, problémových situáciách
- prekonáva prírodné a umelé prekážky
- prejavuje grafomotorickú gramotnosť
- správa sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a k zdraviu iných
- prejavuje pozitívne postoje k zdravému životnému štýlu.

V roku 2016 vstúpil do platnosti inovovaný Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ŠVP, 2016). Cieľom inovácie bolo zjednodušiť existujúci ŠVP, prispôbiť ho novým požiadavkám, skvalitniť výstupy detí a v neposlednom rade uľahčiť prácu pedagógom. Nová koncepcia ŠVP pre predprimárne vzdelávanie bola postavená na analýze jeho doterajšej verzie, zahraničných kurikulárnych dokumentov a bola prispôbená

podmienkam na Slovensku. Jednou z hlavných zmien bolo rozdelenie obsahu výchovy a vzdelávania do rovnakých vzdelávacích oblastí ako na vyšších stupňoch vzdelávania, čím sa okrem štrukturálnej homogénosti všeobecného vzdelávania dosiahla kontinuita v danej vzdelávacej oblasti (Masaryková, 2015).

V súčasnosti je vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb rozčlenená do troch podoblastí: Zdravie a zdravý životný štýl, Hygiena a sebaobslužné činnosti a Pohyb a telesná zdatnosť. Každá podoblasť má zadefinované výkonové a obsahové štandardy, pričom novou súčasťou tohto programu sú evaluačné otázky. Evaluačné otázky ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu sa objavujú v slovenskom prostredí po prvýkrát a ich cieľom je pomôcť učiteľkám pri hodnotení výchovno-vzdelávacieho procesu (Masaryková, 2016). Prístup k evaluácii v materských školách popisujú v zmysle inovácie doterajších prístupov Kaščák a Pupala (2016), pričom sa orientujú najmä na využitie nenormatívneho prístupu k evaluácii. Evaluačné otázky vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb je možné z pohľadu ich zamerania rozdeliť do dvoch základných skupín. V prvej skupine sú otázky súvisiace so skúsenosťami a vedomosťami detí v oblasti zdravia a zdravej výživy, zatiaľ čo v druhej skupine sú otázky zamerané na motorický rozvoj dieťaťa a jeho pohybové schopnosti a zručnosti. Pohybové kompetencie neboli špecificky zadefinované, ale vychádzajú z rámca pohybových kompetencií podľa Herrmana a kol. (2018), jednotlivé pohybové zručnosti je možné v kurikulárnom dokumente jednoducho identifikovať (tab. 3).

Výskum realizovaný so zámerom zistiť implementáciu kurikula v praxi naznačuje, že učiteľky boli v prevažnej väčšine spokojné s obsahom tejto vzdelávacej oblasti (Masaryková, 2014). Častejšie sa však objavovali požiadavky na spresnenie požadovaného výkonu detí v jednotlivých zručnostiach. Učiteľkám chýbal bližší popis zručnosti a úrovne, ktorú by mali s deťmi dosiahnuť a napriek evaluačným otázkam mali v praxi problém určiť, či deti zvládli splniť výkonové štandardy a do akej miery alebo kvality. Niektoré publikácie (Ružbarská, 2018; Mattheis, Estabillo, 2018) poukazujú na možnosť hodnotenia pohybových zručností a ich úrovne, avšak táto diagnostika je v praxi ťažko uplatniteľná, keďže si vyžaduje nielen systematické pozorovanie jednotlivých prejavov detí, ale najmä správne identifikovanie sledovaných parametrov. Napríklad, ak očakávame, že dieťa bude mať po ukončení predprimárneho vzdelávania zvládnutú optimálnu techniku behu, je potrebné pri behu sledovať správne postavenie tela, dĺžku kroku, prácu paží pri behu, dýchanie atď. Tieto všetky parametre sa môžu odchyľovať od optimálneho výkonu vzhľadom na vek a individuálne osobitosti dieťaťa.

Tabuľka 3 Pohybové kompetencie a zručnosti v obsahových štandardoch ŠVP (2016)

ŠVP Obsahové štandardy	Pohybové kvalifikácie (zručnosti)	Pohybové kompetencie
<p>Prostredníctvom vhodných telesných cvičení a pohybových hier učiteľka deťom pomáha osvojiť si a zdokonaľiť správnu techniku základných lokomočných pohybov (beh rýchly a pomalý, slalomový beh, beh cez prekážky, beh zo štartu do cieľa). Učiteľka zaraďuje cvičenia zamerané na skoky znožmo na mieste, skoky znožmo z miesta do diaľky, skoky zo zvýšenej podložky, skoky na jednej nohe, preskakovanie prekážok.</p> <p>Učiteľka využíva pri manipulácii s náčiním rôzne cvičenia ako hádzanie lopty jednoručne a obojručne, hádzanie a chytanie lopty vo dvojiciach, hádzanie lopty na cieľ, podávanie a odrážanie lopty rôznej veľkosti, preskoky na švihadle, psychomotorické cvičenia a hry s využitím netradičného náčinia, ako sú šatky, padáky a iné.</p> <p>Pre rozvoj jednoduchých akrobatických zručností je vhodné využívať cvičenia zamerané na rozvoj koordinačných schopností najmä na podporu dynamickej rovnováhy (chôdza a beh po vyvýšenej rovine – lavičke, balančnej plošine) a statickej rovnováhy (stoj na jednej nohe, váha predklonomo – lastovička). Učiteľka zaraďuje cvičenia pre nácvik a následné zdokonalenie prevalov (kotúľ vpred, kolíska, bočné prevaly)</p>	<p>Beh</p> <p>Skok</p> <p>Hádzanie</p> <p>Chytanie</p> <p>Dribling</p> <p>Balansovanie</p> <p>Kotúľ</p>	<p>Pohyb vlastným telom</p> <p>Pohyb s náčiním</p> <p>Pohyb vlastným telom</p>

V súčasnosti prebieha príprava podporných kurikulárnych materiálov súvisiacich s povinným predprimárnym vzdelávaním, ktoré bolo legislatívne upravené v Zákone č. 209/2019 Z.z. a určuje povinnú predškolskú dochádzku pre deti od 5 rokov, pričom toto nariadenie vstupuje do platnosti od školského roku 2021/22. Z tohto dôvodu je nevyhnutné pripraviť doplňujúce dokumenty stanovujúce povinný výstup vzdelávania vo všetkých vzdelávacích oblastiach pre deti, ktoré budú v materskej škole v rámci povinného predškolského vzdelávania. Zároveň je potrebné vytvoriť metodickú podporu pre učiteľky v praxi, ktoré budú vzdelávanie zabezpečovať. Všetky tieto aktivity sú zastrešené MŠVVaŠ SR a jeho priamo riadenou organizáciou Štátnym pedagogickým ústavom. Správne nastavenie požiadaviek pre túto skupinu detí môže mať významný vplyv na adaptáciu dieťaťa pri nástupe na základnú školu.

Náročné a neprimerané očakávania môžu vyústiť do ich nesplnenia deťmi, ktoré budú v povinnej predprimárnej edukácii len jeden rok, na druhej strane nízke požiadavky nemusia postačovať pre zvládnutie plynulého prechodu z materskej školy do základnej školy, čo je jedným z primárnych cieľov zavedenia povinného predškolského vzdelávania.

2.2 Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb v primárnom vzdelávaní

Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb je jedinou vzdelávacou oblasťou v Štátnom vzdelávacom programe (ŠVP, 2015), ktorá obsahuje len jeden vzdelávací predmet – telesnú a športovú výchovu. Telesná a športová výchova v primárnom vzdelávaní čelí v súčasnosti asi najväčšej kritike telovýchovných odborníkov z pohľadu dosahovania výsledkov žiakov. Dôvody kritiky sa opierajú o nedostatočnú telesnú zdatnosť a pohybovú výkonnosť, ktoré majú klesajúcu tendenciu potvrdenú najmä po zavedení povinného testovania pohybových predpokladov žiakov (Čillík, 2016; Šimonek, 2018). Ďalšie dôvody kritiky sa opierajú o nedostatočnú pripravenosť žiakov v oblasti pohybových zručností, čo často deklarujú učitelia telesnej a športovej výchovy pri prechode žiakov z 1. stupňa ZŠ na 2. stupeň ZŠ.

Predmet telesná a športová výchova rovnako ako iné predmety v primárnom vzdelávaní sa stal súčasťou poslednej revízie a inovácie Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie (ŠVP, 2015). Upravovala sa charakteristika a ciele predmetu, ako i vzdelávacie štandardy. Konceptia zmien vychádzala z požiadaviek na novú jednotnú štruktúru štandardov, ako aj z požiadaviek nevyhnutnej zmeny vnímania telesnej a športovej výchovy ako základného a v súčasnosti jediného predmetu vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb. Charakteristika predmetu vychádza z názvu vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb, a preto je citeľný príklon k podpore zdravého životného štýlu ako základnej stavebnej jednotke fyzického, ako i psychického zdravia jedinca. Svojím zameraním má telesná a športová výchova špecifické postavenie v rámci vzdelávacieho systému na primárnom stupni vzdelávania a hoci status telesnej a športovej výchovy sa v praxi často vytráca, je dôležité sa opätovne snažiť vrátiť tomuto predmetu jeho nezastupiteľnú úlohu. Vzdelávací štandard v predmete telesná a športová výchova je rozdelený na tri základné časti (moduly): Zdravie a zdravý životný štýl, Telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť a Športové činnosti pohybového režimu. Toto rozdelenie vychádzalo z koncepcie na vyšších stupňoch vzdelávania, aby

jednotlivé stupne na seba primerane nadväzovali a zohľadňovali vnútorné členenie obsahu na vyšších stupňoch vzdelávania (Masaryková, 2015).

Vzdelávací štandard v telesnej a športovej výchove je koncipovaný na koniec primárneho vzdelávania, t. j. koniec prvého stupňa základnej školy. Je to jediný učebný predmet na primárnom stupni vzdelávania, ktorý má takto stanovený štandard. Učitelia z praxe požadovali členenie vzdelávacieho štandardu na jednotlivé ročníky, pričom dôvodom bola náročná príprava na vyučovacie hodiny a plánovanie obsahu, ktorý nebol rozdelený na ročníky. Autori vzdelávacieho štandardu však argumentovali väčšou voľnosťou a možnosťami pri realizácii učiva (Masaryková, 2015). Optimálnou alternatívou pre podporu učiteľov by bolo pripraviť metodiku telesnej a športovej výchovy pre primárne vzdelávanie, aby obsah učiva a spracovanie vzdelávacieho štandardu pre celý stupeň v tomto predmete zohľadňoval súčasné moderné koncepcie vyučovania telesnej výchovy, okrem iného smerované k rozvoju pohybových kompetencií. Na rozdiel od iných predmetov je možné v telesnej a športovej výchove zvyšovať kvalitu vykonania telesných cvičení podľa aktuálnej úrovne žiakov, a tým ovplyvňovať i účinok cvičenia. V prípade rozdelenia učiva na jednotlivé ročníky by nebolo možné flexibilne reagovať na potreby žiakov v zmysle dosiahnutia žiadaných výsledkov (Masaryková, Antala, 2014).

Zdravie a zdravý životný štýl ako jedna z častí vzdelávacieho štandardu si kladie za cieľ poskytnúť žiakom základné poznatky o vplyve pohybu na zdravie, a tým i ovplyvniť žiakov, aby vnímali pohybovú aktivitu ako prostriedok upevňovania zdravia. V prípade, že žiakom bude v dostatočnej miere vysvetľovaný vplyv pohybu na zdravie, a to najmä v „nepopulárnych“ vytrvalostných aktivitách, je predpoklad, že si žiaci vytvoria trvalejší vzťah nielen k telesnej a športovej výchove, ale i k mimoškolským pohybovým či športovým aktivitám. Samozrejme, tieto poznatky musia byť žiakom sprostredkované na veku primeranej úrovni, ale už i deti v predškolskom veku majú vytvorenú elementárnu „naivnú“ predstavu o fungovaní niektorých ľudských orgánov ako srdca či pľúc. Ak sú žiakom poskytované informácie o tom, ako pohyb vplýva na srdcovo-cievny systém alebo ako sa mení svalstvo vplyvom pohybovej či športovej aktivity (funkciu svalov deti vnímajú v mladšom školskom veku intenzívne, keď sa navzájom porovnávajú vo fyzických výkonoch) je možné ovplyvniť ich vnímanie pohybu a jeho súvislostí so zdravím (Bailey, 2018; Csányi et al., 2018; Lucassen, 2018). Niektoré výkonové štandardy pre túto oblasť sa môžu prelínať s obsahom v rámci medzipredmetových vzťahov prvouky a prírodovedy, ako napr. „žiak vie rozlišovať zdravú a nezdravú výživu“. Keďže problematika zdravej výživy úzko súvisí so vzdelávacou oblasťou

Zdravie a pohyb, je zrejme, že takýto výkonový štandard je tu zakomponovaný. Predpokladá sa, že ak žiaci majú základné poznatky o zdravej a nezdravej výžive, je možné ich rozšíriť o poznatky vplyvu výživy na pohybovú aktivitu, resp. aké zložky výživy nevyhnutne k pohybu potrebujeme. S tým súvisí i problematika príjmu a výdaja energie ako základných premenných metabolizmu. Často sa práve v primárnom vzdelávaní prvýkrát objavujú problémy s príjmom potravy, deti môžu v tomto období neprimerane priberať a zvyšovať tak svoju telesnú hmotnosť. Celkový podiel detí s nadmernou hmotnosťou vrátane obezity sa v roku 2001 pohyboval v rozpätí 9-13 %, z toho 3,3-4,6 % detí bolo obéznych. Počas nasledujúcej dekády sa výskyt obezity zdvojnásobil, a v súčasnosti dosahuje u 10-12-ročných chlapcov 10 %, u 7-12-ročných dievčat 8,5 %. Podiel nadmernej hmotnosti vrátane obezity vzrástol v závislosti od vekových skupín a pohlavia na 13 % (16-18-ročné dievčatá) až 25 % (10-12-roční chlapci). Z prieskumov vyplýva, že po 12. roku sa prevalencia obezity aj nadmernej hmotnosti znižuje. Napriek tomu má na prahu dospelosti primeranú hmotnosť len necelých 80 % chlapcov a vyše 8 % je obéznych, čo je o 4,2 % viac než v roku 2001. Zatiaľ čo v roku 2001 bol podiel obéznych chlapcov a dievčat približne rovnaký, v roku 2011 je vo vekových skupinách nad 10 rokov signifikantne vyšší u chlapcov (Regecová a kol., 2012). Tieto ukazovatele majú stúpajúcu tendenciu súvisiacu tak so sedavým spôsobom života a nedostatočnou pohybovou aktivitou, ako i s nevhodným stravovaním detí. Očakávame, že porovnanie, ktoré sa pripravuje v tomto toku (monitorované dekády 2001, 2011, 2021) bude mať opätovne nepriaznivú tendenciu. Niektorí zahraniční autori poukazujú i na vplyv socio-ekonomického statusu na nadváhu a obezitu detí, pričom u detí z rodín s nízkym socio-ekonomickým statusom a z rodín s nižším ukončeným vzdelaním bol výskyt nadváhy a obezity až 4-násobne vyšší ako v iných rodinách (Lampert et al., 2008; Zwick, Deuschle & Renn, 2011). Negatívnym dôsledkom obezity u detí je veľká pravdepodobnosť obezity v dospelosti, pričom až polovica detí si udrží obézny stav (Schienkiewitz, Brettschneider, Damerow & Schaffrath Rosario, 2018).

Jeden z výkonových štandardov ŠVP sa zameriava na popis znakov správneho držania tela v rôznych polohách. Tento výkonový štandard má dve dimenzie. Prvá je, že si žiaci uvedomujú dôležitosť správneho držania tela a dôsledky odchýlok v chybnom držaní tela a jeho vplyvu na zdravie. Tá druhá dimenzia je, že sa pokúšajú správne držanie tela zaujať počas cvičenia i počas každodenných aktivít, napr. pri sedení v školskej lavici. Tematika správneho držania tela je v súčasnosti stále aktuálna, nakoľko viaceré výskumy (Bekö, 2008, 2010; Medeková, Šelingerová, 2004; Medeková, 2009; Bendíková, 2020) poukazujú na zhoršujúci sa stav držania tela u detí v mladšom školskom veku. Primárnym dôvodom tohto trendu je nedostatok

pohybovej aktivity, keďže výskumy smerujúce k porovnaniu detí, ktoré sa pohybovej aktivite pravidelne venujú a detí, ktoré nemajú dostatočný pohyb, poukazujú na významné rozdiely v držaní tela (Kanášová, 2017). Dokonca i samotný šport, ktorý deti vykonávajú, sa v tomto smere ukazuje ako vhodnejší alebo menej vhodný. Kanášová (2017) uvádza, že najmenej odchýlok v držaní tela bolo zaevidovaných u detí, ktoré sa pravidelne venovali plávaniu.

Ďalšou významnou súčasťou vzdelávacieho štandardu je Telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť. Cieľom tejto časti je vytvoriť u žiakov predstavu o ich vlastných pohybových možnostiach, a to prostredníctvom diagnostiky pohybovej výkonnosti. Preukázanie individuálneho zlepšenia sa v stanovených ukazovateľoch vybraných testov je výkonovým štandardom, ktorý má v súčasnej tendencii znižovania úrovne pohybovej výkonnosti, ako prezentujú výskumy Zapletalovej (2002, 2011), Lednického a Doležajovej (2011), významnú úlohu. Žiaci by však pred testovaním mali byť oboznámení s významom daného testu, resp. čo sa ním testuje a aký význam má dosiahnutý výsledok. Pre posudzovanie individuálnych výkonov bolo pracovnou skupinou pre tvorbu vzdelávacích štandardov vybraných 5 základných testov. Túto testovú batériu je možné doplniť o ďalšie testy, zaujímavými pre žiakov v tomto veku sú najmä testy úrovne koordinačných schopností, napr. reakčnej či rovnováhovej schopnosti. Doplnenie kondičných testov koordinačnými môže mať aj psychologický efekt, keďže niektorí žiaci môžu dosahovať lepšie výsledky v koordinačných ukazovateľoch ako v tých kondičných. Napriek porovnávaní žiakov a vytváraniu určitých rebríčkov je stále v popredí individuálne zlepšenie, a preto pravidelné testovanie môže poukázať na individuálne zlepšenia, resp. zhoršenia žiakov. Výkonový štandard zameraný na funkčnú odozvu organizmu týkajúci sa merania pulzovej frekvencie si nekladie za cieľ presné meranie pulzovej frekvencie žiakmi, ale skôr sa zameriava na vnímanie rozdielu pulzovej frekvencie v pokoji a počas pohybu. Žiaci si týmto spôsobom môžu uvedomiť, akú významnú úlohu zohráva srdce pri svalovej práci a ako môže prispieť pohybová aktivita k adaptácii srdcovo-cievnej sústavy na zaťaženie (Masaryková, 2015).

V rámci Športových činností pohybového režimu je rozlíšených päť tematických celkov: Základné pohybové zručnosti, Manipulačné, prípravné a športové hry, Hudobno-pohybové a tanečné činnosti, Psychomotorické a zdravotne orientované cvičenia a hry, Aktivity v prírode a sezónne pohybové činnosti. Najvyššia odporúčaná časová dotácia pre Základné pohybové zručnosti a Manipulačné, pohybové a športové hry je 30 %, pre Hudobno-pohybové a tanečné činnosti a Aktivity v prírode a sezónne pohybové činnosti bola navrhnutá dotácia 15 % a pre Psychomotorické a zdravotne orientované cvičenia a hry je to 10 %. Názvy tematických celkov

sa v porovnaní so vzdelávacím štandardom z roku 2009 menili, aby sa zjednodušila orientácia v obsahu daného tematického celku, napr. obsah celku pôvodne nazvaný Kreativne a estetické pohybové činnosti nebol pre učiteľov 1. stupňa ZŠ tak zrozumiteľný ako obsah pod súčasným názvom celku Hudobno-pohybové a tanečné činnosti. Názov tematického celku Psychomotorické cvičenia a hry bol doplnený o zdravotne orientované cvičenia, ktoré by mali smerovať najmä k aplikácii cvičení pre podporu správneho držania tela a k odstraňovaniu už vzniknutých odchýlok.

Tematický celok Základné pohybové zručnosti je zameraný najmä na prostriedky gymnastiky a atletiky. Súčasťou sú tiež základné poradové cvičenia a s nimi súvisiace základné povely a telovýchovná terminológia. Vo vzdelávacom štandarde pre tento tematický celok sú doplnené úpolové cvičenia, ktoré v predchádzajúcom dokumente ŠVP z roku 2008 absentovali. Úpoly sú v mladšom školskom veku najmä u chlapcov veľmi populárne a v rámci mimoškolských aktivít patria športy ako karate, judo či aikido stále medzi obľúbené. Počas výučby nie je nevyhnutné, aby učiteľ ovládal techniku úderov, kopov či pádov, ale aby boli zaradované cvičenia odporové, na pretláčanie či preťahovanie (Masaryková, 2015). Vychádzajúc z výkonových a obsahových štandardov tohto tematického celku, rozvoj pohybových kompetencií smeruje najmä k pohybu vlastného tela naviazaného na prvky atletiky a gymnastiky. Behy, skoky, akrobacia (kotúle) a balančné cvičenia sú explicitne uvedené ako kľúčové prvky tohto tematického celku.

