



---

# Teoretický a metodologický rámec pre aplikáciu MOBAK

## Pedagogická stratégia používania aplikácie MOBAK v telesnej výchove

Dana Masaryková, Maïke Niehues, Lucas Schole, Pascale Lüthy, Sandra Heck, Manolis Adamakis, Andreas Bund, Fabienne Ennigkeit, Ilaria Ferrari, Christopher Heim, Christian Herrmann, Remo Mombarg, Benjamin Niederkofler Janco Nolles, Claude Scheuer, Petr Vlček, Jaroslav Vrbas und Erin Gerlach

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



Toto dielo je licencované pod licenciou Creative Commons Uvedte autora 4.0 International Licencia. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## Technický list

**Názov:** Teoretický a metodologický rámec pre aplikáciu MOBAK. Pedagogická stratégia používania aplikácie MOBAK v telesnej výchove.

**Autori:** Dana Masaryková, Maïke Niehues, Lucas Schole, Pascale Lüthy, Sandra Heck, Manolis Adamakis, Andreas Bund, Fabienne Ennigkeit, Ilaria Ferrari, Christopher Heim, Christian Herrmann, Remo Mombarg, Benjamin Niederkofler Janco Nolles, Claude Scheuer, Petr Vlček, Jaroslav Vrbas und Erin Gerlach

**Počet strán:** 40

**Rok:** 2024

**Citovať ako:** Masaryková, D., Niehues, M., Schole, L., Lüthy, P., Heck, S., Adamakis, M., Bund, A., Ennigkeit, F., Ferrari, I., Heim, C., Herrmann, C., Mombarg, R., Niederkofler, B., Nolles, J., Scheuer, C., Vlček, P., Vrbas, J. & Gerlach, E. (2024). Teoretický a metodologický rámec pre aplikáciu MOBAK. Pedagogická stratégia používania aplikácie MOBAK v telesnej výchove. Zürich: Vysoká škola pedagogická v Zürichu.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10691487>.

**Projekt:** Základné motorické kompetencie v Európe - digitálna propagácia

**Koordinátor projektu:** Claude Scheuer

**Financujúci subjekt:** Európska komisia

**Program:** Erasmus+ Kľúčová akcia 2: Spolupráca v oblasti inovácií a výmena osvedčených postupov

**Typ akcie:** Partnerstvá pre pripravenosť na digitálne vzdelávanie - 2020

**Referencia:** 2020-1-LU01-KA226-SCH-078055

**Časová os:** jún 2021 - november 2023

**Projektový list:** <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2020-1-LU01-KA226-SCH-078055>

Ďalšie informácie o projekte BMC-EU DigPro nájdete na tomto odkaze:

**Webová lokalita:** <https://mobak.info/bmc-eu-digpro/>



**Partneri projektu:**

Autori by chceli vyjadriť uznanie projektovému tímu BMC-EU DigPro za prínos k vypracovaniu tu uvedených výstupov pre BMC-EU DigPro (2022).

Nie.	Inštitúcia	Zapojení výskumníci
1	Európska asociácia telesnej výchovy [EUPEA], Luxemburg	Petr Vlček, Jaroslav Vrbas
2	Hanzehogeschool Groningen Stichting, Holandsko	Remo Mombarg, Janco Nolles
3	Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt nad Mohanom, Nemecko	Fabienne Ennigkeit, Christopher Heim
4	Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Rakúsko	Benjamin Niederkofler, Björn Krenn
5	Pädagogische Hochschule Zürich, Švajčiarsko	Christian Herrmann, Ilaria Ferrari