Manipulačné, prípravné a športové hry sa v rámci svojho obsahu zásadne nezmenili v porovnaní so ŠVP z roku 2008. Hodinová dotácia pre tento tematický celok by nemala predstavovať viac ako vyššie uvedených 30 %. Je dôležité zväziť motiváciu žiakov, aby mali záujem aktívne cvičiť na hodinách telesnej a športovej výchovy, na druhej strane je cieľom poskytnúť žiakom príležitosť oboznámiť sa s novými pohybovými zručnosťami, ktoré prispievajú k ich pohybovému rozvoju. Variabilita a pestrosť telesných cvičení by mali byť základom primárnej telesnej výchovy (Antala, 2011; Felix a kol., 2014). V prípade tohto tematického celku smeruje rozvoj pohybových kompetencií k pohybu s náčiním, a to najmä k hádzaniu, chytaniu, driblingu, či vedeniu lopty nohou. Tieto prvky sú kľúčové pre realizáciu voľnočasových aktivít v kontexte obľúbených športových hier. Hudobno-pohybové a tanečné činnosti sú zamerané na rozvoj rytmickej, ale i rovnováhovej či priestorovej schopnosti. Nové rytmicko-pohybové prostriedky ako sú aerobik, zumba či skákanie na trampolínkach môžu byť zaujímavým spestrením hodín nielen pre dievčatá. Tradičnými prostriedkami sú najmä prostriedky rytmickej gymnastiky a ľudových tancov, ktoré sa žiaľ z hodín vytrácajú (Šišková, Fialová, Roučková, 2014). Pre žiakov je určite atraktívne najmä využitie náčinia ako je

švihadlo, obruč či stuha. Tanečná či štylizovaná chôdza vo veľkej miere prispieva k správne držaniu tela a k posilneniu posturálnych svalov (Verešová, 2015). Napriek tomu, že v súčasnosti nie sú k dispozícii testovacie batérie zamerané na pohybové kompetencie súvisiace s tancom, táto kompetencia je určite prítomná v mnohých životných situáciách. Všestranné rytmické prvky sú však prítomné i v behu, dribingu, či skokoch cez švihadlo. Tematický celok zameraný na Psychomotorické a zdravotne orientované cvičenia a hry obsahuje cvičenia, ktoré majú rôzne zdravotné účinky smerujúce k rozvoju zdravotne orientovanej zdatnosti. Dominantne by sa mali uplatňovať cvičenia s uvoľňujúcim a kompenzačným účinkom, naťahovacie a strečingové cvičenia. Súčasťou obsahu tohto tematického celku sú i rovnovážové cvičenia zamerané na rozvoj statickej ako i dynamickej rovnováhy, cvičenia na rôznych balančných podložkách, napr. bosu. Oblíbené u žiakov sú i psychomotorické cvičenia s netradičným náčiním ako sú balóny, vrchnáky od PET fliaš či padáky, ktoré umocňujú vnímanie vlastného tela a jednotlivých pohybov v inej perspektíve ako pri pohybových či športových hrách. Aktivity v prírode a sezónne pohybové činnosti majú v inovovanom programe posilnenú odporúčanú dotáciu, keďže obsah tohto celku je veľmi rôznorodý a je špecifický v porovnaní s ostatnými celkami. Špecifickosť tohto celku vyplýva z prostredia, v ktorom sa realizuje. Dôležitý je základný plavecký výcvik, ktorý by mal byť povinnou súčasťou výučby. Každý žiak/žiačka by mal/a získať skúsenosť s vodným prostredím a osvojiť si základné plavecké zručnosti. V porovnaní s lyžovaním či korčuľovaním možno konštatovať, že plávanie priamo súvisí s bezpečnosťou žiakov a ohrozením ich zdravia či života (Baran, 2006; Labudová, 2011). Plavecké, lyžiarske, či korčuľarske zručnosti je možné overovať aj v testovacích batériách orientovaných na pohybové kompetencie, a to najmä ako pohyb vo vodnom prostredí alebo pohyb na rôznych pomôckach.

V mladšom školskom veku musíme reflektovať fakt, že deti sa začínajú viac venovať moderným technológiám ako sú počítače, tablety či videohry. Ako dôsledok pohybovej inaktivity vstupuje do popredia nadváha, obezita či nedostatok svalovej hmoty, čo ovplyvňuje motorickú výkonnosť a telesnú zdatnosť žiakov. Nezanedbateľným faktom je i zvyšujúce sa percento žiakov s chybným držaním tela či rôznymi odchýlkami oporno-pohybovej sústavy. Odborníci v oblasti telesnej výchovy a športu sa stále zaoberajú otázkou ako zmeniť pohľad detí na pohyb a šport, aby sa stal prirodzenou súčasťou ich života a nebol len výnimočným či dokonca negatívnym prvkom ich každodenného života. Jedna z ciest je i kvalitná telesná a športová výchova, ktorá by mohla vďaka svojej pravidelnosti pomôcť k pochopeniu významu pohybu pre zdravie a vytvoreniu vzťahu k pravidelnej pohybovej aktivite. Antala a kol. (2018)

poukazujú aj na možnosti využitia moderných technológií pre podporu pohybových a športových aktivít. Dnes existuje množstvo aplikácií a softvérov, ktorými je možné monitorovať rozsah a kvalitu pohybovej aktivity a športu, pričom tieto technológie sú jednoduché na ovládanie a vhodné aj na použitie u detí. Zakomponovanie takýchto prvkov do vyučovacieho procesu telesnej a športovej výchovy sa ukazuje ako zmysluplné a prinášajúce pozitívne výsledky (Van Hilvoorde & Koekoek, 2017)

Pri definíciách charakterizujúcich kvalitnú telesnú výchovu sa autori zhodujú na viacerých atribútoch, ktoré by mala takáto telesná výchova obsahovať. Viaceré svetové a európske mimovládne organizácie zohrali dôležitú úlohu v snahe zlepšiť pozíciu školskej telesnej výchovy a školského športu. Sú to predovšetkým FIEP (Medzinárodná federácia TV), IC SSPE (Medzinárodná rada vied o športe a TV), EUPEA (Európska asociácia TV), AIESEP (Medzinárodná asociácia škôl TV), IC HPER a SD (Medzinárodná rada pre zdravie, TV, rekreáciu, šport a tanec), CESS (Európska konfederácia šport a zdravie), ako uvádzajú Antala a kol. (2001). Tieto medzinárodné inštitúcie organizovali mnoho vedeckých kongresov, konferencií a školení s cieľom priniesť nové poznatky, ktoré by slúžili na skvalitnenie vyučovania TV na školách a ktoré sú argumentačným nástrojom na rokovaníach na úrovni štátnych a regionálnych inštitúcií v rámci vytvárania podmienok a podpory školskej telesnej výchovy a športu. Významnosť školskej telesnej výchovy potvrdzujú mnohé dokumenty európskeho i svetového rozmeru. Za najvýznamnejší z nich sa považuje Medzinárodná charta telesnej výchovy a športu. Dokument vznikol v roku 1978 v Paríži a bol oficiálne uznaný viac ako 160 členskými štátmi UNESCO. Z ďalších uvádzame napríklad tieto:

- Deklarácia z Madridu – prijatá na 2. zasadnutí EUPEA (27. 10. 1991) v Madride,
- Európska charta o športe – prijatá na 7. zasadnutí európskych ministrov zodpovedných za šport (14. – 15. 5. 1992) na Rodose v Grécku,
- Záverečný dokument summitu telesnej výchovy – prijatý v Berlíne (3. – 5. 11. 1999) pod patronátom UNESCO, Medzinárodného olympijského výboru (ďalej MOV) a IC SSPE ,
- Svetový manifest telesnej výchovy – prijatý vo Foz de Iguazzu v Brazílii (10. – 15. 1. 2000) na zasadnutí FIEP,
- „Biela kniha o športe“ – prijatá Európskou komisiou v Bruseli 11. 7. 2007, KO M (2007) 391 v konečnom znení.

Odporúčania EÚ k „Pohybovej aktivite podporujúcej zdravie (HEPA)“ smerovali k pozornosti, ktorá by v rámci telesnej výchovy bola venovaná telesnému ako i duševnému zdraviu, ktoré sa zhoršuje najmä znižujúcou sa pohybovou aktivitou u detí a mládeže a kontinuálnemu

zvyšovaní sedavého spôsobu života. Odporúčania prezentujú, že až 80 % detí sa zúčastňujú len povinnej telesnej výchovy a že by optimálne mali mať hodinu telesnej aktivity denne. Dostatočný čas venovaný pohybovej aktivite a športu, či už vo forme povinnej telesnej výchovy alebo vo forme mimoškolských aktivít, predstavuje významný prínos pre podporu zdravého životného štýlu.

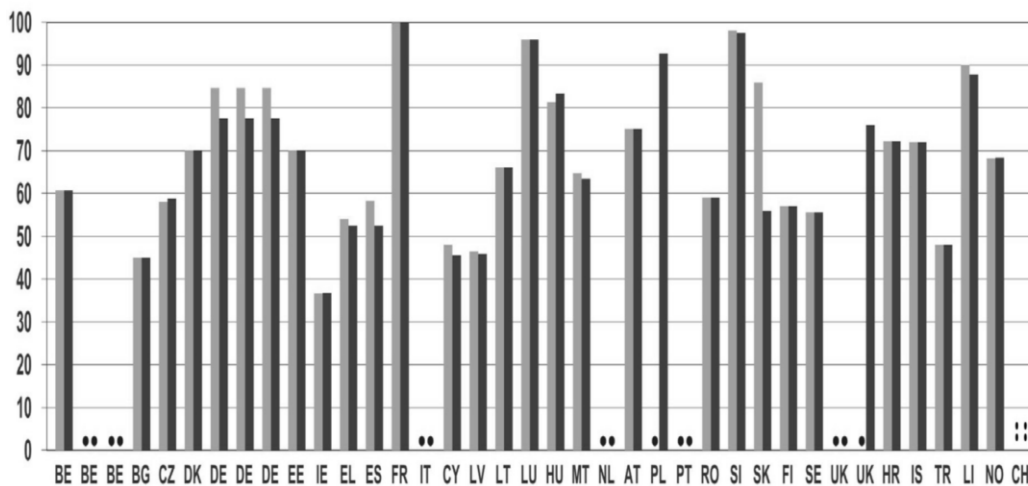
Frömel (2001) charakterizuje posledné roky vývoja školskej telesnej výchovy vo svete ako krízové a zároveň transformačné. Antala (2001) uvádza prvé výsledky svetového auditu vyučovania telesnej výchovy ako ich spracovali Hardman a Marshal, do ktorého sa zapojilo viac ako 100 štátov sveta. Konštatujú, že telesná výchova je zatlačená do defenzívnej roly. Problémy sú nasledovné:

- znižujúci sa počet týždenných hodín v učebných plánoch,
- nedostatočný rozpočet na činnosť,
- neadekvátne finančné, materiálne, personálne zabezpečenie,
- nízky status a vážnosť predmetu,
- jej nedoceňovanie a odsúvanie na okraj záujmov.

Na druhej strane, opäť je nevyhnutné nahliadať na kvalitnú telesnú výchovu cez optiku konkrétnej krajiny a jej kultúrnych a sociálnych charakteristík. Môžeme sa preto pýtať, či je to 5 hodín telesnej výchovy do týždňa (Maďarsko, Francúzsko), či je to každá hodina so stopkami v ruke a maximálnymi výkonmi žiakov (Izrael) alebo je to hodina, na ktorej si žiaci vyberajú, čo chcú robiť, aký šport chcú hrať, či sú to hodiny gymnastiky, športových hier, atletiky alebo hodiny psychomotorických cvičení a telesných cvičení zameraných na podporu správneho držania tela. V otázke kvalifikácie môžeme polemizovať, či je to učiteľ pre primárne vzdelávanie napriek tomu, že jeho pregraduálna príprava bola v oblasti telesnej výchovy možno nedostatočná¹, alebo je to učiteľ telesnej výchovy, ktorý je kvalifikovaný pre 2. stupeň ZŠ a SŠ, ktorý sa nešpecializuje na vývinové obdobie mladšieho školského veku. Toto sú reálne otázky a problémy, s ktorými sa v stretávame a ich načrtnutím môžeme poskytnúť témy na diskusiu smerujúcej k formovaniu nových riešení. Telesná a športová výchova má v primárnom vzdelávaní svoju nezastupiteľnú úlohu. Žiaci v mladšom školskom veku sú k pohybu zväčša ešte vnútorne motivovaní a túto motiváciu je potrebné využiť (Antala, 2014). To potvrdzujú i štúdie, kde žiaci ako najobľúbenejší predmet označovali práve telesnú a športovú výchovu. Tento pohľad sa prechodom na druhý stupeň základných škôl mení, čo je často dôsledkom

¹ V súčasnosti väčšina krajín EÚ zabezpečuje primárnu telesnú výchovu učiteľmi 1. stupňa – generalist teachers

nedostatočnej pripravenosti žiakov zvládnuť očakávané učivo na primeranej úrovni (Balga, 2017).



Obrázok 2 Počet hodín telesnej výchovy v primárnom vzdelávaní v jednotlivých krajinách Európy (Eurydice, 2013) – svetlé stĺpce školský rok 2006/7, tmavé stĺpce školský rok 2011/12

Jednou z diskutovaných tém v procese tvorby vzdelávacieho štandardu aj pri jeho pripomienkovaní bola viackrát spomínaná hodinová dotácia telesnej výchovy v rámcovom učebnom pláne. Počet hodín telesnej a športovej výchovy bol stanovený v rámcovom učebnom pláne na 2 hodiny týždenne (RUP, 2015) napriek návrhu v Konceptii športu 2020, ktorá v primárnom vzdelávaní chcela posilniť telesnú a športovú výchovu na 3 hodiny (Konceptia štátnej politiky v oblasti športu, 2012). Zásadnou pripomienkou proti navýšeniu hodín je dlhodobé zabezpečenie realizácie samotného predmetu, t. j. materiálne a priestorové zabezpečenie, ktoré je v mnohých školách nepostačujúce. Domnievame sa však, že pri súčasnom nastavení vzdelávacieho štandardu je možné časť obsahu realizovať v triede alebo aj v inom prostredí ako je telocvičňa. Sú to najmä psychomotorické cvičenia a zdravotné cvičenia, témy týkajúce sa zdravého životného štýlu a vplyvu pohybu na zdravie a pod. Na základe správy Európskej komisie Eurydice 2013 bolo Slovensko jedinou krajinou EÚ, ktoré znižovalo počet hodín telesnej a športovej výchovy (obr. 2). Preto by mali byť podporované školy, ktoré v rámci svojich školských vzdelávacích programov dokážu posilniť telesnú a športovú výchovu a zabezpečiť tak psychický ako i fyzický rozvoj žiakov na optimálnej úrovni. Pri splnení vzdelávacieho štandardu z telesnej a športovej výchovy v primárnom vzdelávaní môžeme predpokladať rozvoj pohybových schopností, ale čo je dôležitejšie, môžeme poskytnúť žiakom príležitosť na osvojenie si nových pohybových zručností smerujúcich k pohybovým kompetenciám využiteľným počas celého života. Práve tieto skúsenosti a získané zručnosti

vytvárajú budúci vzťah k pohybovej aktivite či športu. V prípade, že žiakom tieto príležitosti neposkytneme, vystavujeme ich riziku, že na vyšších stupňoch vzdelávania budú demotivovaní a nebudú mať záujem nielen o telesnú a športovú výchovu, ale o pohyb vo všeobecnosti, a tým by sa vytváral priestor pre pohybovú inaktivitu, ktorá je príčinou mnohých civilizačných ochorení a dostáva sa v súčasnosti na popredné miesta faktorov ovplyvňujúcich zdravie populácie (WHO, 2018, Lee, Shiroma, 2012).

2.3 Podpora rozvoja pohybových kompetencií v školách

Na základe vyššie uvedenej charakteristiky obsahu kurikula v predprimárnom a primárnom vzdelávaní môžeme konštatovať, že smeruje k podpore rozvoja pohybových kompetencií, a to na oboch stupňoch vzdelávania, predprimárnom i primárnom. Problémom je implementácia kurikula v praxi a realizácia takých aktivít a vyučovacích hodín, ktoré by podporovali rozvoj pohybových kompetencií v školách. Vlček a Vlček a kol. (2015, 2019a, 2019b) opakovane upozorňujú na problémy súvisiace s implementáciou projektovaného kurikula v praxi, čo významne ovplyvňuje kvalitu telesnej a športovej výchovy, ako i samotné výstupy žiakov. Pri výbere obsahu pre vzdelávacie aktivity v materských školách, ako i pre hodiny telesnej a športovej výchovy, je dôležité poznať nielen aktuálny stav detí, ale aj predikovať ich perspektívny vývoj. Deti môžu mať problém s konkrétnou pohybovou úlohou, ktorú je potrebné splniť. Sústreďenie sa na výsledky vzdelávania, prístup zameraný na deti a rozvoj kompetencií sú preto hlavnými zásadami konceptu rozvoja pohybových kompetencií (Schröder, 2015). Pfitzner a Aschebrock (2013) zdôrazňujú určité aspekty, ktoré sa musia pri príprave úloh na podporu kompetencií rešpektovať:

- (1) Úlohy podporujúce kompetencie by mali mať potenciál na diferenciáciu.
- (2) Úlohy pre rozvoj kompetencií otvárajú možnosti pre niekoľko alternatívnych riešení namiesto dosiahnutia cieľa úzkou, vopred určenou cestou.
- (3) Pohybové úlohy by mali budovať aj súťaživosť medzi deťmi so zameraním na oblasť ich záujmu (t. j. obmieňať súťažné disciplíny tak, aby mali možnosť výhry deti s rôznymi dispozíciami).
- (4) Úlohy podporujúce kompetencie by mali mať vzťah k reálnemu životu, mali by sa vzťahovať ku konkrétnym situáciám v živote (t. j. udržanie rovnováhy na balančnej ploche sa vzťahuje ku šmykľavým povrchom počas zimného obdobia).

Neumann (2013) ďalej zdôrazňuje a upresňuje, čo znamená orientácia na kompetencie v podmienkach školskej telesnej výchovy:

- (1) Telesná výchova by sa mala zakladať na predchádzajúcich znalostiach a schopnostiach detí.
- (2) Telesná výchova by mala podporovať získavanie kompetencie prostredníctvom spracovania a reflexie úloh žiakmi, ktorí pracujú na úlohách podľa zadaných požiadaviek.
- (3) Telesná výchova by mala prednostne zohľadňovať úlohy zamerané na požiadavky, napríklad tým, že sa bude venovať témam pohybu, ktoré vychádzajú zo súčasnej úrovne pohybu detí a sú pre nich výzvou.
- (4) Telesná výchova by mala podporovať individuálne vzdelávanie a výsledky, napríklad poskytovaním individuálnej spätnej väzby od učiteľov.
- (5) Telesná výchova by mala systematicky ponúkať príležitosti na testovanie s tým, že by deťom umožňovala rozoznávať a hodnotiť svoje vlastné skúsenosti z výučby a výkonnosti prostredníctvom vnútornej alebo vonkajšej kontroly.

Ak by sme za jeden z cieľov telesnej výchovy považovali rozvoj pohybových kompetencií detí, mal by sa tento cieľ stať ústrednou témou pri vytváraní pohybových úloh, ktoré sa v rámci aktivít alebo hodín telesnej výchovy realizujú. Formát pohybovej úlohy môže byť otvorený alebo uzavretý a Neuber (2002) rozlišuje v tomto kontexte medzi inštrukciami o pohybe (vyžaduje sa od žiakov, aby sa riadili určitou danou formou pohybu) a stimuláciou pohybu (vyžaduje sa od žiakov, aby sa zapojili do prieskumnej pohybovej úlohy, ktorá je zvyčajne založená na kolektívnom myslení a rozhodovaní). Možno to tak zjednodušuje celkovú analýzu úloh (Pfitzner & Aschebrock, 2013), ale na základe sebestačnosti detí sa zdá byť ďalšie rozlišovanie medzi pohybovými úlohami pre vedené a objavované učenie primerané (Neumann, 2014):

„Pohybová úloha **pre riadené učenie** si vyžaduje od žiaka motorické zvládanie daného alebo samovybudovaného problému s pohybom. Na riešenie týchto problémov s pohybom existujú v zásade rôzne možné riešenia, ktoré sú vopred štruktúrované, vopred zostavené alebo plánované učiteľom.“

Napríklad: Učiteľ pripraví prekážkovú dráhu a určí deťom, akým spôsobom majú jednotlivé prekážky prekonávať.

„Pohybová úloha **pre objavované učenie** si vyžaduje od žiaka pohybové zvládanie danej úlohy alebo určitého problému s pohybom. Na riešenie týchto problémov s pohybom existujú v zásade

rôzne možné riešenia, ktoré môžu žiaci objaviť a ktoré môžu byť v závislosti od úlohy posudzované a hodnotené podľa konkrétnych kritérií.“

Napríklad: Učiteľ pripraví prekážkovú dráhu a ponechá na deťoch rozhodnutie, akým spôsobom budú jednotlivé prekážky prekonávať (preskakovať, preliezať, podliezať a podobne).

Uvedené princípy a postupy by mali byť kľúčové pri zohľadňovaní obsahu, metód a najmä didaktických štýlov využívaných v telesnej a športovej výchove. Didaktické štýly predstavujú usporiadanie premenných riadiacich činností učiteľa a činností žiaka s ohľadom na dosahovanie špecifických výchovno-vzdelávacích cieľov (Chromík a kol., 1993). K premenným riadiacim činnostiam patria všetky rozhodnutia a druhy správania učiteľa (pričom rozhodnutia sa vzťahujú na žiaka a jeho činnosti), ktoré predstavujú vonkajšiu stránku činnosti učiteľa, zahrňujúcu inštrukcie, korekcie, spätné informácie a pozorovanie. V telesnej a športovej výchove využívame nasledovné didaktické štýly (Uherová, 2012):

- príkazový – všetky rozhodnutia robí učiteľ a žiaci sa mu prispôbujú, cvičia jednotne podľa jeho pokynov. Vyznačuje sa vysokou efektívnosťou využívania cvičebného času, učí žiakov podriaďovať sa výberu obsahu, rytmu cvičenia a zaťaženiu. Využitie je pri spoločnom rozcvičení a posilňovaní.
- praktický – učiteľ zámerne presúva niektoré rozhodnutia na žiakov. Rozhoduje o výbere obsahu, spôsobe realizácie vyučovania, ale žiaci rozhodujú o možnostiach cvičenia, tempe, začatí cvičenia. Využíva sa v skupinovej činnosti žiakov, kde cvičia podľa navrhnutého programu, poskytujú si vzájomne pomoc.
- recipročný – učiteľ presúva na žiakov rozhodnutia, ktoré súvisia s poskytovaním spätnej väzby. Nemôže totiž poskytnúť spätné informácie všetkým žiakom naraz. Vysvetlí žiakom kritéria správneho vykonania pohybu a poučí ich ako sa majú vzájomne pozorovať a hodnotiť.
- so sebahodnotením – využíva získané zručnosti v predchádzajúcich štýloch na sebahodnotenie. V tomto štýle žiaci majú dospieť do určitej úrovne autokorekcie (cvičiť sami a aktívne hodnotiť vlastný pohybový prejav).
- s ponukou – žiak si sám podľa vlastného hodnotenia zvolí alternatívu realizácie pohybovej úlohy, sám sa rozhodne pri rovnakom učive napr. o spôsobe vykonania preskoku, t. j. tú istú činnosť na rozličnej úrovni.
- s riadeným objavovaním – vyskytuje sa v tvorivom vyučovacom procese, kde je učivo algoritmicky usporiadané a jednotlivé úlohy, informácie navzájom súvisia. Učiteľ

využíva heuristické metódy objavovania a možnosti realizácie v praktickej činnosti u žiakov. Nabáda žiakov k samostatnému objavovaniu optimálnych variant riešenia a využívania pohybových úloh pomocou otázok.

- so samostatným objavovaním – predstavuje možnosti riešenia takých pohybových úloh, ktoré majú viac variantov riešení. Učiteľ nepredpisuje žiakom riešenia, ale vedie ich k samostatnému nachádzaniu rôznych optimálnych a originálnych variantov realizácie.
- s autonómnym rozhodovaním žiaka o učive – žiak si sám premyslí vlastný program na riešenie problému. Učivo v tomto štýle je definované len rámcovo (napr. volejbal, basketbal, gymnastika).
- autonómnym rozhodovaním žiaka o voľbe spôsobu učenia – žiak sám navrhuje učiteľovi, že chce pracovať samostatne, že je pripravený formulovať problém a hľadať jeho riešenie. Žiak rozhoduje o voľbe učiva, s učiteľom konzultuje svoje zámery. Úloha učiteľa spočíva v tom, že žiaka počúva, sleduje jeho riešenie, radí, prípadne kladie otázky (po výkone sa žiak sám hodnotí).

Ako uvádza Bendíková (2017), žiadny z uvedených didaktických štýlov nemožno považovať za univerzálny. Každý má svoju hodnotu a potenciál. Navzájom sa dopĺňajú a sú prostriedkom modernizácie telovýchovného procesu v zmysle interakcie učiteľ - žiak. Zmeny v činnosti učiteľa tu môžu mobilizovať pozornosť, pozitívne ovplyvňovať aktivitu, záujmy a postoje žiakov. Dôležitá však je ich aplikácie podľa potrieb v praxi, čo často stroskotá na nedostatočnej reflexii učiteľa, či na náročnosti prípravy na výučbu.

Schopnosť pedagóga optimálne pracovať s adekvátnymi prístupmi využívanými v telesnej výchove, tak v materských školách ako i na prvom stupni základných škôl, je predpokladom úspešnosti telovýchovného procesu. Najmä u detí v materských školách je dôležité poskytovať deťom dostatočne podnetné prostredie, ktoré by im umožňovalo objavovať vlastné pohybové možnosti (Masaryková, 2016). Ako ukazujú skúsenosti a príklady zo zahraničných materských škôl, deťom je možné poskytnúť oveľa širší priestor pre pohybový rozvoj ako sa to v skutočnosti deje na Slovensku. Tento stav možno vnímať ako paradox, keďže kurikulum ako i podmienky v materských školách ponúkajú na prvý pohľad dostatočné pohybové vyžitie. Dôvody okliešťovania pohybových možností sú rôzne, najčastejšie sa samotní pedagógovia vyjadrujú, že je to z dôvodu strachu alebo obavy o bezpečnosť a zdravie dieťaťa, na druhom mieste je najčastejšie obava z reakcií rodičov. Pričom, ak nahliadneme na súbor zručností, ktorý je súčasťou napríklad testovacej batérie MOBAK MŠ (Motorische Basis Kompetenzen Kindergarten), všetky zručnosti majú prirodzený charakter, sú súčasťou predškolského kurikula a je možné ich plne rozvíjať v prostredí materskej školy.

V primárnom vzdelávaní je situácia podobná ako v materských školách s tým rozdielom, že časový rámec na rozvoj pohybových kompetencií je výrazne redukovaný na 2 hodiny týždenne. Ako sme už ozrejmili v kapitole 2.2, obmedzený počet hodín telesnej a športovej výchovy, a tým i príležitosti pôsobiť na deti v motorickej oblasti, zásadne limitujú ich pohybový rozvoj. Otázkou pre školské prostredie ostáva, či existujú aj iné možnosti zabezpečenia dostatočného rozsahu pohybovej aktivity, ako len na hodinách telesnej a športovej výchovy. Zahraníčie nám v tomto smere opäť ponúka námety na inšpiráciu, pričom povinná telesná a športová výchova by primárne mala slúžiť na rozvoj pohybových kompetencií (Scheuer, Bund 2018, Lucassen, 2018) a ostatné neformálne pohybové aktivity môžu predstavovať doplnok pri posilnení tohto rozvoja a ponúknutí nových alternatívnych foriem seberealizácie žiakov (Lucassen, 2018).

Príkladom dobrej praxe sú i niektoré z projektov realizovaných na Slovensku, ktoré sa snažili zamerať na vzdelávanie učiteľov telesnej a športovej výchovy s cieľom prezentovať inovatívne prístupy k realizácii telesnej a športovej výchovy na školách, ako i podporiť pravidelné hodnotenie pohybovej výkonnosti. Jedným z takýchto projektov bol národný projekt „Zvýšenie kvalifikácie učiteľov telesnej a športovej výchovy“, ktorý bol určený pre učiteľov na 1. stupni ZŠ, resp. učiteľov na 2. stupni ZŠ a učiteľov na SŠ bez aprobácie na predmet telesná výchova. Projekt prebiehal v rokoch 2013-2015 a spolu bolo vyškolených viac ako 3 000 učiteľov. V rámci projektu bolo zapojenými učiteľmi otestovaných viac ako 27 000 žiakov vo veku od 6 do 15 rokov, pričom bol sledovaný telesný rozvoj a pohybová výkonnosť žiakov. Zo získaných výsledkov testovania žiakov a získaných dotazníkov účastníkov projektu odborníci skonštatovali diferencovanú úroveň telesného rozvoja a pohybovej výkonnosti, v telesnom vývoji stagnáciu telesnej výšky a zvýšenú úroveň telesnej hmotnosti a BMI. V rýchlostno-silových a koordinačných motorických testoch zistili vo vekových kategóriách 6-10 rokov stagnujúci a mierne klesajúci trend a v kategóriách 10-15 rokov klesajúcu tendenciu pohybovej výkonnosti (tlačová správa, 2015).

V súčasnosti sa realizuje projekt „Tréneri v školách“ pod záštitou splnomocnenca vlády pre šport a mládež p. Kučeru, ktorý si kladie za cieľ posilniť rozvoj pohybových zručností na 1. stupni ZŠ prostredníctvom asistencie trénerov na hodinách telesnej a športovej výchovy. Pilotné overenie projektu je plánované v 2. polroku školského roku 2020/2021².

² <https://www.sport.vlada.gov.sk/treneri-v-skole/>

3 Súčasné prístupy k hodnoteniu pohybových kompetencií

3.1 Hodnotenie pohybovej výkonnosti v školách

V zmysle systematického zabezpečenia kvality telesnej a športovej výchovy sa čoraz častejšie stretávame s otázkou, aké by mali byť výstupy detí a žiakov v telesnej a športovej výchove a akým spôsobom ich merať alebo hodnotiť. Základným pilierom môžu byť stanovené vzdelávacie štandardy v štátnom vzdelávacom programe, ktoré smerujú k získaniu základných pohybových kompetencií. Tie umožnia deťom zúčastňovať sa aktívne pohybových a športových aktivít počas svojho každodenného života.

Cielená diagnostika je v tomto prípade základnou prerekvizitou pre podporu rozvoja základných pohybových kompetencií. Pri popise úrovne pohybových kompetencií je potrebné vysvetliť učiteľom ich východiská a súčasne predstaviť možnosti hodnotenia a merania pohybových kompetencií. Pre tento účel je dôležité mať vytvorený vhodný a praktický nástroj. Na identifikovanie a hodnotenie úrovne pohybového rozvoja detí a mládeže boli v posledných rokoch prezentované rôznorodé názory a pohľady (Silverman et al., 2008; Cale, Harris, 2002; Corbin, Pangrazi, 2002). Prezentované prístupy sa dajú začleniť do troch línií:

- Línia 1 – autori nepovažujú testovanie za opodstatnenú súčasť školských pohybových programov. Ako argument uvádzajú nové edukačné stratégie, ktoré vyzdvihujú podporu pohybovej aktivity namiesto pohybovej výkonnosti a zdravotne orientovanej zdatnosti.
- Línia 2 – je zameraná na edukačné aspekty testovania a jej autori pokladajú za nevyhnutné integrovať diagnostiku a rozvoj pohybových schopností medzi hlavné a veľmi podstatné komponenty telesnej a športovej výchovy.
- Línia 3 – pre týchto autorov je rozhodujúca vedecky zdôvodnená argumentácia, ktorú považujú za rozhodujúci faktor, na základe ktorého sa majú vydať záverečné rozhodnutia, týkajúce sa diagnostiky pohybovej výkonnosti na školách (Ružbarská, 2018).

Najpresvedčivejšou sa javí druhá línia, keďže hodnotenie efektov vzdelávania je dôležitým aspektom celého vyučovacieho procesu, nevynímajúc telesnú a športovú výchovu. Preto je potrebné integrovať testovanie pohybovej výkonnosti do kurikúl v tejto oblasti. Správne uchopený spôsob diagnostiky sa môže stať jedným z prostriedkov, ktoré môžu podporiť pozitívne skúsenosti a formovanie žiaducich postojov detí k pohybovej aktivite. Diagnostika by mala patriť k základným spôsobom overovania didaktických postupov vyučujúcich a zároveň by mala byť súčasťou učebných obsahov pre žiaka. Aby diagnostika plnila svoj pravý zmysel, je dôležité zvoliť správny a primeraný prístup (Kasa, 2000).

Podľa Šimoneka (2018) by sa pri zisťovaní talentovanosti detí na šport nemala sledovať iba úroveň ich pohybových schopností, ale hlavne úroveň ich pohybových kompetencií. Pohybové kompetencie sa tak prejavujú v základných lokomóciách ako je chôdza, beh, skok, hod, kotúľanie lopty a pod. Autor argumentuje, že úroveň hrubej motoriky veľakrát prezrádza o kvalite motoriky detí viac ako výkony v testoch pohybových schopností, ktoré sa najviac rozvíjajú až v školskom veku.

Motorika predškolského veku už bola predmetom viacerých výskumných štúdií, v ktorých bolo aplikovaných mnoho motorických testov. Ich realizovateľnosť je však pomerne problematická, hlavne v súvislosti so špecifikami motorického vývinu tejto vekovej kategórie detí a nejednoznačnosťou prístupov k aplikácii jednotlivých testových položiek. Ružbarská (2018) vo svojom texte upozorňuje na pretrvávajúci problém, ktorým je absencia testovej batérie pre predškolský vek, ktorá by mala „univerzálnejší“ charakter a ktorá by s „prijateľnou“ vierohodnosťou umožňovala diagnostikovať ich motorický priestor.

V prípade primárneho vzdelávania je situácia odlišná čo sa týka prístupov k hodnoteniu pohybovej výkonnosti. Prvým dôležitým aspektom je, že Štátny vzdelávací program v časti Telesná zdatnosť a pohybová výkonnosť odporúča konkrétne testy na hodnotenie pohybovej výkonnosti žiakov, ktoré by mali byť realizované optimálne 2x ročne, na začiatku a na konci školského roka (viď kapitola 2.2). Zdôrazňuje sa tu najmä intraindividuálne hodnotenie žiakov, čiže nie porovnávanie výkonov žiakov navzájom, ale ich individuálne zlepšenie. Tento prístup sa žiaľ v praxi často neuplatňuje a učitelia využívajú toto testovanie aj ako súčasť sumatívneho hodnotenia žiakov.

V súčasnosti je témou mnohých diskusií povinné testovanie pohybových predpokladov žiakov v 1. a 3. ročníkoch základných škôl. Toto testovanie je regulované Zákomom o športe č. 440/2015 Z. z. V praxi sa často objavovali dezinformácie týkajúce sa tohto testovania a mnohí učitelia aj v súčasnosti vnímajú výsledky testovania ako výstup telesnej a športovej výchovy, čo nie je správne. Už samotný názov testovania, ktorý obsahuje pojem „predpoklady“ naznačuje, že testovanie bude smerovať k identifikácii určitých vrodených dispozícií dieťaťa a je logické, že tieto dispozície nemôžu byť zásadným spôsobom ovplyvnené telesnou a športovou výchovou. Môžu však slúžiť k pravidelnému monitoringu pohybovej výkonnosti žiakov a najmä k odhaleniu predispozícií žiakov pre konkrétne športové odvetvie. Projekt zameraný na testovanie pohybových predpokladov žiakov pracuje so 65 športmi, resp. športovými odvetviami. Na základe výsledkov testovania sú odporúčané skupiny športov pre

žiacov: vytrvalostno-silové športy, rýchlostno-silové športy, esteticko-koordinačné športy, športové hry a podobne. Systematickým testovaním je potom možné zabezpečiť žiakom vhodné podmienky pre realizáciu konkrétneho športu a súčasne vyhľadávať športové talenty ako budúcich profesionálov v daných športových odvetviach. Jednotlivé disciplíny pre testovanie pohybových predpokladov uvádzame v tabuľke 4, celkový popis jednotlivých testovacích položiek je uvedený v prílohe 1. Pri porovnaní testov pohybových predpokladov a testov pohybových kompetencií môžeme konštatovať, že obsah jednotlivých testovacích položiek sa významne líši. Zatiaľ čo v prípade testovania pohybových predpokladov ide o diagnostiku prevažne kondičných a koordinačných schopností, v prípade testovania pohybových kompetencií sa hodnotí najmä naučiteľná zručnostná zložka, pričom zásadný rozdiel je i vo vyhodnocovaní testov. Testy pohybových predpokladov sú vždy rovnaké pre každú vekovú kategóriu, v ktorej sú použité, naopak, testy pohybových kompetencií majú presne zadefinovanú úroveň, ktorá by mala byť dosiahnutá a uplatňuje sa dichotómne hodnotenie splnil/nesplnil.

Tabuľka 4 Prehľad meraní a testov pohybových predpokladov žiakov 1. a 3. ročníka ZŠ

	Merania a testy
1	meranie telesnej výšky
2	meranie telesnej hmotnosti
3	skok do diaľky z miesta
4	člnkový beh 4 x 10 metrov
5	ľah-sed za 1 minútu
6	výdrž v zhybe nadhmatom
7	vytrvalostný člnkový beh
8	hlbka predklonu v sede
9	zostava s tyčou
10	kotúľanie troch lôpt
11	vlajková naháňačka

3.2 Inovatívne prístupy k hodnoteniu pohybových kompetencií

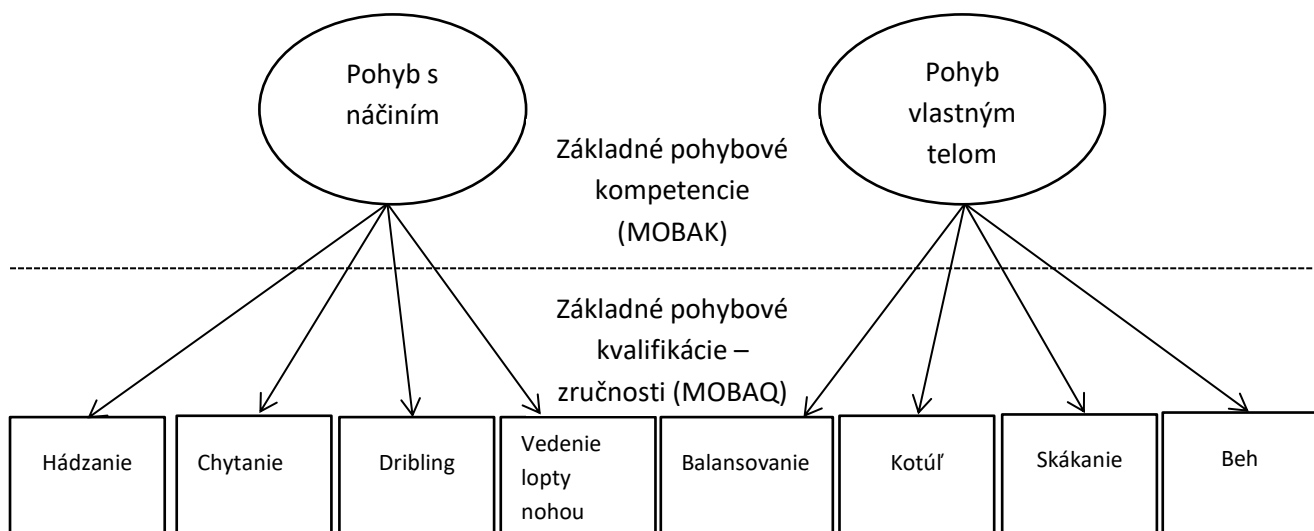
Napriek tomu, že v slovenskom prostredí je problematika pohybových kompetencií a ich diagnostika stále relatívne neznáma resp. v praxi nepoužívaná, v európskom prostredí sa objavujú rôzne prístupy k hodnoteniu pohybových kompetencií. Tieto prístupy však boli

v mnohých prípadoch dosť zložitú a často v praxi neaplikovateľnú. Príkladom je testovacia batéria TGMD – Test of Gross Motor Development, často využívaná pre hodnotenie motorických zručností detí nižších vekových kategórií (Rey et al., 2020). Jej nevýhodou je veľké množstvo premenných a dát, ktoré učitelia v praxi nie sú schopní (a často ani ochotní) realizovať. Táto testovacia batéria hodnotí napríklad skok niekoľkými kvalitatívnymi kritériami ako napríklad zapažené paže, pokrčené kolená počas prípravnej fázy na skok, letová fáza, doskok a podobne. Hodnotenie troch až piatich kritérií v každej zručnosti si vyžaduje nielen dostatočný časový priestor, ale najmä zodpovedajúcu metodiku, ktorá by usmernila učiteľky, čo presne majú sledovať a hodnotiť. V rámci telovýchovnej komunity bolo preto výzvou vytvoriť a validovať testovaciu batériu, ktorú by bolo možné využívať v praxi a ktorá by mohla byť nápomocná pri identifikovaní problémov detí a žiakov v motorickej oblasti. Jednou z takýchto testovacích batérií je testovacia batéria MOBAK, ktorá bola vytvorená v nemecky hovoriacich krajinách, práve ako alternatíva k testom hodnotiacim len pohybové schopnosti a telesnú zdatnosť.

3.2.1 Testovacia batéria MOBAK

Testovacia batéria MOBAK, ktorá je skratkou z nemeckého názvu „Motor Basis Kompetenzen“, voľne preložené ako „Základné pohybové kompetencie“, vo všeobecnosti umožňuje štandardizované a ekonomické vyhodnotenie úrovne základných pohybových kompetencií, a to tak pre vedecké účely ako i pre školskú a trénerskú prax. Realizácia testov je jednoduchá a ľahko realizovateľná v priestoroch bežnej telocvične. Pre vedecké účely sa odporúča odborný dohľad pri testovaní, pričom jeden examinátor realizuje každú z ôsmich testovaných položiek s 3-4 deťmi, jeden test po druhom. Celý testovací cyklus je možné v prípade potreby zrealizovať počas jednej vzdelávacej aktivity alebo vyučovacej hodiny. V prípade bežnej školskej praxe môžu byť testy rozdelené do viacerých aktivít alebo hodín telesnej a športovej výchovy a potom vyhodnotené samostatne. Tento prístup umožňuje využitie tejto testovacej batérie pre každého učiteľa.

Model štruktúry pohybových kompetencií znázornený na obrázku 3 špecifikuje vzťah medzi (zjavnou) základnou pohybovou kvalifikáciou – zručnosťou (MOBAQ) a (latentnou) základnou pohybovou kompetenciou (MOBAK).



Obrázok 3 Model štruktúry pohybových kompetencií (Herrman, 2015, preklad do SJ)

Testovacie batérie MOBAK MŠ, MOBAK 1-2 a MOBAK 3-4 zahrňujú tri vekovo špecifické a koherentné testovacie verzie. MOBAK MŠ bol vytvorený pre deti vo veku 4-6 rokov, čiže pre deti v predškolskom veku, MOBAK 1-2 bol vytvorený pre deti vo veku 6-7 rokov, čiže žiakov 1. a 2. ročníka ZŠ, MOBAK 3-4 bol vytvorený pre 8-9-ročné deti, čiže žiakov 3. a 4. ročníka ZŠ. Celkovo tieto testovacie batérie MOBAK umožňujú hodnotenie a rozvoj základných pohybových kompetencií detí vo veku 4-9 rokov. Všetky tri testovacie verzie zachytávajú základné pohybové kompetencie ako je Pohyb vlastným telom so štyrmi testovacími položkami (balansovanie, kotúľ, skákanie, beh) a Pohyb s náčiním tiež so štyrmi testovacími položkami (chytanie, hádzanie, driblovanie, vedenie lopty nohou). Náročnosť a komplexnosť požiadaviek sú prispôsobené veku dieťaťa (tab. 5).

Vyhodnotenie testovacích položiek MOBAK je jednoduché, pretože ide len o dichotómne kódovanie vykonal/nevykonan a jasne štandardizované kritériá. Hodnotenie môže byť samostatné pre Pohyb vlastným telom a Pohyb s náčiním, alebo môže byť hodnotený celkový výkon pre obe tieto kompetencie. Pre zabezpečenie obsahovej validity bol dizajn a výber položiek MOBAK úzko spätý s cieľmi nemeckých učebných osnov. Konštrukčná validita MOBAK bola potvrdená analýzami faktorov v štyroch validačných štúdiách. Testovanie spoľahlivosti MOBAK sa uskutočňovalo aj pomocou analýz potvrdzujúcich faktorov, ktoré umožňujú hodnotenie spoľahlivosti pri meraní (spoľahlivosť faktorov $0,54 \leq FR \leq 0,72$). Spätá väzba za prvý školský rok sa pohybovala medzi $\beta = 0,67$ (pohyb vlastným telom) a $\beta = 0,95$ (pohyb s náčiním) (Herrman, Seelig, 2016).

Tabuľka 5 Prehľad jednotlivých testovacích položiek MOBAK MŠ, MOBAK-1-2 a MOBAK-3-4 (Herrmann, Wälti, Seelig, 2018)

	MOBAK MŠ	MOBAK-1-2	MOBAK-3-4	
Pohyb s náčiním	<i>1. Hádzanie</i>	Dieťa hádže za sebou šesť 80 g loptičiek na terč vzdialený 1,5 m a vo výške 1,1m.	Dieťa hádže za sebou šesť 80 g loptičiek na terč vzdialený 2 m a vo výške 1,3 m.	Dieťa hádže za sebou šesť 80 g loptičiek na terč vzdialený 3 m a vo výške 1,3 m.
	<i>2. Chytanie</i>	Examinátor hodí basketbalovú loptu o zem tak, aby sa odrazila do výšky 1,0 m. Dieťa chytá loptu vo vzduchu.	Examinátor hodí loptičku o zem tak, aby sa odrazila do výšky 1,3 m. Dieťa chytá loptičku vo vzduchu.	Dieťa vyhodí do vzduchu malú basketbalovú loptu (veľkosť 3), potom beží za loptou a chytá ju za čiarou, ktorá je vzdialená 1,5 m.
	<i>3. Dribling</i>	Dieťa dribluje na mieste obidvoma rukami tak, aby trafilo označený bod (krížik) na zemi.	Dieťa dribluje malou basketbalovou loptou (veľkosť 3) cez označený koridor (5,0 x 1,0 m) bez toho, aby stratilo loptu.	Dieťa dribluje malou basketbalovou loptou (veľkosť 3) tam a naspäť cez vyznačený koridor (7,5 x 1,4 m) so štyrmi prekážkami so šírkou 0,7 m bez toho, aby stratilo loptu.
	<i>4. Vedenie lopty nohou</i>	Dieťa vedie loptu (veľkosť 4) nohou okolo prekážok vo vyznačenom priestore (9,0 x 2,8 m), v koridore sú umiestnené dve prekážky (švédske debny), ktorých sa dieťa nesmie dotknúť.	Dieťa vedie futsalovú loptu nohou (veľkosť 4) cez vyznačený koridor (5,0 x 1,0 m) s najmenej 5 kontaktmi s loptou, bez toho, aby stratilo kontrolu nad loptou.	Dieťa vedie futsalovú loptu nohou (veľkosť 4) tam a naspäť cez vyznačený koridor (7,5 x 1,4 m) so štyrmi 0,7 m širokými prekážkami bez straty lopty.

	5.	Dieťa balansuje na lavičke otočenej na kladinku smerom vpred a vzad vo vymedzenom priestore 3 m.	Dieťa balansuje na lavičke otočenej na kladinku a umiestnenej na mostíku (tak, aby bola pohyblivá) smerom dopredu a späť, bez toho, aby spadlo.	Dieťa balansuje na lavičke otočenej na kladinku smerom dopredu a späť, pričom prekračuje dve prekážky umiestnené na lavičke (rozmery prekážok D: 17,0 cm, Š: 10,0 cm, V: 6,0 cm) bez toho, aby sa dotklo prekážok alebo spadlo z lavičky.
Pohyb vlastným telom	6. <i>Kotúľ</i>	Dieťa urobí plynule kotúľ vpred zo švédskej debny smerom dole po žinenke. Švédska debna je položená pred gymnastickým mostíkom, na ktorom je žinenka.	Dieťa urobí kotúľ vpred na žinenke.	Dieťa urobí kotúľ vpred na švédskej debne s odrazom.
	7. <i>Skákanie</i>	Dieťa skáče vpred na jednej nohe a potom späť na druhej nohe na vzdialenosť 3 m.	Dieťa skáče bez prerušenia cez štyri kobercové štvorce (0,35 x 0,35 m) umiestnené 0,4 m od seba. Medzi štvorcami doskakuje na jednu nohu, okolo štvorcov na dve nohy.	Dieťa skáče neprerušene cez švihadlo 20 s.
	8. <i>Beh</i>	Dieťa beží vpred a vzad vo vytvorenom koridore (0,6 m x 4 m).	Dieťa beží cvalom bokom tam a späť dvakrát na 3 m vzdialenosť.	Dieťa beží dopredu a bokom v tvare osmičky v priestore (2,0 x 4,0 m).

Hodnotenie testov MOBAK sa realizuje na úrovni základných pohybových kompetencií v oblastiach Pohyb vlastným telom a Pohyb s náčiním ako i v zmysle celkového hodnotenia oboch týchto oblastí. Tým je vytvorená možnosť vyhodnotiť celkovú úroveň pohybových kompetencií u detí a žiakov. Pre rozlíšenie úrovne jednotlivých zručností ako hádzanie alebo chytanie hovoríme o úrovni základných pohybových kvalifikácií.

Každá položka testovacej batérie MOBAK sa hodnotí od 0-2 bodov. Pre každú z týchto šiestich položiek driblovanie, vedenie lopty nohou, kotúľ, balansovanie, skákanie a beh sa spočítava počet úspešných pokusov (0 bodov = žiaden úspešný pokus, 1 bod = jeden úspešný pokus, 2 body = dva úspešné pokusy). V dvoch položkách hádzanie a chytanie sa realizuje 6 pokusov, ktoré sú vyhodnotené nasledovne: 0 bodov = 1-2 úspešné pokusy, 1 bod = 3-4 úspešné pokusy a 2 body = 5-6 úspešných pokusov. Hodnotenie základných pohybových kompetencií sa potom realizuje spočítaním hodnôt získaných v jednotlivých testovacích položkách, čiže spolu je možné získať v prípade každej oblasti 8 bodov (4 testy x 2 body).

Pohyb s náčiním = hádzanie + chytanie + driblovanie + vedenie lopty nohou

Pohyb vlastným telom = balansovanie + kotúľ + skákanie + beh

Navyše je možné vypočítať celkové skóre MOBAK, ktoré sumarizuje obidve oblasti kompetencií. Týmto spôsobom vyhodnotenia môže dieťa získať maximálne 16 bodov.

Pri interpretácii dát sa väčšinou zameriavame na dve oblasti kompetencií. Tieto dáta nám na jednej strane dokážu vyhodnotiť celkovú kompetenčnú úroveň v rámci celej vzorky (triedy), ktorú je možné si porovnať v rámci školy alebo iných škôl. Na druhej strane nám to umožní vyhodnotiť úspešnosť vyučovacieho procesu, kde si vieme vyhodnotiť oblasti, v ktorých žiaci zaostávajú a naopak, v ktorých majú výborné výsledky. Tento prístup môže učiteľom pomôcť získať prehľad o základnej motorickej výkonnosti naviazanej na zručnostný model ovplyvniteľný procesom telesnej a športovej výchovy.

Z hľadiska dosiahnutých výsledkov, výkon od 0 do 2 bodov v hodnotení konkrétnej oblasti môžeme vnímať ako potrebu podpory u daného žiaka. Znamená to totiž, že žiak získal 0 bodov vo viacerých položkách testovacej batérie MOBAK, a tým nepreukázal dostatočnú úroveň svojich základných pohybových kompetencií. Takýto výsledok by mal byť braný do úvahy pri samotnom plánovaní hodín telesnej a športovej výchovy, aby mohol byť takýto deficit vyrovnaný. Naopak, žiak, ktorý dosiahol v súčte 7-8 bodov, je považovaný za nadpriemerného. Takýto žiak stratil pri testovaní len jeden bod, čo znamená, že jeho úroveň pohybových

kompetencií je vysoká. Pri hodnotení žiakov nemusíme brať do úvahy rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, keďže testovacia batéria MOBAK bola vytváraná v súlade s kurikulárnymi dokumentmi, ktoré sú platné pre obe pohlavia – koedukovaná výučba telesnej a športovej výchovy (Scheuer, Heck, 2020).

Dobré skúsenosti s testovacou batériou potvrdzuje Luxembursko, ktoré zapracovalo túto testovaciu batériu do svojho kurikula. Okrem toho bola v tejto krajine batéria ešte rozšírená o ďalšie kompetencie, a to Pohyb vo vodnom prostredí a Pohyb na prostriedkoch. Výskumy z Luxemburska potvrdili validitu testov, ako aj ich široké uplatnenie v pedagogickej praxi. V súčasnosti sa tu realizujú výskumy zamerané na vyhodnotenie výsledkov žiakov v jednotlivých kompetenčných oblastiach, pričom súčasťou využívania tejto batérie v praxi sú i pravidelné školenia učiteľov nielen na správnu aplikáciu testov, ale najmä na podporu rozvoja pohybových kompetencií detí (Scheuer, Heck 2020). Testovacia batéria tak slúži najmä na odhaľovanie motorických deficitov, na základe čoho vedia učitelia upraviť jednotlivé aktivity a pohybové úlohy. Podobne ako Luxembursko, aj Švajčiarsko a Nemecko potvrdzujú vo svojich výskumoch využitie a efektivitu tejto batérie v praxi, pričom rovnako ako v prípade Luxemburska je využívanie testovacej batérie spojené so školením učiteľov (Scheuer et al, 2017). Školenia učiteľov sú potrebné nielen z dôvodu správnej realizácie testov, ale najmä z dôvodu správnej interpretácie výsledkov a následného využitia výsledkov pre potreby praxe.

4 Súčasný stav pohybových kompetencií detí v predškolskom a mladšom školskom veku

4.1 Výskumný problém

Cieľom výskumu bolo zistiť úroveň pohybových kompetencií v dvoch oblastiach Pohyb vlastným telom a Pohyb s náčiním s využitím testovacej batérie MOBAK a súčasne analyzovať vplyv telesného rozvoja a mimoškolskej športovej aktivity na túto úroveň. Popis testovacej batérie je uvedený v tabuľke 5, pričom počas testovania boli použité štandardizované pomôcky odporúčané tvorcami testovacej batérie.

Testovacia batéria MOBAK je unikátna v tom, že určuje úlohy pre deti v konkrétnom veku, ktoré by v prípade zhody s národným kurikulumom mali zvládnuť. Slovenské predškolské kurikulum ako aj kurikulum pre primárne vzdelávanie sa zhoduje s požiadavkami uplatnenia tejto testovacej batérie, a preto bolo možné realizovať testovanie v jednotlivých skupinách detí.

Testovanie bolo realizované ako súčasť projektu Erasmus+ Sport pod názvom „Basic Motor Competencies in Europe – BMC-EU“, ktorého cieľom bolo okrem iného zistiť úroveň základných pohybových kompetencií vo vybraných krajinách EÚ. Projekt BMC-EU bol realizovaný ako dvojročný projekt v období od 1.1.2018 do 31.12.2019, schválený a podporený Európskou komisiou v rámci výzvy Erasmus+ Sport Collaborative Partnerships. Zúčastnilo sa ho 14 partnerov projektu z 11 krajín. Hlavnými riešiteľmi projektu boli University of Potsdam, Nemecko, University of Basel, Švajčiarsko, University of Luxembourg, Luxembursko. Trnavská univerzita v Trnave bola jediným riešiteľom v projekte zastupujúcim Slovensko. Počas realizácie projektu sa vo veľkej miere diskutovalo o diagnostickom nástroji projektu MOBAK pre testovanie pohybových kompetencií v rámci konzorcia krajín. Pozitívnym zistením bolo, že tento nástroj je medzinárodne aplikovateľný s presahom na národné kurikulumy zúčastnených krajín a súčasne je ľahko realizovateľný v praxi, čo potvrdili učitelia, ktorí sa testovania zúčastnili so svojimi triedami a žiakmi. V rámci projektu BMC-EU bol využitý testovací nástroj MOBAK 1-4 (resp. MOBAK 1-2 a MOBAK 3-4). Projekt bol tak zameraný na dve vekové skupiny – 1. a 3. ročník ZŠ, pričom paralelne s týmto projektom boli realizované predvýskumy vo vybraných materských školách, kde bola overovaná testovacia batéria určená pre materské školy, čiže vek detí 4-6 rokov.

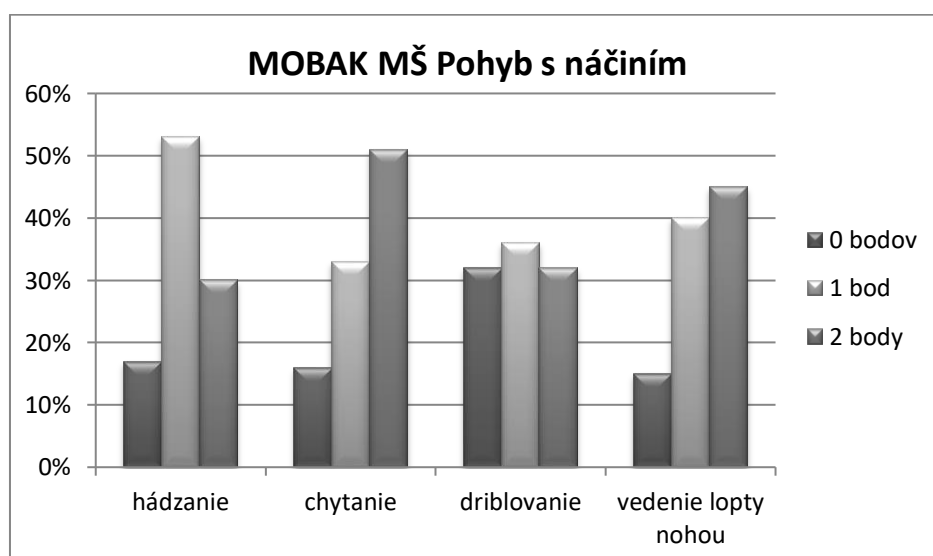
Výskumný súbor predstavovalo 102 detí materských škôl a 303 detí 1. a 3. ročníkov základných škôl. Podmienkou účasti bol súhlas materskej a základnej školy a rodičov detí s testovaním. Na spracovanie a vyhodnotenie výskumných údajov boli použité základné štatistické charakteristiky. Významnosť rozdielov bola vypočítaná a vyhodnotená t-testom dvoch nezávislých skupín. Štatistické analýzy boli vykonané v programe Excel s významnosťou úrovne $p \leq 0,05$ a $p \leq 0,01$. Na vyhodnotenie vzťahu medzi kompetenčnými oblasťami a vykonávanou mimoškolskou športovou aktivitou, ako i medzi úrovňou kompetencií a telesným rozvojom, reprezentovaným BMI, sme použili Pearsonov korelačný koeficient. Pri interpretácii výsledkov a formulovaní záverov sme použili metódy logickej analýzy a syntézy s využitím induktívnych i deduktívnych postupov.

4.2 Úroveň pohybových kompetencií detí v predškolskom veku

Testovanie pohybových kompetencií detí v materských školách bolo realizované v rokoch 2019-2020 ako súčasť predvýskumov zameraných na hodnotenie pohybových kompetencií

v materských školách. Celkovo sa testovania zúčastnilo 102 detí z 5 materských škôl. Podmienkou účasti bol súhlas materskej školy a rodičov detí s testovaním. Z celkového počtu detí bolo 53 chlapcov a 49 dievčat. Vek detí bol v priemere 5,4 roka, dievčatá 5,3 a chlapci 5,5 roka. Priemerná výška chlapcov bola 118,13 cm a priemerná hmotnosť 21,02 kg. Priemerná výška dievčat bola 117,59 cm a hmotnosť 21,30 kg. Počas výskumných úloh sme zisťovali aj názory učiteliek na testovanie a ich vnímanie úrovne pohybových kompetencií u detí v predškolskom veku pred testovaním. Deti boli testované v súlade s testovacou batériou MOBAK MŠ (tab. 5), pričom boli využité dostupné podmienky jednotlivých materských škôl.

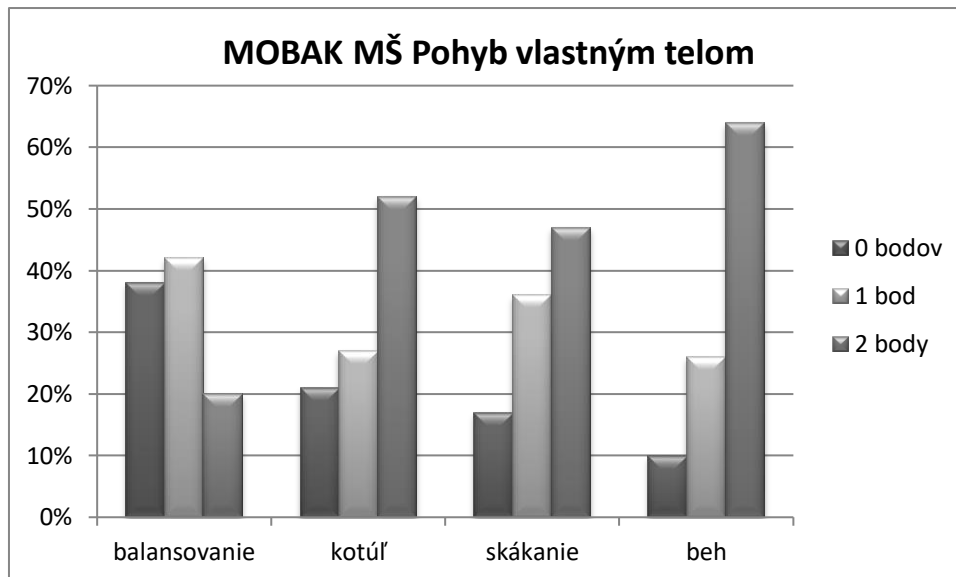
Dosiahnuté výsledky detí boli výrazne lepšie v prípade kompetencie Pohyb vlastným telom v porovnaní s kompetenciou Pohyb s náčiním. Pri Pohybe s náčiním dosiahli deti najlepšie výsledky v chytaní lopty, kde 51 % detí získalo 2 body a naopak najhoršie výsledky boli zaznamenané v driblingu, kde len 29,4 % detí dosiahlo dvojbodovú úroveň (obr. 4). Pri porovnaní výkonov dievčat a chlapcov môžeme konštatovať, že chlapci dosiahli v Pohybe s náčiním v priemere najlepšie výsledky vo vedení lopty nohou (62,3 %), naopak dievčatá dosiahli najlepšie výsledky v chytaní lopty (46,9 %). Tieto údaje sa zhodujú s výsledkami autorov Herrman a kol. (2018), u ktorých sa rovnako ukázala lepšia úroveň vedenia lopty nohou u chlapcov.



Obrázok 4 MOBAK MŠ Pohyb s náčiním (Pastuchová, 2020)

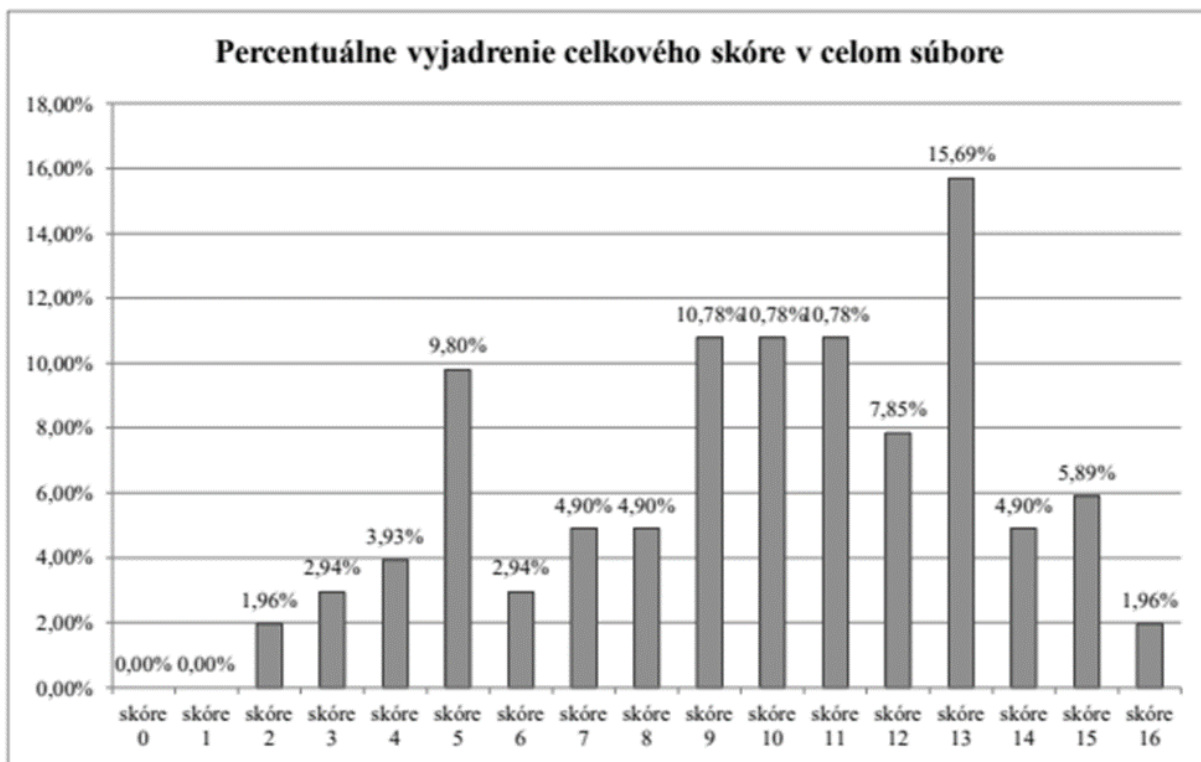
V oblasti kompetencie Pohyb vlastným telom dosiahli deti najlepšie výsledky v behu, kde až 64,7 % detí získalo maximálny počet bodov. Najhorší výsledok bol zaznamenaný pri

balansovaní, kde 2 body získalo len 19,6 % detí. Častým dôvodom neúspešnosti v tejto položke bolo nedostatočné sústredenie sa na vykonanie úlohy (obr. 5).



Obrázok 5 MOBAK MŠ Pohyb vlastným telom (Pastuchová, 2020)

Pri celkovom hodnotení obidvoch kompetenčných oblastí možno konštatovať, že maximálny počet bodov získali len necelé 2 % detí zo skúmanej vzorky, pričom najväčšia skupina 15,7 % detí získala 13 bodov. Pri celkovom bodovom hodnotení obidvoch kompetenčných oblastí považujú Hermann a kol. (2018) hodnoty 0-4 za veľmi nízke a z pohľadu pedagogického pôsobenia možno tieto deti považovať za skupinu detí vyžadujúcich podporu v motorickej oblasti. V skúmanej vzorke to predstavuje spolu približne 9 % detí (obr. 6). V súčte dosiahlo najväčšie percento detí (32,34 %) priemerné hodnoty 9-11 bodov. V prípade materských škôl predstavujú prezentované dáta len reprezentatívnu vzorku predvýskumu, ktorého cieľom bolo overiť testovaciu batériu v slovenských materských školách. Na základe získaných dát, ktoré predstavujú rovnomerné rozmiestnenie v rámci skúmanej vzorky, môžeme konštatovať, že táto testovacia batéria spĺňa požiadavky validity ako bolo preukázané Herrmanom (2018).



Obrázok 6 Percentuálne vyjadrenie celkového skóre v celom súbore (Pastuchová, 2020)

Domnievame sa, že využitie tejto testovacej batérie v praxi materských škôl by umožnilo učiteľkám objektívne hodnotiť úroveň motorického rozvoja u detí predškolského veku, ktorý aj podľa ostatnej správy ŠŠI nie je na dostatočnej úrovni. Správa školskej inšpekcie za školský rok 2019/2020 uvádza nízku podporu pohybovej gramotnosti v materských školách (ŠŠI, 2020). Ako zásadné problémy v praxi sú v tejto správe uvedené nasledovné negatívne zistenia:

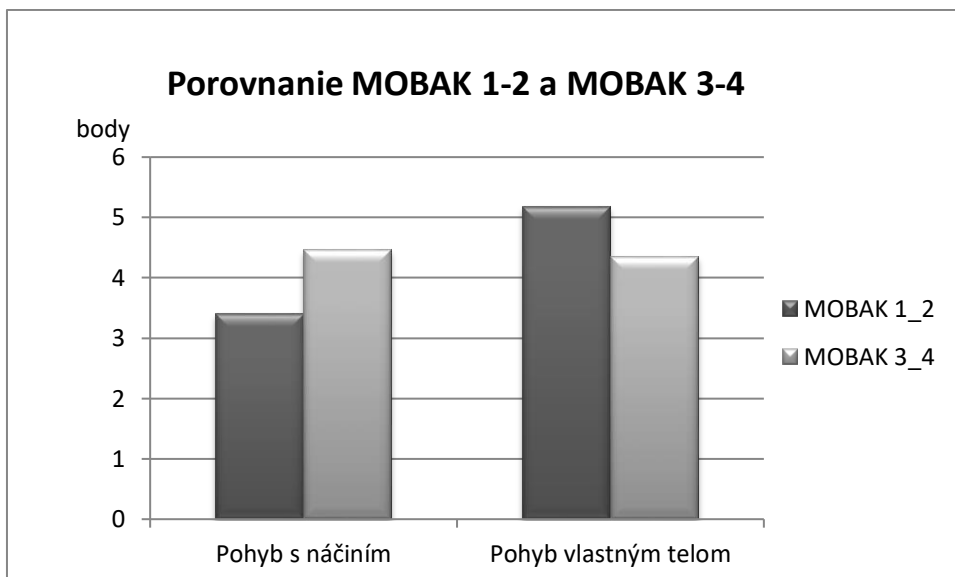
- dimenzovanie cvičenia s primeraným počtom cvičení vzhľadom na ich fyzickú náročnosť a rovnomerné zaťaženie/precvičenie jednotlivých svalových skupín;
- ciele zameranie pozornosti učiteľiek na dodržiavanie správnej techniky požadovaných pohybov, ich dôsledné korigovanie s cieľom maximalizovať zdravotnú a fyziologickú účinnosť jednotlivých cvičení;
- uplatňovanie pedagogickej, rekreačnej a zdravotnej funkcie pobytu vonku cieleným rozvíjaním pohybovej gramotnosti detí.

Predpokladáme, že správne využívanie diagnostického nástroja MOBAK MŠ by mohlo napomôcť ku skvalitneniu realizovaných pohybových aktivít, a tým i k rozvoju pohybových kompetencií ako súčasti pohybovej gramotnosti.

4.3 Úroveň pohybových kompetencií detí v mladšom školskom veku

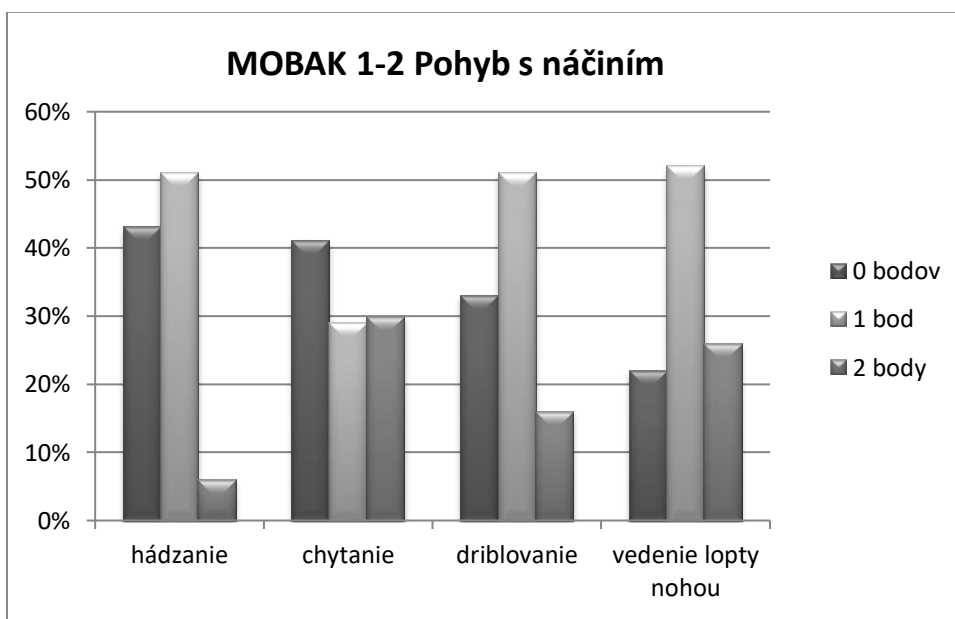
Hodnotenie pohybových kompetencií detí v mladšom školskom veku bolo realizované ako súčasť európskeho projektu „Basic Motor Competencies in Europe – BMC-EU“, ktorý prebiehal v rokoch 2018-2019. Počas realizácie projektu sa bolo otestovaných na Slovensku 303 detí, z toho 154 dievčat a 149 chlapcov z 15 základných škôl. Testovania sa zúčastnili žiaci 1. a 3. ročníkov základných škôl, podmienkou účasti bol súhlas základnej školy a rodičov detí s testovaním. Žiakov 1. ročníka bolo 106 a 3. ročníka 197, priemerný vek detí bol v 1. ročníku 7,55 ($\pm 0,62$) a v 3. ročníku 9,2 ($\pm 0,62$) rokov. Celkovo v rámci všetkých krajín, ktoré sa zúčastnili projektu, bolo otestovaných 6 811 detí. Deti boli testované v súlade s testovacou batériou MOBAK 1-2 pre 1. ročník a MOBAK 3-4 pre 3. ročník (tab. 5).

Pri porovnaní dvoch kompetenčných oblastí dosiahli deti lepšie výsledky v Pohybe vlastným telom ako v Pohybe s náčiním, pričom priemerná dosiahnutá hodnota pri pohybe s náčiním bola 3,4 bodov z celkových možných 8 bodov a pri pohybe vlastným telom 5,37 bodov. Obidva tieto výsledky možno považovať za priemerné. Pozitívnym výsledkom sa javí fakt, že pri porovnaní získaných dát dosiahli deti lepšie výsledky v 3. ročníku v Pohybe s náčiním ako v 1. ročníku, čo možno na jednej strane vnímať ako vplyv telesnej a športovej výchovy, na druhej strane je to určite aj vplyv mimoškolských aktivít, na ktorých sa deti zúčastňujú (obr. 7). Mierne zhoršenie bolo zistené v Pohybe vlastným telom, kde získali deti v 3. ročníku len 4,37 bodov.

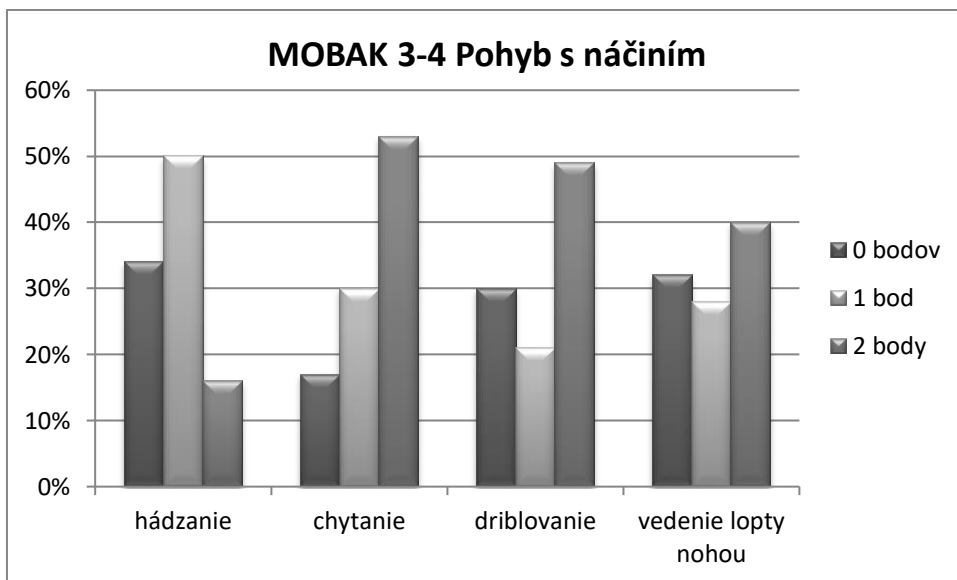


Obrázok 7 Porovnanie výsledkov medzi MOBAK 1-2 a MOBAK 3-4

Pri hodnotení celkovej percentuálnej úspešnosti pri Pohybe s náčiním dosiahli deti 1. ročníka najlepšie výsledky v hádzaní a najslabšie výsledky vo vedení lopty nohou. V 3. ročníku sa celkový výsledok detí výrazne zlepšil, deti dosiahli lepšie výsledky najmä v chytaní lopty a driblovaní. Rovnako v prípade vedenia lopty nohou boli naopak zaznamenané lepšie výsledky v 3. ročníku ako v 1. ročníku, keďže v 1. ročníku získalo 2 body len približne 20 % detí, zatiaľ čo v 3. ročníku táto hodnota prekročila 30 % (obr. 8 a 9).

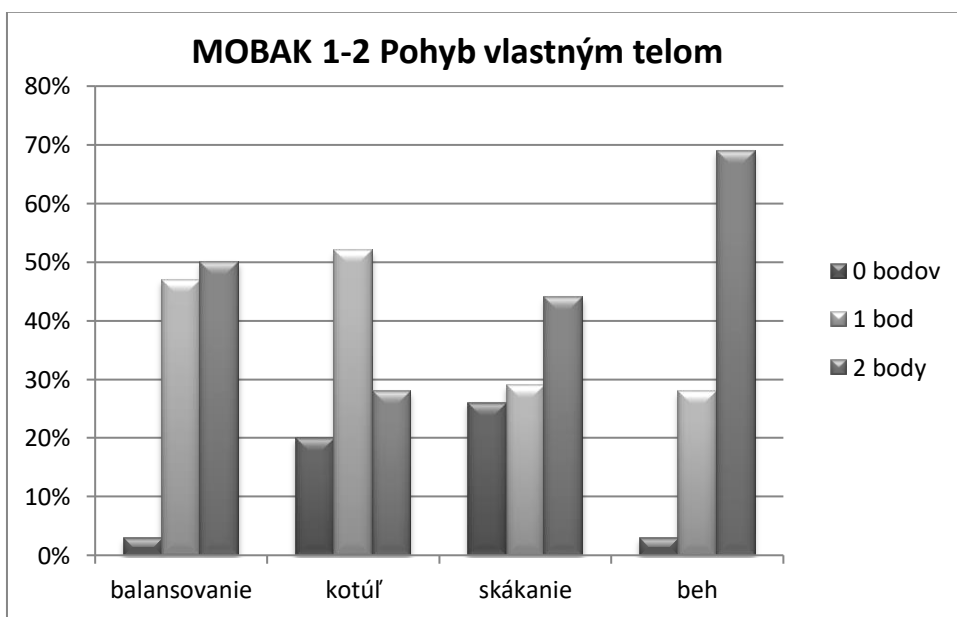


Obrázok 8 MOBAK 1-2 Pohyb s náčiním

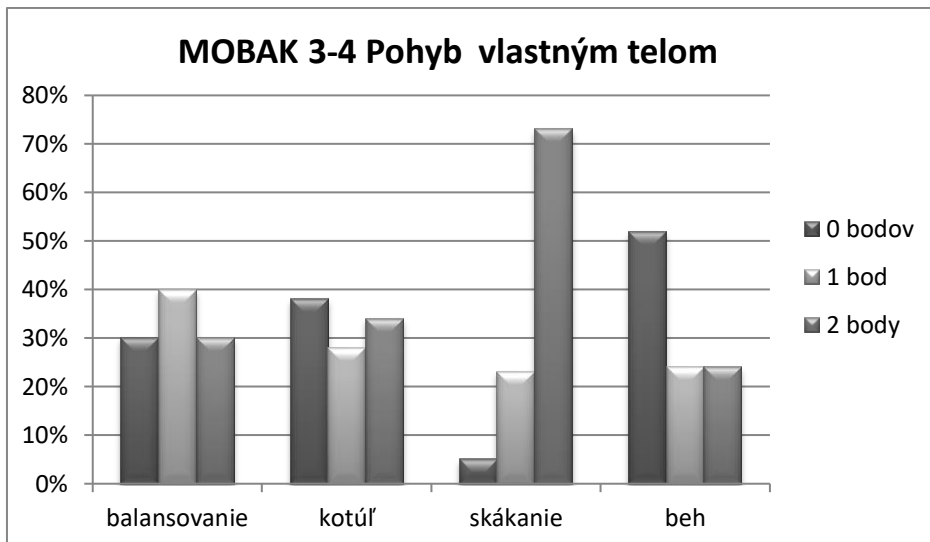


Obrázok 9 MOBAK 3-4 Pohyb s náčiním

Naopak, pri hodnotení oblasti Pohyb vlastným telom sme nezaznamenali také výrazné zlepšenie, dokonca v niektorých zručnostiach ako je beh alebo balansovanie môžeme hovoriť skôr o zhoršení. V tomto prípade sa javí nedostatok aktivít v telesnej a športovej výchove zameraných na tieto prvky. Medzi dievčatami a chlapcami sa ukázali rozdiely ako štatisticky významné ($p < 0,05$) v prípade balansovania, kde dievčatá dosiahli výrazne lepšie výsledky. V ostatných ukazovateľoch nebol zistený štatisticky významný rozdiel (obr. 10 a 11).

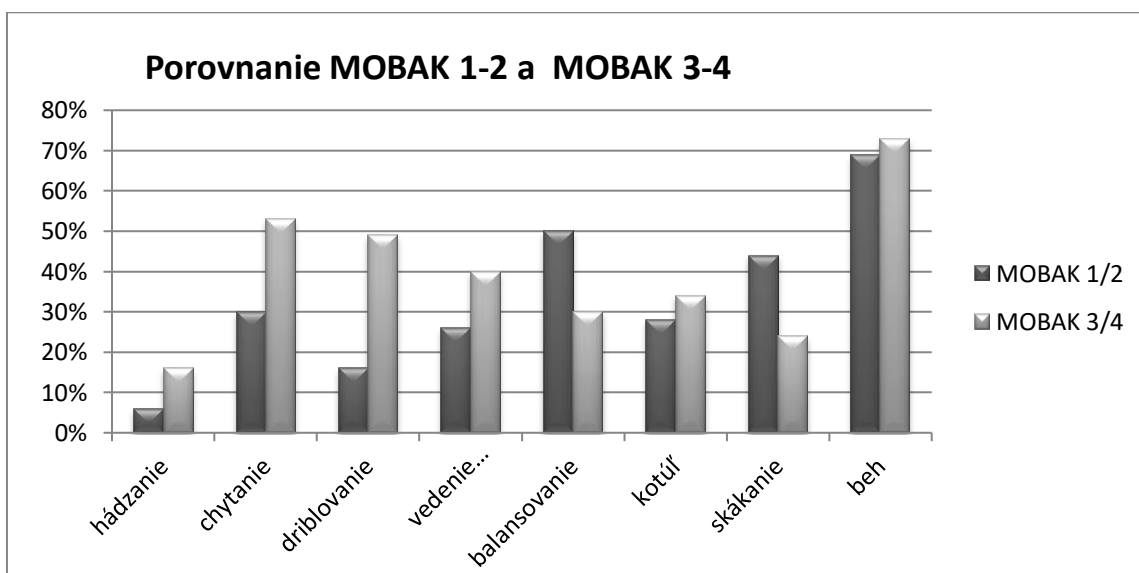


Obrázok 10 MOBAK 1-2 Pohyb vlastným telom



Obrázok 11 MOBAK 3-4 Pohyb vlastným telom

Pri celkovom porovnaní jednotlivých položiek Pohybu s náčiním a Pohybu vlastným telom môžeme konštatovať, že v 1. ročníku dokázalo najväčšie percento detí splniť úlohu v teste zameranom na beh a v 3. ročníku to bol rovnako beh.. Najhoršie výsledky dosahovali deti v hádzaní, a to tak v 1. ročníku ako aj v 3. ročníku. Najvýraznejšie zlepšenie medzi ročníkmi bolo zaznamenané v driblovaní a chytaní, naopak v balansovaní bol zaznamenaný výrazný pokles. Dôvodom môže byť náročnosť úlohy v 3. ročníku, ktorá si vyžaduje nielen dobrú úroveň rovnováhových schopností, ale i premyslené vykonanie úlohy. Ako sme už uvádzali, s touto úlohou mali často problém chlapci, ktorí sa príliš ponáhľali a nedokázali tak splniť požadované kritériá (obr. 12).



Obrázok 12 Porovnanie splnenia úloh v oboch kompetenčných oblastiach v rôznych vekových kategóriách (MOBAK 1-2, MOBAK 3-4)

Naše výsledky sa zhodujú s výsledkami Mačuru a kol. (2020), ktorí zistili rovnako lepšie výsledky u slovenských detí v oblasti Pohyb vlastným telom, pričom chlapci boli signifikantne lepší ako dievčatá v Pohybe s náčiním. Boržíková (2020) zaznamenala vo svojej práci významne odlišnú úroveň pohybových kompetencií z pohľadu podmienok motorického učenia detí bežnej populácie, detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tieto výsledky naznačujú dôležitosť venovania sa tejto problematike z pohľadu ďalších výskumných úloh, nakoľko sa tu otvárajú mnohé otázky súvisiace s procesom motorického učenia, podnetného prostredia, kvalitnej intervencie a podobne.

4.3.1 Vzťah medzi úrovňou pohybových kompetencií a telesným rozvojom detí

Úroveň telesného rozvoja hodnotená zväčša základnými telesnými parametrami ako sú telesná hmotnosť a telesná výška často korelujú s výsledkami detí v rôznych motorických testoch. Preukázané boli najmä negatívne korelácie vo vzťahu s telesnou hmotnosťou, v prípade telesnej výšky sa objavujú i mnohé pozitívne korelácie, ako napríklad pri skoku do diaľky (Zapletalová, 2011). Pohybové kompetencie však obsahujú nielen zložku schopností, ale i zručností, ktoré sú naučiteľné a môžu súvisieť i s vôľou a psychickými dispozíciami dieťaťa. Výsledky v jednotlivých testovacích položkách MOBAK sme preto dali do vzťahu s hodnotami Body Mass Indexu (BMI), ktorý predstavuje pomer telesnej hmotnosti a druhej mocniny telesnej výšky (tab. 6).

Tabuľka 6 Hodnoty BMI na Slovensku a v ostatných európskych krajinách projektu

	BMI MOBAK 1-2 Slovensko	BMI 1-2 Európske krajiny	BMI MOBAK 3-4 Slovensko	BMI 3-4 Európske krajiny
priemer	16,46	16,00	16,34	17,49
smerodajná odchýlka	2,78	x	2,39	x

Hodnoty boli v skúmanej vzorke detí na Slovensku vyššie v 1. ročníku ako v 3. ročníku, čo môžeme považovať za pozitívny jav. Pri porovnaní s európskymi krajinami, ktoré sa zúčastnili projektu, sú hodnoty detí v 1. ročníku na Slovensku o 0,46 vyššie, ako je priemer týchto krajín. Na druhej strane, v 3. ročníku sú hodnoty na Slovensku o 1,15 nižšie ako je priemer európskych

krajín. Hodnoty BMI vo vyššom ročníku negatívne ovplyvnili najmä krajiny ako Taliansko, Portugalsko a Grécko, kde priemerné hodnoty BMI presahovali 18 kg/m².

Vplyv BMI na výkony v obidvoch oblastiach kompetencií nás prekvapil, nakoľko sa v prípade Slovenska neprejavila tak výrazne záporná korelácia ako v prípade priemeru ostatných európskych krajín (tab. 7). Tento výsledok je možné interpretovať rôznymi spôsobmi, ako jedno z logických vysvetlení sa javí, že možno deti s vyššou hodnotou BMI mali väčšie zastúpenie svalovej hmoty ako deti v ostatných európskych krajinách, čo však nie je možné potvrdiť, keďže tieto špecifické antropometrické ukazovatele neboli merané. Ďalšou z možností je, že slovenské deti napriek vyššiemu BMI boli schopné podávať porovnateľný výkon ako ich rovesníci s nižšími hodnotami BMI.

Tabuľka 7 Vzťah medzi kompetenciami a hodnotami BMI

		BMI MOBAK 1-2 Slovensko	BMI MOBAK 1-2 Európske krajiny	BMI MOBAK 3-4 Slovensko	BMI MOBAK 3-4 Európske krajiny
pohyb s náčiním	r	0,001	-0,4	-0,10	-0,21
	95% CI	-0,15	-0,7	-0,23	-0,25
		0,19	-0,1	0,03	-0,17
pohyb vlastným telom	r	0,05	- 0,19	-0,04	-0,30
	95% CI	-0,09	-0,22	-0,17	-0,34
		0,21	-0,15	0,10	-0,26

Pre presné zdôvodnenie zistených výsledkov by bolo potrebné sa tejto problematike ďalej výskumne venovať. V súvislosti s telovýchovnou praxou však možno tieto výsledky považovať za pozitívne, keďže naznačujú, že aj deti s vyššími hodnotami BMI dokážu dosahovať v jednotlivých testoch pohybových kompetencií podobné výsledky ako ich rovesníci s nižšími hodnotami BMI. Tento jav sa neobjavoval, alebo bol veľmi zriedkavý pri testoch EUROFIT (Moravec, 1996) alebo v súčasnosti v testoch pohybových predpokladov žiakov 1. a 3 ročníkov základných škôl. Tam bol veľmi zreteľný negatívny vplyv BMI na výkonnosť žiakov, čo ich často demotivovalo v kontexte realizácie pohybových aktivít.

4.3.2 Vzťah medzi úrovňou pohybových kompetencií a mimoškolskou športovou aktivitou

Pohybová aktivita nad rámec povinnej školskej telesnej výchovy je predpokladom pre ďalší rozvoj pohybových kompetencií. Informácie o vykonávanej pohybovej resp. športovej aktivite sme zisťovali prostredníctvom dotazníka, ktorý bol vyplnený ako súčasť testovania pohybových kompetencií. Mimoškolské športové aktivity boli diferencované nasledovne:

- kolektívne športy (napr. futbal, hádzaná, basketbal, volejbal, hokej)
- vytrvalostné športy (napr. beh, cyklistika, plávanie)
- koordinačné športy (napr. akrobacia, gymnastika, tanec)
- raketové športy (napr. stolný tenis, bedminton, tenis)

Vykonávanú mimoškolskú aktivitu sme dali do vzťahu s výsledkami v jednotlivých testovacích položkách. Na vyhodnotenie vzťahu medzi kompetenčnými oblasťami a vykonávanou mimoškolskou športovou aktivitou sme použili Pearsonov korelačný koeficient. Najvýraznejší vplyv na výkony v testoch u detí v 1. ročníku bol v prípade Pohybu vlastným telom, kde sme zistili pozitívny vplyv s hodnotou 0,318 v prípade kolektívnych športov. Zaujímavé je, že takáto vysoká korelácia sa neobjavila pri Pohybe s náčiním. Naopak pri Pohybe s náčiním bol vplyv vytrvalostných športov negatívny $-0,350$. Predpokladáme preto, že vo veku 6-7 rokov je príprava v kolektívnych športoch všestrannejšia a nesústreďuje sa na manipuláciu s náčiním (tab. 8).

Tabuľka 8 Vzťah medzi kompetenciami a mimoškolskou športovou aktivitou MOBAK 1-2

MOBAK 1-2		kolektívne športy	raketové športy	vytrvalostné športy	koordinačné športy
Pohyb s náčiním	r	-0,072	-0,022	-0,350	-0,298
	95%CI	-0,276	-0,194	-0,518	-0,476
		0,125	0,156	-0,162	-0,103
Pohyb vlastným telom	r	0,318	0,232	0,249	0,283
	95%CI	0,126	0,099	0,062	0,094
		0,489	0,361	0,435	0,450

V 3. ročníku sme už zistili aj pri kolektívnych športoch tesnejšiu koreláciu, avšak stále mali kolektívne športy výraznejší vplyv na Pohyb vlastným telom (tab. 9). Pri Pohybe s náčiním už nebola negatívna korelácia s vytrvalostnými športmi taká vysoká ako v 1.ročníku. Súčasne sa

ukázal relatívne vysoký vplyv vytrvalostných športov na oblasť Pohybu vlastným telom ($r=0,337$).

Tabuľka 9 Vzťah medzi kompetenciami a mimoškolskou športovou aktivitou MOBAK 3-4

MOBAK 3-4		kolektívne športy	raketové športy	vytrvalostné športy	koordinačné športy
Pohyb s náčiním	r	0,106	0,183	-0,073	-0,159
	95% CI	-0,032	0,063	-0,223	-0,297
		0,242	0,307	0,066	-0,025
Pohyb vlastným telom	r	0,292	-0,023	0,337	0,266
	95% CI	0,167	-0,158	0,210	0,119
		0,411	0,117	0,473	0,398

Na základe nami zistených dát, ktoré predstavujú len reprezentatívnu vzorku a nemožno tieto dáta zovšeobecňovať, môžeme uvažovať o významnej úlohe mimoškolskej aktivity pri rozvoji pohybových kompetencií. Na druhej strane je tu badateľný aj vplyv telesnej a športovej výchovy v prípade detí, ktoré sa mimoškolských aktivít nezúčastňujú.

4.4 Porovnanie úrovne pohybových kompetencií s vybranými krajinami EÚ

Napriek tomu, že to nebolo primárnym cieľom projektu, pri účasti viacerých krajín EÚ, ktoré mali možnosť realizovať testovanie vo svojich krajinách sa naskytá možnosť porovnania výsledkov žiakov v jednotlivých úlohách testovacej batérie MOBAK. Projektu BMC-EU sa zúčastnilo 11 krajín – Nemecko, Luxembursko, Rakúsko, Belgicko, Česká republika, Grécko, Litva, Holandsko, Portugalsko, Švajčiarsko a Slovensko, pričom v prípade Nemecka boli vyhodnotené dva regióny (Potsdam a Frankfurt), nakoľko išlo o najväčšie vzorky. Podmienkou zaradenia testovacej batérie MOBAK v danej krajine bola nadväznosť na kurikulum krajiny, keďže obsah kurikula je spätý s výsledkami žiakov v oblasti pohybových kompetencií.

4.4.1 Oblasť kompetencie Pohyb s náčiním

Pri porovnávaní výsledkov krajín môžeme naraziť na rôzne nepresnosti, ktoré viac alebo menej ovplyvňujú správnu interpretáciu dát. Sú to napríklad veľkosť vzorky, validita testovania

a merania, výber skúmanej vzorky a podobne. Napriek tomu porovnanie výsledkov krajín zúčastnených v projekte BMC-EU môže naznačiť určité tendencie v tomto ohľade. V tabuľkách 10 a 11 môžeme vidieť, aké sú rozdiely medzi krajinami v kompetencii Pohyb s náčiním. Napríklad v hádzaní Slovensko spolu s Belgickom výraznejšie zaostávajú za ostatnými krajinami. Celkovo sa v tejto oblasti ako najúspešnejšia zručnosť javí chytanie, kde väčšina krajín vrátane Slovenska dosahovala dobré výsledky pri získaní plného počtu 2 bodov. V priemere bolo až 67 % detí úspešných a len 10 % detí túto zručnosť dostatočne nezvládlo. Pri porovnaní rozdielov medzi výsledkami v MOBAK 1-2 a v MOBAK 3-4 prišlo v prípade celej európskej vzorky k zlepšeniu najmä v driblingu, naopak, výraznejšie zhoršenie bolo zistené v chytaní a mierne zhoršenie bolo vo vedení lopty nohou. Pri chytaní sa testovacia položka mení najmä v pohybe za loptou, kde v prípade MOBAK 1-2 dieťa chytá loptu na mieste, pri MOBAK 3-4 chytá loptu v pohybe. Výsledky väčšiny krajín v tomto prípade poukazujú na nedostatočnú realizáciu cvičení zameraných na chytanie lopty v pohybe. Túto zručnosť však môžeme považovať za kľúčovú v základných športových hrách ako je basketbal alebo hádzaná.

Tabuľka 10 Porovnanie krajín v kompetenčnej oblasti Pohyb s náčiním MOBAK 1-2 (Herrman et al., 2019)

	Rakúsko	Belgicko	Česká republika	Nemecko (Frankfurt))	Nemecko (Potsdam)	Grécko	Litva	Luxembursko	Holandsko	Portugalsko	Slovensko	Švajčiarsko	Spolu
Hádzanie													
0 b.	29%	63%	43%	47%	41%	53%	33%	53%	46%	36%	43%	27%	43%
1 b.	45%	34%	41%	41%	42%	33%	52%	35%	43%	44%	51%	49%	41%
2 b.	26%	3%	16%	12%	17%	14%	15%	12%	11%	20%	6%	24%	16%
Chytanie													
0 b.	3%	22%	7%	11%	8%	12%	17%	11%	12%	6%	41%	6%	10%
1 b.	13%	34%	28%	28%	27%	24%	33%	22%	30%	18%	29%	16%	23%
2 b.	84%	44%	65%	61%	65%	74%	50%	67%	58%	76%	30%	78%	67%
Dribling													
0 b.	28%	52%	25%	59%	44%	33%	0%	34%	38%	33%	33%	31%	38%
1 b.	22%	18%	29%	17%	24%	21%	7%	26%	26%	19%	51%	25%	23%
2 b.	50%	30%	46%	24%	32%	46%	93%	40%	36%	48%	16%	44%	39%
Vedenie lopty nohou													
0 b.	8%	10%	11%	35%	19%	33%	10%	29%	19%	28%	22%	21%	20%
1 b.	24%	23%	34%	29%	28%	30%	41%	28%	33%	29%	52%	27%	28%
2 b.	68%	67%	55%	36%	53%	37%	49%	43%	48%	43%	26%	52%	52%

Tabuľka 11 Porovnanie krajín v kompetenčnej oblasti Pohyb s náčiním MOBAK 3-4 (Herrman et al., 2019)

	Rakúsko	Česká republika	Grécko	Taliano	Litva	Holandsko	Portugalsko	Slovensko	Švajčiarsko	Spolu
Hádzanie										
0 b.	51%	37%	65%	77%	32%	56%	63%	34%	39%	50%
1 b.	37%	47%	28%	19%	40%	39%	32%	50%	44%	37%
2 b.	12%	16%	7%	4%	28%	5%	5%	16%	17%	13%
Chytanie										
0 b.	31%	25%	59%	70%	33%	37%	33%	17%	17%	36%
1 b.	32%	39%	22%	22%	31%	23%	36%	30%	34%	30%
2 b.	37%	36%	19%	8%	36%	40%	31%	53%	49%	34%
Dribling										
0 b.	21%	18%	22%	38%	9%	17%	24%	30%	28%	23%
1 b.	24%	38%	26%	33%	20%	29%	19%	21%	23%	26%
2 b.	55%	44%	52%	29%	71%	54%	57%	49%	49%	51%
Vedenie lopty nohou										
0 b.	20%	22%	22%	53%	26%	24%	34%	17%	17%	28%
1 b.	28%	42%	29%	31%	29%	32%	28%	34%	34%	32%
2 b.	52%	36%	49%	16%	45%	45%	38%	49%	49%	40%

4.4.2 Oblasť kompetencie Pohyb vlastným telom

Pri hodnotení Pohybu vlastným telom môžeme konštatovať, že celkovo najslabšie výsledky boli dosiahnuté pri skokoch v 3. ročníku, kde len 21 % detí dokázalo získať 2 body. Dôvodom je manipulácia so švihadlom, ktorá aj slovenským deťom spôsobovala najväčšie problémy. Celkovo najlepšie výsledky boli zaznamenané v balansovaní, ale len v 1. ročníku, kde 2 body získalo až 74 % detí. Tento jav sa nepotvrdil pri starších deťom, tam získalo v balansovaní 2 body len 38 % detí. Výsledky slovenských detí boli v oboch sledovaných skupinách najlepšie v behu, pri porovnaní ročníkov môžeme hovoriť o zlepšení smerom k starším deťom. Pri porovnaní s celou skupinou testovaných detí zaostávame pri oboch vekových kategóriách v kotúľoch. Zatiaľ čo priemerná hodnota všetkých sledovaných európskych krajín sa v prípade 2 bodov pohybovala okolo 50 %, slovenské deti dosiahli len hodnotu 28 % resp. 34 %. Ako sme však uvádzali na začiatku tejto kapitoly, primárnym cieľom tohto projektu nebolo navzájom porovnávať krajiny vzhľadom na metodologické úskalia, avšak čiastočne nám získané dáta môžu naznačiť celkový obraz súčasného stavu (tab. 12, 13).

Tabuľka 12 Porovnanie krajín v kompetenčnej oblasti Pohyb vlastným telom MOBAK 3-4 (Herrman et al., 2019)

	Rakúsko	Belgicko	Česká republika	Nemecko (Frankfurt))	Nemecko (Potsdam)	Grécko	Litva	Luxembursko	Holandsko	Portugalsko	Slovensko	Švajčiarsko	Spolu
Balansovanie													
0 b.	3%	15%	8%	19%	5%	17%	2%	9%	9%	29%	3%	3%	11%
1 b.	8%	19%	17%	19%	10%	29%	18%	15%	16%	25%	47%	8%	15%
2 b.	89%	66%	75%	62%	85%	54%	80%	76%	75%	46%	50%	89%	74%
Kotúľ													
0 b.	14%	24%	21%	40%	20%	50%	33%	23%	20%	37%	20%	17%	24%
1 b.	13%	25%	17%	21%	18%	15%	4%	16%	15%	12%	52%	19%	17%
2 b.	73%	51%	62%	39%	62%	35%	63%	61%	65%	51%	28%	64%	59%
Beh													
0 b.	37%	39%	31%	61%	50%	14%	2%	42%	26%	53%	3%	40%	42%
1 b.	27%	38%	28%	23%	29%	34%	12%	27%	31%	26%	28%	35%	29%
2 b.	36%	24%	41%	16%	21%	52%	86%	31%	43%	21%	69%	25%	29%
Skoky													
0 b.	10%	18%	7%	40%	12%	51%	22%	12%	8%	11%	27%	12%	15%
1 b.	14%	18%	12%	24%	19%	32%	33%	16%	13%	10%	29%	13%	15%
2 b.	76%	64%	82%	36%	69%	17%	46%	71%	79%	79%	44%	70%	70%

Tabuľka 13 Porovnanie krajín v kompetenčnej oblasti Pohyb vlastným telom MOBAK 3-4 (Herrman et al., 2019)

	Rakúsko	Česká republika	Grécko	Taliansko	Litva	Holandsko	Portugalsko	Slovensko	Švajčiarsko	Spolu
Balansovanie										
0 b.	18%	33%	20%	69%	19%	29%	29%	30%	23%	31%
1 b.	37%	16%	42%	19%	34%	29%	30%	40%	38%	31%
2 b.	45%	51%	38%	12%	47%	42%	41%	30%	39%	38%
Kotúľ										
0 b.	16%	18%	67%	66%	28%	21%	45%	38%	21%	35%
1 b.	12%	22%	7%	14%	11%	11%	12%	28%	18%	15%
2 b.	72%	60%	26%	20%	61%	68%	43%	34%	61%	50%
Beh										
0 b.	11%	12%	11%	60%	6%	15%	11%	5%	12%	17%
1 b.	19%	19%	21%	23%	16%	18%	12%	23%	26%	20%
2 b.	70%	69%	68%	17%	78%	67%	77%	72%	62%	63%
Skoky										
0 b.	65%	40%	84%	89%	45%	51%	62%	52%	54%	60%
1 b.	15%	28%	10%	5%	24%	22%	19%	24%	24%	19%
2 b.	20%	32%	6%	6%	31%	27%	19%	24%	22%	21%

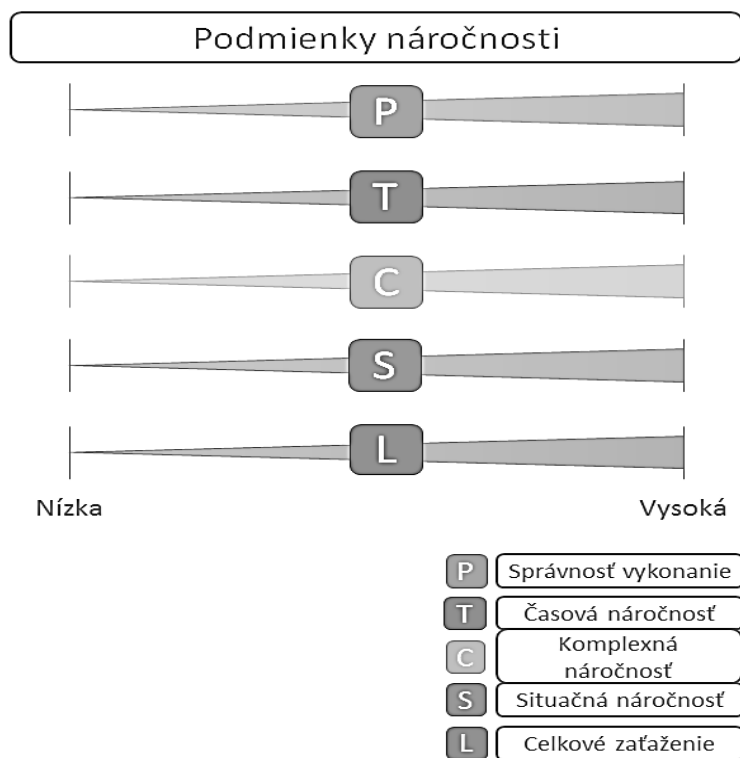
5 Závěry a odporúčania pre prax

Rozvoj pohybových kompetencií prebieha najmä v nižších vekových kategóriách neformálnou či informálnou formou. Rodina a okolie dieťaťa v predškolskom veku sú kľúčové pre rozvoj dieťaťa vo všetkých oblastiach, vrátane tej motorickej. Viaceré výskumy poukazujú na nevyhnutnosť podpory dieťaťa v rodinnom prostredí (Venetsanou, Kambas 2010), na druhej strane sa ukazuje, že formálne prostredie školy zohráva čoraz významnejšiu úlohu. Ako uvádza Ružbarská (2018), deti sa až v materskej škole zoznamujú s rôznymi pohybovými zručnosťami a následne si ich osvojujú. Kvalita osvojených zručností sa prejaví v rozvoji základných pohybových kompetencií. Podnetné prostredie v oblasti pohybu je rovnako dôležité ako v oblasti jazykovej či matematickej gramotnosti. Ukazuje sa, že deti v spontánných aktivitách dosahujú síce vyššiu úroveň telesného zaťaženia priaznivého pre rozvoj telesnej zdatnosti a funkčných fyziologických mechanizmov (Junger, Palanská 2016), avšak učenie nových zručností naopak prebieha prevažne v riadených aktivitách. Obidve tieto zložky, spontánne aj riadené učenie, možno preto považovať za rovnako dôležité pre motorický rozvoj.

V mladšom školskom veku už rodinné prostredie nie je natoľko dominantné, hoci mnohé výskumy poukazujú na motiváciu k pohybu prostredníctvom rodičov, či súrodencov (Medeková, 2009; Lucassen, 2018). Nemenej dôležitá je i úloha rovesníkov (kamarátov, spolužiakov) ako kľúčových motivátorov k pohybovej aktivite. Školská telesná a športová výchova však predstavuje povinnú formu pohybovej aktivity a stáva sa v súčasnom dominantnom sedavom spôsobe života čoraz významnejšou zložkou pohybového rozvoja dieťaťa (Antala, 2014; Hardman, 2013).

Predstavený testovací nástroj MOBAK obsahuje osem rôznych pohybových úloh hodnotiacich základné motorické kvalifikácie ďalej rozdelených do dvoch oblastí pohybových kompetencií. Ako je možné podporovať tieto základné motorické kvalifikácie na podporu rozvoja príslušných základných pohybových kompetencií? V prvom rade je dôležité si uvedomiť, že nie je cieľom rozvíjať zámerne len tie zručnosti (kvalifikácie), ktoré sa pri testovaní ukážu ako nedostačujúce resp. podpriemerné. Učitelia však môžu týmto spôsobom identifikovať oblasti pohybových aktivít, ktoré by nemali vo výchovno-vzdelávacom procese absentovať a z pohľadu individuálnych potrieb je možné týmto spôsobom pomôcť deťom s väčšími alebo menšími deficitmi v oboch kompetenčných oblastiach. Jedným z možných prístupov je tzv. kontrola koordinačných požiadaviek (KKP) (preložené z nemeckého „Koordinations-

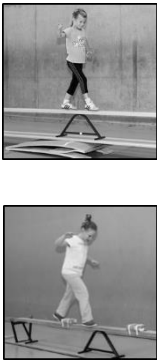

Anforderungs-Regler“), ktorá je vzorom pre zaznamenávanie požiadaviek na koordinačné požiadavky v pohybových úlohách. Tento prístup umožňuje odvodiť obsah pre koordinovanú orientáciu na podporu pohybových kompetencií. KKP sa tak líši od tradičných prístupov k rozvoju koordinačných schopností a vyvíja sa na model viac orientovaný na prax (Neumaier, 2016). KKP je založená na zmene náročnosti podmienok, čím pomáha deťom sústrediť sa na výkonnostné požiadavky pohybových úloh a ich možnú podporu. Každé cvičenie môže byť individuálne upravené podľa príslušnej úrovne výkonnosti a aktuálnej situácie dieťaťa. Pôvodný Neumaierov model zahŕňal aj tzv. informačné požiadavky (napr. rôzne zmysly ako sluch alebo zrak), avšak model upravený podľa Scheuera a Hecka (2020) kladie dôraz výlučne na náročnosť podmienok tak, aby bol tento model pre učiteľov menej zložitý a ľahšie prenosný do praktických aktivít. Rôzne pohybové úlohy si vyžadujú rôzne koordinačné požiadavky, napr. trestný kop vo futbale si vyžaduje odlišné koordinačné schopnosti ako plazenie sa alebo podávanie v bedmintone (Nobis & Cimanowski, 2012). Rovnako i náročnosť samotných zručností je rozdielna a vychádza z dispozícií dieťaťa, čo by malo byť pri pohybových úlohách zohľadnené (obr. 13).



Obrázok 13 Ukážka využitia kontroly koordinačných požiadaviek v praxi (Scheuer, Heck, 2020)

Hoci, ako sme uvádzali vyššie, učebné osnovy zamerané na rozvoj kompetencií vyzývajú učiteľov, aby zorganizovali svoje aktivity a hodiny telesnej výchovy zamerané na kompetencie, reálne majú učitelia ťažkosti s transformáciou požiadaviek na kompetencie v rámci samotných aktivít a vyučovacích hodín. Výsledky testov môžu preto slúžiť na poskytnutie konkrétneho poradenstva pri rozvoji a ďalšej podpore zameranej na pohybové kompetencie v rámci vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb v materských a základných školách.

Tabuľka 14 Príklad využitia podmienok náročnosti v kompetenčnej oblasti Pohyb vlastným telom (Scheuer, Heck, 2020)

MOBAK – Kompetenčná oblasť pohyb vlastným telom		
Kvalifikácia/zručnosť	Podmienky náročnosti MOBAK 1-2	Podmienky náročnosti MOBAK 3-4
<p>Balansovanie</p> 	<p><i>Presnosť:</i> vysoká náročnosť, keďže poloha nohy na lavičke je dôležitá.</p> <p><i>Čas:</i> nízka až stredná náročnosť, žiak balansuje na lavičke bez zastavenia. Preto je potrebný stály pohyb vpred.</p> <p><i>Komplexnosť:</i> nízka až stredná náročnosť, horná časť tela je použitá na pomoc pri balansovaní.</p> <p><i>Situačná náročnosť:</i> stredná náročnosť, lavička je použitá ako hojdačka a hýbe sa, keď po nej žiaci prechádzajú.</p> <p><i>Celková náročnosť (mentálny stres):</i> stredná až vysoká náročnosť, možný pád z lavičky.</p>	<p><i>Presnosť:</i> vysoká náročnosť, pretože je dôležitá poloha chodidiel na lavičke.</p> <p><i>Čas:</i> nízka až stredná náročnosť, žiak sa musí vyrovnáť bez zastavenia. Preto je potrebný plynulý pohyb vpred.</p> <p><i>Komplexnosť:</i> vysoká náročnosť, horná časť tela sa používa na nájdenie rovnováhy a musí sa stabilizovať; pri chôdzi dopredu a dozadu na lavičke sa musia prekonávať prekážky.</p> <p><i>Situačná náročnosť:</i> nízka náročnosť, stav lavičky je vždy rovnaký a pre pohyb nie je potrebné zaznamenávať ďalšie informácie.</p> <p><i>Celková náročnosť (mentálny stres):</i> stredná náročnosť, na zlyhanie alebo pád z lavičky.</p>
<p>Kotúl</p> 	<p><i>Presnosť:</i> nízka až stredná náročnosť, musí robiť kotúl na širokú gymnastickú podložku.</p> <p><i>Čas:</i> nízka náročnosť, nie je stanovený žiadny časový limit.</p> <p><i>Komplexnosť:</i> stredná až vysoká náročnosť, ruky, nohy a telo sa musia pohybovať súčasne, pričom je potrebná orientácia v miestnosti.</p> <p><i>Situačná náročnosť:</i> nízka až stredná náročnosť, stav je vždy rovnaký, ale v závislosti od výkonu žiakov musia svaly reagovať a prípadne vyrovnáť polohu.</p> <p><i>Celková náročnosť (mentálny stres):</i> stredná náročnosť, zlyhanie a neschopnosť prevažovať sa alebo prevažovať sa priamo vpred.</p>	<p><i>Presnosť:</i> nízka až stredná náročnosť, musí sa robiť kotúl na širokú gymnastickú podložku.</p> <p><i>Čas:</i> nízka náročnosť, nie je stanovený žiadny časový limit.</p> <p><i>Komplexnosť:</i> vysoká náročnosť, výskok a kotúl musia byť koordinované; pri otáčaní sa ruky, nohy a telo musia pohybovať súčasne, pričom je potrebná orientácia v miestnosti.</p> <p><i>Situačná náročnosť:</i> nízka až stredná náročnosť, stav je vždy rovnaký, ale v závislosti od výkonu žiakov musia svaly reagovať a prípadne vyrovnáť polohu.</p> <p><i>Celková náročnosť (mentálny stres):</i> stredná až vysoká náročnosť, zlyhanie a neschopnosť valiť sa alebo urobiť kotúl priamo vpred. Keďže žiak musí vyskočiť na debnu, môže sa báť.</p>

Pohybové kompetencie v tomto chápaní sú vždy určené osobnými a situačnými aspektmi. To znamená, že dieťa nemožno všeobecne opísať ako motoricky spôsobilé, ale iba ako schopné zvládnuť konkrétnu požiadavku na úlohu (v tomto prípade stanovenú testom MOBAK). Preto orientácia na kompetencie v telesnej výchove na základnej škole v ideálnom prípade navrhuje zváženie a začleňovanie rôznych funkcií pohybových úloh: diagnostické úlohy, úlohy získavania kompetencií, úlohy reflexie učenia a úlohy aplikácie (Neumann, 2014). Zatiaľ čo diagnostické úlohy sú súčasťou testovacej fázy, ďalšie tri úlohy môžu byť súčasťou iniciatív, ktoré nasledujú po testovaní. Koordinačné požiadavky a ich náročnosť môžu byť nápomocné pri charakteristike konkrétnej pohybovej úlohy. V tab. 14 uvádzame príklad, ako by mohli byť podmienky náročnosti využité v praxi z pohľadu štruktúry pohybovej úlohy.

Všeobecné odporúčania k rozvoju pohybových kompetencií v školách vyplývajúce z teoretickej analýzy dostupných zdrojov, ako i z výsledkov výskumu by sme mohli zosumarizovať nasledovne:

- zvýšiť počet hodín povinnej telesnej a športovej výchovy v primárnom vzdelávaní na 3 hodiny týždenne, čím sa podporí podnet pre rozvoj pohybových kompetencií,
- motivovať zriaďovateľov škôl, riaditeľov škôl, rodičov a učiteľov telesnej a športovej výchovy k väčšej aktivite pri získavaní hodín v rámci školských vzdelávacích programov, ako i k akceptácii telesnej a športovej výchovy ako kľúčového predmetu pohybového rozvoja,
- systematické overovanie pohybovej výkonnosti žiakov a využívanie nových prístupov k hodnoteniu na hodinách telesnej a športovej výchovy, vrátane hodnotenia pohybových kompetencií,
- zabezpečiť kvalitné priestorové a materiálne vybavenie pre výučbu telesnej a športovej výchovy na všetkých stupňoch vzdelávania,
- skvalitniť a zintenzívniť kontrolnú činnosť zameranú na kvalitu vyučovania telesnej a športovej výchovy na úrovni vedenia škôl a taktiež na úrovni štátnych orgánov,
- zabezpečiť ďalšie vzdelávanie pre učiteľov v materských školách, na 1. stupni ZŠ, učiteľov TŠV na 2. stupni ZŠ a SŠ, učiteľov bez aprobácie TŠV, ktorí z rôznych dôvodov už vyučujú na škole telesnú a športovú výchovu nekvalifikovane,
- zlepšiť osvetu pohybových aktivít, napríklad zverejňovaním dobrých príkladov z praxe, oceňovaním učiteľov, trénerov mládeže, odporúčaním účasti úspešných športovcov a trénerov pri vykonávaní osvetu a tiež aktívnejším vplyvom na rodičov.

Rozvoj a hodnotenie pohybových kompetencií tak v predprimárnom ako i primárnom vzdelávaní považujeme za jednu z ciest ku skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu vo vzdelávacej oblasti Zdravie a pohyb. Domnievame sa, že spätná väzba pre učiteľa môže slúžiť ako impulz pre reflexiu učenia žiakov a nasmerovať vyučovací proces k podpore tých oblastí, ktoré sú na nižšej úrovni. Súčasne chápeme, že táto oblasť si bude žiadať ďalší systematický výskum zameraný na overenie efektivity testovacej batérie v praxi, ako i využitie ďalších podporných metodických materiálov pre učiteľov. Vnímame však tieto možnosti ako cestu ku kvalitnej telesnej a športovej výchove a taktiež k podpore vzdelávania učiteľov v tejto oblasti.

Literatúra

ANTALA, B. a kol., 2001. *Didaktika školskej telesnej výchovy*. Bratislava: FTVŠ UK, 2001. 236 s. ISBN 80-968252-5-9

ANTALA, B. a kol., 2014. *Telesná a športová výchova a súčasná škola*. Bratislava: NŠC a FTVŠ UK. online, Dostupné z:
<http://www.telesnavychova.sk/userfiles/downloads/TSVaSucasnaSkola.PDF>

ANTALA, B. a J. LABUDOVÁ, 2011. Health and Healthy Life Style as a Part of Physical Education Curriculum in Slovak Schools. In: *Healthy Active Life Style and Physical Education*. Bratislava: END, s.r.o, Topolčianky.

ANTALA, B., CHIN, M., LUPTÁKOVÁ, G., TOMÁNEK, L. a kol., 2018. *Pohybová aktivita žiaka v škole a jej ovplyvňovanie prostredníctvom nových technológií*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport. 253 s.

BAILEY, R. 2018. *Physical activity at school: Time for a radical rethink?*

BALGA, T. a kol., 2017. Postoje žiakov základných škôl k telesnej a športovej výchove v Bratislave a okolí. In: *Nové technológie v škole a ich vplyv na rozvoj osobnosti žiaka v telesnej a športovej výchove*. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport.

BARAN, I., 2006. *Záchrana topiaceho*. Bratislava: Korekt.

BEKÖ, R., 2008. *Funkčné poruchy pohybového systému 5- a 6-ročných detí a ich zmeny v priebehu dvoch rokov*. Bratislava: Dizertačná práca na FTVŠ UK v Bratislave, 2008, 108 s.

BEKÖ, R., 2010. Držanie tela 5-7-ročných detí. In: *Prvé kroky kurikulárnej transformácie v predmete telesná a športová výchova*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010, s. 63–65.

BENČURIKOVÁ, L., 2011. *Vybrané faktory ovplyvňujúce základné plavecké zručnosti detí predškolského veku*. Bratislava: Stimul.

BENDÍKOVÁ, E. et al., 2020. Analysis of physical activity status and functional posture in Slovakia's young school-aged children with different body weight. In: *Zdravotnícke listy: vedecký recenzovaný časopis*. Roč. 8, č. 2, s. 71-81. Trenčín : Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne.

BENDÍKOVÁ, E., 2017. Riadenie vyučovacieho procesu telesnej a športovej výchovy cez didaktické štýly. In: *Športový edukátor*. Ročník X., č. 2/2017.

BORŽÍKOVÁ, I., 2020. *Pohybové kompetencie ako atribút konceptuálneho modelu pohybovej gramotnosti v mladšom školskom veku*. Habilitačná práca. Prešovská univerzita v Prešove.

BÖS, K. a H. MECHLING, 1983. *Dimensionen sportmotorischer Leistungen*. Hofmann, Schorndorf.

BURTON, A. W. a D.E. MILLER, 1998. *Movement skill assessment*. Champaign, IL: Human Kinetics.

CALE, L. a J. HARRIS, 2002. National testing for children – issues, concerns and alternatives. In: *The British Journal of Teaching Physical Education*. Roč. 33, č.1, s. 32-34.

COE, D. et al., 2006. Effect of Physical Education and Activity Levels on Academic Achievement in Children. In: *Medicine & Science in Sports & Exercise* 38(8):1515-9.

COOLS, W., DE MARTELAER, K., SAMAEY, C. a C. ANDRIES, 2009. Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. In: *Journal of Sport Science and Medicine*, 8, 154–168.

CORBIN, C.B. a R.P. PANGRAZI, 2002. Physical activity for children: How much is enough. In: *G.J. Welk et al. FITNESSGRAM reference guide*. Dallas: The Cooper Institute. s. 37-44.

CSÁNYI, T., BORONAYI, Z. a Z. VASS, 2017. Strategical developments of physical education in Hungary. In: *Changes in Childhood and Adolescence: Current challenges for physical education*. Berlin: Logos Verlag. s. 68-69.

ČILLÍK, I., KREMnický, J., KOLLÁR, R. et al., 2016. *Všeobecná pohybová výkonnosť, telesný vývin, držanie tela a mimoškolské pohybové aktivity žiakov ZŠ v Banskobystrickom kraji*. Banská Bystrica: Belianum. 124 s. ISBN 978-80-557-1187-4.

DUDLEY, D.A., 2015. Conceptual Model of Observed Physical Literacy. In: *The Physical Educator* 72(5):236-260.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2013. *Physical Education and Sport at School in Europe* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FELIX, K., ŠIMONEK, J., VEISOVÁ, M. a N. HALMOVÁ, 2014. *Metodická príručka telesnej výchovy pre materské školy a 1.stupeň základných škôl*. Bratislava: AT Publishing.

- FREY, N. a D. FISHER, 2010. Reading and the Brain: What Early Childhood Educators Need to Know. In: *Early Childhood Education Journal* 38(2):103-110.
- FRÖMEL, K., 2001. Tělesná výchova a sport v systému vzdělávání a výchovy v počátku tisíciletí. In: *Česká kinantropologie*, 5(1), 39-48.
- GERLACH, E., HERRMANN, C., JEKAUC, D., a M.O. WAGNER, 2017. Diagnostik motorischer Leistungsdispositionen. In: U. Trautwein & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Tests & Trends*, Band 15. Begabungen und Talente (S. 145–158). Göttingen: Hogrefe.
- GUNDLACH, H., 1968. Systembeziehung und körperliche Fähigkeiten und Fertigkeiten [System relations and physical abilities and physical skills]. In: *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 17, 198–204
- GUZIOVÁ, K., 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: MŠ SR.
- HAAG, H., 1989. Sportpädagogik. In: Haag, H., Strauss, B., & Heinze, S. *Theorie- und Themenfelder der Sportwissenschaft: Orientierungshilfen zur Konzipierung sportwissenschaftlicher Untersuchungen*. Schorndorf: Hofman. s. 48 - 69.
- HARDMAN, K. 2003. Worldwide survey on the state and status of physical education in schools: Foundations for deconstruction and reconstruction of physical education. In Hardman K., (Ed.), *Physical Education: Deconstruction and reconstruction – Issues and directions*. Schorndorf : Hofmann. s.15 - 34
- HARDMAN, K., 2013. W(h)ither school physical education provision in Europe: two decades of research evidence. In: *FIEP Bulletin*. Volume 83. Special Edition. s. 115 – 120.
- HARTIG, J. a KLIEME, E., 2006. Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (pp. 128-136). Heidelberg: Springer.
- HAYWOOD, K.M a N. GETCHEL, 2009. *Life Span Motor Development*. Human Kinetics.
- HERRMAN, H. et al., 2018. *MOBAK-KG Basic motor competencies in kindergarten*. Basel: Department of Sport, Exercise and Health (DSBG) of the University of Basel.
- HERRMANN, CH., SEELIG, H., WÄLTI, M. A E. GERLACH, 2019. Assessment and monitoring of basic motor competencies in

Europe (BMC-EU). In: *International Motor Development Research Consortium: Vol. 1* (s. 62). Newark, DE: International Development Research Consortium.

HERRMANN, C., 2018. *Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1 - 4 (MOBAK)* (Hogrefe Schultests). Göttingen: Hogrefe.

HERRMANN, C. a H. SEELIG, 2017a. Basic motor competencies of fifth graders. Construct validity of the MOBAK-5 test instrument and determinants. In: *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(2), 110-121. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0430-3>.

HERRMANN, C. a H. SEELIG, 2017b. Structure and profiles of basic motor competencies in the third grade-validation of the test instrument MOBAK-3. In: *Perceptual and motor skills*, 124(1), 5-20. <https://doi.org/10.1177/0031512516679060>.

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., a H. SEELIG, 2015. Development and validation of a test instrument for the assessment of basic motor competencies in primary school. In: *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19(2), 80-90. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2014.998821>.

HERRMANN, C., GERLACH, E., a H. SEELIG, 2016. Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstrumentes [Basic motor competences in primary school. Rationale, assessment and empirical testing of a measurement instrument]. In: *Sportwissenschaft*, 46(2), 60-73.

CHROMÍK, M. a kol., 1993. *Didaktika telesnej výchovy*. Bratislava : FTVŠ UK.

INOVOVANÝ ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PRIMÁRNE VZDELÁVANIE - telesná a športová výchova. 2015. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné: http://www.statpedu.sk/files/documents/inovovany_statny_vzdelavaci_program/zs/1_stupen/zdravie_a_pohyb/telesna%20a%20sportova%20vychova_pv_2014.

JUNGER, J. a A. PALANSKÁ, 2016. *Telesné zaťaženie detí v materskej škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta športu. 134s. ISBN 978-80-555-1589-2.

JUNGER, J., 2000. *Telesný a pohybový rozvoj detí predškolského veku*. Prešov: Grafotlač. ISBN 80-8068-003-5.

JURAK, G., 2018. SLOfit - Slovenian national surveillance system for physical and motor development of children and youth. In: *Abstract book*. Istanbul : Marmara University Press.

KANÁSOVÁ, J., 2017. Testovanie svalovej nerovnováhy - skrátené svaly. In: *Športový edukátor*. Ročník X., č. 2/2017.

KASA, J., 2000. *Športová antropomotorika*. Bratislava: SVŠ TVŠ.

KAŠČÁK, O. a B. PUPALA, 2016. Východiská evaluácie: úvodné slovo garantov publikácie. In: *Evaluácia v materskej škole*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko.

KONCEPCIA ŠTÁTNEJ POLITIKY V OBLASTI ŠPORTU - SLOVENSKÝ ŠPORT 2020. Príloha č. 2. Pre potreby Fakulty telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského v Bratislave a Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR spracoval B. Antala. 2012.

LABUDOVÁ, J. 2011. *Synchronizované plávanie*. Bratislava: ICM Agency. 100s.

LACZO, E. a kol., 2014. *Rozvoj a diagnostika pohybových schopností detí a mládeže*. Bratislava: NŠC a FTVŠ UK, online. ISBN 978-80-971466-0-3.

LAMPERT, T. et al., 2008. Der Kinder- und Jugendgesundheitssurvey des Robert Koch-Instituts als Grundlage für Prävention und Gesundheitsförderung. In: *Hackauf H., Jungbauer-Gans M. (eds) Gesundheitsprävention bei Kindern und Jugendlichen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

LEDNICKÝ, A. a L.DOLEŽAJOVÁ, 2011. Porovnanie všeobecnej pohybovej výkonnosti športujúcich chlapcov v rokoch 1986 a 2010. In: *Atletika 2011*. Bratislava: ICM AGENCY.

LEDNICKÝ, A. a L. DOLEŽAJOVÁ, 2011. Porovnanie všeobecnej pohybovej výkonnosti športujúcich dievčat s odstupom 25 rokov, In: *Atletika 2011*. Bratislava: ICM AGENCY.

LEE, I. a E. SHIROMA et al., 2012. *Effect of physical inactivity on major noncommunicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy*. The Lancet, 2012, 380 (9838) s. 219 – 229.

LUCASSEN, J., 2018. Bridging the gap between physical education and after school physical activity: The importance of hybrid professionals. In: *Changes in Childhood and Adolescence: Current challenges for physical education*. Berlin: Logos Verlag. s. 69-76.

LUKÁČOVÁ, K., 2010. Rozvoj psychomotorických kompetencií v predprimárnom vzdelávaní. In: *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Prešov: SV OMEP.

MAČURA, P. et al., 2020. Basic motor competencies in the 1st and 2nd grade elementary school children in Slovakia. In CACEK, J.- SAJDLOVÁ, Z.- ŠIMKOVÁ, K. (eds.) *Proceedings of the 12th International Conference on Kinanthropology : Sport and Quality of Life*. 1. vyd. Brno: Masaryk University Press, online, s. 74-83.

MALINA, R.M et al., 2013. Role of intensive training in the growth and maturation of artistic gymnasts. In: *Sport Med*. Sept;43(9):783-802.

MASARYKOVÁ, D., 2015. *Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb v inovovanom ŠVP pre materské školy*. In: *Svet dieťaťa v materskej škole*. Šaľa : Spoločnosť pre predškolskú výchovu - región Šaľa / Mesto Šaľa. online, S. 37-44.

MASARYKOVÁ, D. a B. ANTALA, 2014. Development of physical education curriculum in Slovakia. In: *Zbornik 27. posveta športnih pedagogov Slovenije*. Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

MASARYKOVÁ, D., 2014. *Vzdelávacia oblasť zdravie a pohyb metodická príručka*. Bratislava: MPC. 38 s.

MASARYKOVÁ, D., 2015. *Súčasnosť a perspektívy telesnej výchovy na Slovensku a v zahraničí*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, 2015. 66 s. ISBN 978-80-8082-838-7.

MASARYKOVÁ, D., 2016. *Evaluácia v rámci vzdelávacích oblastí : Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb*. In: *Evaluácia v materskej škole*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko.

MASARYKOVÁ, D., 2016. *Zdravie a pohyb. Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava: ŠPÚ. 43 s. ISBN 978-80-8118-178-8.

- MATHEIS, M. a J. ESTABILLO, 2018. Assessment of Fine and Gross Motor Skills in Children. In: *Handbook of Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities Assessment* (s.467-484). Springer.
- MCLENNAN, N. a J. THOMPSON, 2015. *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. UNESCO Publishing.
- MEDEKOVÁ, H. a R. BEKÖ, 2009. K otázkam somatického vývinu a stavu posturálneho systému mladších žiakov. In: *Šport a zdravie*. Zborník medzinárodnej konferencie PF UKF Nitra. CD rom, s. 107 – 111.
- MEDEKOVÁ, H., 2009. Telesný vývin a držanie tela mladších žiakov z hľadiska pohybovej aktivity v ranom detstve. In: *Lipková a kol. Pohybová aktivita a jej súvislosti s vybranými znakmi somatického, funkčného a motorického rozvoja*. Bratislava: ICM Agency. s. 38 – 45.
- MEDEKOVÁ, H. a M. ŠELINGEROVÁ, 2004. Vývinové zmeny somatických parametrov mladších žiakov z hľadiska pohybovej aktivity. In: *Acta fac.Educ.phys. Univ. Comeniana* 45, s. 137 - 144.
- MIŇOVÁ, M., 2010. Realizácia perceptuálno-motorickej vzdelávacej oblasti v podmienkach materských škôl. In: *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Prešov: SV OMEP
- MORAVEC, R., KAMPILLER, T., SEDLÁČEK, J. a kol., 1996. EUROFIT. *Telesný rozvoj a pohybová výkonnosť školskej populácie na Slovensku*. Bratislava: SVSTVŠ, 180 s.
- NÁRODNÝ PROJEKT „Zvyšovanie kvalifikácie učiteľov telesnej a športovej výchovy“, online, dostupné z: <http://www.telesnavychova.sk/stranka/informacie-o-projekte>
- NEUBER, N., 2002. Die Furcht vor der Aufgabe. Anmerkungen zur Unterrichtssteuerung in der Bewegungserziehung. In: *Sportpädagogik*, 26(5), 41–43.
- NEUMAIER, A., 2016. *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinations-training: Grundlagen-Analyse-Methodik* (Reihe Training der Bewegungs-koordination, Band 1). 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. In: *Sportunterricht*, 63(6), 175-180.
- NOBIS, H. a O. CIMANOWSKI, 2012. Selbstgesteuerte Koordinationsschulung in der Sekundarstufe II: Neumaiers Strukturmodell zur Analyse der koordinativen Anforderungen von Bewegungsaufgaben. In: *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 61(9), 1-5.
- PASTUCHOVÁ, Z., 2020. *Pohybové kompetencie detí predškolského veku*. Diplomová práca. Trnavská univerzita v Trnave.
- PFITZNER, M. a H. ASCHEBROCK, 2013. Aufgabenkultur: Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: *Sportpädagogik*, 37(5), 2-6.
- PFITZNER, M., SCHLECHTER, E. a W. SIBBING, 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).
- PRECHODNÉ UČEBNÉ OSNOVY PRE MATERSKÉ ŠKOLY, 1953. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PROGRAM VÝCHOVNEJ PRÁCE V JASLIACH A V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 1966. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PROGRAM VÝCHOVNEJ PRÁCE V JASLIACH A V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 1978. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PROGRAM VÝCHOVNEJ PRÁCE V JASLIACH A V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 1985. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PROGRAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 1999. Bratislava: Ministerstvo školstva SR.
- PUPALA, B.; YULINDRASARI, H. a M.M. RAHARDJO, 2021. Diversity and Centrism in two contrasting Early Childhood Education and Care systems: Slovakia and Indonesia compared. In: *Asia Pacific Journal of Education*. In press.
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O. a V. KRATOCHVÍL, 2012. Revízia a inovácia štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie. In: *Predprimárne vzdelávanie*

v súčasnosti - zborník z vedecko-odbornej konferencie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove a Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu.

REGECOVÁ, V. a kol., 2012. Klasifikácia hodnôt indexu telesnej hmotnosti u detí a adolescentov. ÚVZ SR Dostupné z: https://www.uvzsr.sk/docs/info/hdm/Telesny_vyvin_deti_a_ml.pdf

REY, E., CARBALLO-FAZANES, A., VARELA-CASAL C. a C. ABELAIRAS-GÓMEZ, 2020. *Reliability of the test of gross motor development: A systematic review*. PLoS ONE 15(7): e0236070.

ROTH, K., 1982. *Strukturanalyse koordinativer Fähigkeiten* [Structure analysis of coordination skills]. Bad Homburg, Germany: Limpe

RUŽBARSKÁ, I., 2014. Factor model of motor performance and its evaluation in primary educational programme. In: Scheuer, C., Antala, B., Holzweg, M. (Eds.). *Physical Education: Quality in Management and Teaching*. Berlin: Logos Verlag, s. 88 – 98.

RUŽBARSKÁ, I. a M. TUREK, 2007. *Kondičné a koordinačné schopnosti v motorike detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: PU v Prešove, FŠ. ISBN 978-80-8068-670-3

RUŽBARSKÁ, I., 2018. *Motorické predpoklady detí v kontexte predprimárneho a primárneho vzdelávania*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. 211 s. ISBN 978-80-555-2185-5

SEMBER, V. et al., 2020. Children's Physical Activity, Academic Performance, and Cognitive Functioning: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: *Frontiers in Public Health*. 8. 307.

SCHEUER, C a S. HECK, 2020. *Podporný metodický materiál pre učiteľov*. Esch-Alzette: University of Luxembourg.

SCHEUER, C. a A. BUND, 2018. Motorische Basiskompetenzen Luxemburger Grundschüler und Grundschülerinnen – Ausgewählte Forschungsergebnisse. In Luxembourg Center for Educational Testing (LUCET, Universität Luxemburg) & Service de Coordination de la recherche de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 168-171). Esch/Alzette: Universität Luxemburg

SCHEUER, C. a M. HOLZWEG, 2014. Quality in physical education: an overview from the perspective of physical education teacher associations. In: Scheuer, C., Antala, B., Holzweg, M. (Eds.). *Physical Education: Quality in Management and Teaching*. Berlin: Logos Verlag, s. 62 – 72.

SCHEUER, C., BUND, A., BECKER, W. a C. HERRMANN, 2017. *Development and validation of a survey instrument for detecting basic motor competencies in elementary school children*. Cogent Education, 4, 1337544.

SCHEUER, C., HERRMANN, C. a A. BUND, 2019. Motor tests for primary school aged children: A systematic review. In: *Journal of Sports Sciences*, 37(10), 1097–1112.

SCHIENKIEWITZ, A., BRETTSCHEIDER, A., DAMEROW, S. a A.S. ROSARIO, 2018. Übergewicht und Adipositas im Kindes- und Jugendalter in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: *Journal of Health Monitoring*. Robert Koch Institut. Berlin.

SCHRÖDER, M. 2015. *Competence-oriented study programmes*. FIBAA Consult Factory.

SILVERMAN, S. et al., 2008. A lasting impression: A pedagogical perspective on youth fitness setting. In: *Measurement in physical education and exercise science*. Roč. 12., č. 3. s. 146-166.

SPRÁVA O STAVE A ÚROVNI VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH ZARIADENIACH V ŠKOLSKOM ROKU 2019/2020, 2020. ŠŠI.

STODDEN, D., LANGENDORFER, S., a M.A. ROBERTON, 2009. The association between motor skill competence and physical fitness in young adults. In: *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 223–229. doi: 02701367.2009.10599556.

ŠEBEŇOVÁ, I., 2010. Edukačné aktivity rozvíjajúce perceptuálno-motorické zručnosti detí predškolského veku v pracovnej oblasti. In: *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Prešov: SV OMEP

ŠIMONEK, J., 2018. Povinné testovanie pohybovej výkonnosti žiakov 1. ročníka ZŠ podľa nového zákona o športe. In: *Športový edukátor*, Ročník XI., č. 2/2018

ŠIMONEK, J., 2008. Koncepcia nových učebných osnov telesnej výchovy ako súčasť kurikulárnej transformácie slovenského školstva. In: *Telesná výchova a šport, zdravie a pohyb*. Zborník príspevkov. Prešov: 2008. s. 26-36.

ŠIŠKOVÁ, M., FIALOVÁ, E. a M. ROUČKOVÁ, 2014. *Gymnastické športy*. Bratislava: MPC. 83 s.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 1 PRE TELESNÚ VÝCHOVU. 2009. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, Štátny pedagogický ústav.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM, ISCED 0 - PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE. 2008. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

TUREK, M. 1999. *Telesný vývin a pohybová výkonnosť detí mladšieho školského veku*. Prešov: SVSTVŠ, PF PU Prešov, 1999, 111 s. ISBN 80-88885-61-2

UČEBNÉ OSNOVY PRE MATERSKÉ ŠKOLY, 1955. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

UHEROVÁ, Z. 2012. *Modernizačné aspekty didaktických štýlov v telovýchovnom procese*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove, 132 s.

VAN HILVOORDE, I. a J. KOEKOEK, 2017. Worldwide Developments of Digital Technology in Physical Education. In: A. Bund & C. Scheuer (Eds.), *Changes in Childhood and Adolescence: Current Challenges for Physical Education. Proceedings of the 12th FIEP European Congress* (s.17-19). Logos Verlag Berlin.

VAŠÍČKOVÁ, J., 2016. *Pohybová gramotnosť v Českej republike*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4884-8

VENETSANO, F. a A. KAMBAS., 2010. Environmental Factors Affecting Preschoolers' Motor Development In: *Early Childhood Education Journal*. Volume 37, s. 319–327(2010)

VEREŠOVÁ, J., 2015. *Tanec a tanečné aktivity*. Bratislava: MPC.

VLČEK, P., 2019a. *A critical analysis of the Physical Education curriculum in the Czech Republic*. 1. vyd. Berlín: Logos Verlag Berlin GmbH, 171 s. Didaktik/Erziehungswissenschaft/Pädagogik, 1. ISBN 978-3-8325-4961-9. doi:10.30819/4961.

VLČEK, P., 2019b. Reviewing the curriculum - never ending challenge. In: *International scientific conference 18th Mate Demarin Days*, „New Challenges in Education“.

VLČEK, P., MUŽÍK, V., HABRDLOVÁ, M. a M. LUPAČ, 2015. Problém kongruence v kurikulu tělesné výchovy v České republice. In: *Kurikulárna reforma a perspektívy základnej školy*.

VRBAS, J. a P.VLČEK, 2017. Selected results of initial measurement using MOBAK-3, a test battery of basic motor competencies – Comparison of the Czech Republic and Switzerland. In: *Changes in Childhood and Adolescence: Current Challenges for Physical Education, Proceedings of the 12th FIEP EUROPEAN CONGRESS*.

WEINECK J., 2001. *Optimales training*. Verlag: GmbH.

WEINERT, F. E., 2001. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *F. E. Weinert (ed.). Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17-31). Weinheim: Beltz.

WHITEHEAD, M., 2013. Definition of physical literacy and clarification of related issues. In: *Journal of Sport Science and Physical Education*, 65, 28–33.

WHO, 2010. *Globálne odporúčanie o fyzickej aktivite pre zdravie*, Ženeva.

WHO, 2018. Globálny akčný plán pre podporu pohybovej aktivity: viac aktívnych ľudí pre zdravší svet. Dostupné z:

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ZÁKON 245/2008 Z. Z. O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Národná rada Slovenskej republiky.

ZÁKON Č. 209/2019 Z.Z, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.

ZAPLETALOVÁ, L., 2002. *Ontogenéza motorickej výkonnosti 7-18-ročných chlapcov a dievčat Slovenskej republiky*. Bratislava: SVSTVŠ, 2002. 93 s. ISBN 80-89075-17-7.

ZAPLETALOVÁ, L., 2011. Changes in somatic parameters and motor performance of children and youth of Slovakia across the period of last 20 years. In: *Labudová, J. – Antala.B. et al: Healthy active life style and PE*, 2011, s. 107 – 114.

ZAPLETALOVÁ, L. a kol., 2011. *Sekulárny trend v ukazovateľoch telesného rozvoja a pohybovej výkonnosti 11-18-ročnej školskej populácie na Slovensku*. Bratislava: Peter Mačura- PEEM.

ZIMMER, R., 2003. Zu wenig Bewegung – zu viel Gewicht . In: *Frühe Kindheit*, 4, 15-17.

ZWICK, M., DEUSCHLE, J. a O. RENN, 2011. *Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen*. Springer.

Príloha 1

Nižšie citujeme presný popis jednotlivých meraní a testov tak, ako je testovacia batéria dostupná na webovej stránke www.testovanieziakov.sk.

Telesná výška a telesná hmotnosť

Pomôcky: váha, antropometer/pásová miera

Popis: Dieťa stojí naboso chrbtom k antropometru, resp. k pásovej miere v maximálnom vystretí, v stojí spojnom, päty spolu. Ak je pri stene, dotýka sa jej päťami, sedacími svalmi a chrbtom. Dieťa meriame v maximálnom nádychu, nahmatáme vertex (najvyšší bod na temene hlavy), priložíme naň rameno antropometra, resp. trojuholník a odčítame hodnotu telesnej výšky s presnosťou na 1 cm. Dieťa stojí naboso na plošine v strede váhy, je vzpriamené a uvoľnené. Na stupnici váhy odčítame hodnotu telesnej hmotnosti s presnosťou na 0,1 kg.

Predklon v sede s dosahovaním

Pomôcky: testovací stolík alebo lavička, pravítko

Popis: Test sa vykonáva v predklone v sede s predpažením, pričom testovaná osoba sa snaží čo najďalej dosahovať rukami. Je potrebný testovací stolík alebo lavička (výška zariadenia nesmie testovaného obmedzovať). V strede vrchnej dosky je vyznačená mierka (papierové pravítko, milimetrový papier s vyznačením plusových a mínusových hodnôt), kde nulový bod je na úrovni chodidiel. Ak dieťa nedosiahne nulový bod (úroveň chodidiel), získava negatívne skóre, naopak v prípade presahu získava pozitívne skóre. Na hornej doske stolíka je vodorovne položené pravítko (drevený hranolček, aby prsty nepresiahli pravítko), ktoré testované dieťa posúva tlakom prstov. Testovaná osoba urobí predklon v sede, chodidlá opreté o lavičku, vystreté ruky sa dotýkajú jej hornej hrany. Tlakom prstov posúva horizontálne umiestnené meradlo po stupnici. Predklon vykoná pomaly, plynulo, bez pokrčenia nôh v kolenách. V krajnej polohe je potrebná 2-sekundová výdrž. Učiteľ sa postaví vedľa testovaného a rukou kontroluje, aby malo dieťa neustále vystreté nohy v kolenách. Výsledkom testu je najväčší dosah stredných prstov rúk v predklone zaregistrovaný na mierke. Ak prsty oboch rúk nedosahujú do rovnakej vzdialenosti, výsledkom testu je priemer týchto vzdialeností. Hodnotí sa lepší výsledok z dvoch pokusov s presnosťou na jeden centimeter. Výsledkom môže byť kladná aj záporná hodnota. Meranie sa vykonáva naboso. Ak nie je k dispozícii testovací stolík, je možné použiť gymnastickú lavičku.

Opakovaná zostava s tyčou

Pomôcky: Žinenky (mäkké sú nevhodné, odporúčané sú tvrdé žinenky, resp. karimatky pripevnené k zemi), gymnastické tyče, stopky

Popis: Základný postoj – stoj mierne rozkročný, gymnastická tyč (prípadne porovnateľná alternatíva gymnastickej tyče) vzadu dole vodorovne (úchop asi o 20 cm širší ako je šírka ramien). Na štartovací povel prekračuje testovaný tyč do polohy vpredu dole vodorovne, potom rýchlo vykoná sed-l'ah (kolísku) na chrbte, pričom súčasne prevlečie obidve nohy nad tyč a vstane. Takto sa dostane naspäť do základnej polohy. Popísaná zostava sa opakuje čo najrýchlejšie bez prerušenia 5x. Cvičí sa zásadne bez obuvi. Ak testovaný neudrží tyč, musí celú zostavu opakovať. Meria sa čas piatich opakovaných zostáv vykonaných po sebe bez prerušenia s presnosťou záznamu na 0,1 s. Pred meraním je potrebné, aby si deti celú zostavu aspoň raz vyskúšali. Maximálny počet meraných pokusov je 2. Ak dieťa ani na druhýkrát zostavu nedokáže vykonať podľa pokynov, udeľuje sa mu skóre 0.

Výdrž v zhybe nadhmatom

Pomôcky: hrazda (závesná hrazda), stopky

Popis: Testované dieťa zaujme s pomocou učiteľa základnú polohu – zhyb na hrazde, držanie nadhmatom, brada nad hrazdou (brada sa nesmie opierať o hrazdu) a v tejto polohe sa snaží udržať čo najdlhšiu dobu. Základná poloha sa zaujíma s dopomocou (s použitím stoličky a pod.). Nohy sa nesmú dotýkať podložky. Test končí, ak brada klesne pod úroveň hrazdy. Meria sa čas v sekundách s presnosťou záznamu na 0,1 s.

Skok do diaľky z miesta

Pomôcky: pásno/meter

Popis: Zo stoja mierne rozkročného tesne pred čiarou odrazu (chodidlá rovnobežne asi v šírke ramien) vykoná dieťa podrep a predklon, zapaží a odrazom znožmo (so súčasným švihom paží vpred) skočí čo najďalej. Meria sa vzdialenosť od čiaru odrazu k poslednej stope doskoku. Odraz je z rovnej, nešmykľavej a neposuvnej podložky, ktorá je na rovnakej úrovni ako je doskok. Deti majú 3 pokusy, hodnotí sa najlepší z nich. Meria sa vzdialenosť najdlhšieho skoku v centimetroch. Presnosť záznamu na 1 cm.

Lah-sed

Pomôcky: stopky, žinenka

Popis: Základná poloha – ľah na chrbte pokrčmo, paže skrčiť vzpažmo zvnútra, ruky v tylo, zopnúť prsty, lakty sa dotýkajú podložky. Nohy sú v kolenách mierne pokrčené (do 120°), chodidlá sú položené na zemi 20-30 centimetrov od seba, v tejto polohe ich fixuje ďalšia osoba. Na povel testované dieťa vykonáva opakovane sed-ľah tak, že v sede sa pravý lakeť dotýka ľavého kolena a naopak, v ľahu sa lopatky a chrbty rúk dotýkajú podložky. Cvičenie sa opakuje so snahou o maximálny počet opakovaní v trvaní 1 minúty. Po výklade a ukážke si každé dieťa vyskúša správne vykonanie samo. Zmeny polohy sa vykonávajú plynule (nie odrazom pomocou laktov, nôh a pod.). Po 15 sekundách sa odporúča hlásiť priebežný čas. Hodnotí sa počet úplných a správnych opakovaní za 1 minútu.

Kotúľanie 3 lôpt

Pomôcky: stopky, 3 basketbalové lopty (veľkosť č. 7), vrch švédskej debny alebo kužele, lavičky (mantinely)

Popis: Dve méty rozmiestnime podľa nákresu, vyznačíme rovinu štartu a cieľa a na štartovú čiaru položíme 3 basketbalové lopty. Testované dieťa na signál začína lokomočný pohyb, pri ktorom vo vymedzenej slalomovej dráhe vedie (kotúľa po zemi) súčasne 3 lopty pomocou horných a dolných končatín. Priestor by mal byť vymedzený stenou alebo lavičkami (mantinely), min. však 3 metre od mét. Šírka mét je v rozmere vrchnej časti švédskej debny cca 115 cm. Použijeme švédsku debnu alebo kužele. Meria sa čas, stopky sa zastavujú v okamihu, kedy testovaný telom pretne rovinu cieľa, ktorou predtým prešli všetky tri lopty. Test sa opakuje dvakrát, výsledkom je čas lepšieho pokusu.

Člnkový beh 4 x 10 m

Pomôcky: stopky, kužele

Popis: Dieťa zaujme polohu polovysokého štartu. Na štartový povel čo najrýchlejšie vybieha smerom k protiaľhlejšiemu cieľu, ktorú prekročí oboma nohami a beží späť. Test pokračuje bez prerušenia až do absolvovania štyroch cyklov. Dieťa prebehne cieľovou rovinou čo najrýchlejšie bez spomalenia. Test sa vykonáva jedenkrát. Stopky sa zastavia v okamihu, keď dieťa pretne cieľovú rovinu. Meria sa čas v sekundách s presnosťou záznamu na 0,1 s.

Viacstupňový vytrvalostný člnkový beh na 20 metrov

Pomôcky: kužele, software + PC/tablet/smartfón, reproduktory, (lano)

Popis: Testované dieťa opakovane prekonáva vzdialenosť 20 metrov (od jednej vyznačenej čiary k druhej), pričom časové intervaly na prebehnutie vyznačenej vzdialenosti sa postupne skracujú. Dieťa musí oboma nohami prejsť za metu 20 m na oboch stranách. Na každý zvukový signál je nutné dobehnúť daný úsek. Test pre dieťa končí, ak nie je schopné dva razy po sebe dosiahnuť úroveň čiary v danom časovom limite. Pri dobehnutí je povolený rozdiel maximálne dvoch krokov. Odporúča sa, aby prvé úseky absolvoval s deťmi učiteľ (asistent) a určil správne tempo. Optimálne je vhodné použiť 2 asistentov, ktorí držia pred deťmi natiahnuté lano ako prekážku, aby deti udržiavali správne tempo, resp. aby nebežali rýchlejšie, než je potrebné. Zvukový signál je možné púšťať cez ozvučenie telocvične, resp. cez mobilné ozvučenie tak, aby ho deti boli schopné jednoznačne identifikovať. V prípade nedostatočného vybavenia môže učiteľ použiť píšťalku, pomocou ktorej zvýrazňuje signály softvéru. Počet súčasne bežiacich detí nie je obmedzený (odporúčanie 10-15) s tým, že nesmie narušiť plynulú a bezpečnú organizáciu testovania. Deti končia test postupne podľa svojich individuálnych schopností a zapisovateľ priebežne zaznamenáva výsledky. Zaznamenáva sa počet prebehnutých úsekov. Započítavajú sa aj posledné 2 nedobehnuté úseky.

Vlajková naháňačka

Pomôcky: kužele, stopky, vlajky (na jedného žiaka cca 10 ks)

Popis: Hrá ideálne 10 detí (maximálny počet je 11, minimálny počet 6). Rozmer ihriska je 9 x 9 metrov (polovica volejbalového ihriska). Dievčatá a chlapci hrajú spolu (koedukovane) po dobu 5 minút spôsobom „každý proti každému“. Pre hru je potrebné zabezpečiť látkové pásy – vlajky (optimálne z tenkej látky, aby dieťa udržalo v jednej ruke väčší počet vlajok). Rozmery vlajok sú šírka cca 5-10 cm a dĺžka 50-60 cm. Pre hru je potrebné mať k dispozícii dostatočné množstvo vlajok (cca 10 na 1 dieťa, tzn. min. 100 ks pre hru 10 detí). Každé dieťa má na chrbte za pás teplákov zasunutú vlajku (cca 10 cm, pričom 50 cm voľne visí vzadu ako chvostík). Deti hrajú každé za seba. Snažia sa zobrať čo najviac vlajok ostatným deťom a zároveň sa snažia ubrániť tú svoju. Bez vlajky deti nesmú hrať. V momente, keď im súper vezme ich vlajku, ihneď musia dobehnúť k pomocníkovi s vlajkami, ktorý by mal byť od vymedzeného ihriska vzdialený cca 10 m. Pri pomocníkovi musí dieťa spraviť 3 drepy a následne mu pomocník zasunie za pás novú vlajku. Dieťa sa vracia do hry a opäť sa snaží získať cudzie vlajky. Získané vlajky dieťa drží v ruke. Získať vlajky je možné len pri pohybe. Vlajku nie je možné získať nasilu – „zápasením“ – keď jedno dieťa premôže druhé dieťa hrubou silou. Rozhodcovia dozerajú na dodržiavanie pravidiel ako je „zápasenie“ o vlajku, či hranie bez vlajky za pásom.

Hodnotí sa počet získaných cudzích vlajok. Dieťa, ktoré nie je aktívne, nezíska žiadnu vlajku. Rovnako dieťa, ktoré má len obrannú stratégiu vlastnej vlajky. Dieťa, ktoré sa bude sústrediť len na útok, bude veľmi rýchlo pripravené o svoju vlajku a musí bežať pre novú. Toto zdržanie by malo byť cca 15-20 sek. Za prejav agresivity či neférovej hry je potrebné odpočítať jeden až dva body (vlajky).

Pohybové kompetencie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní

Autor: Mgr. Dana Masaryková, PhD.

Recenzenti: doc. PaedDr. Jana Labudová, PhD.

doc. PaedDr. Branislav Antala, PhD.

Jazyková korektúra: Ing. Anna Cibulková

Vydala: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Rok vydania: 2021

ISBN 978-80-568-0224-3.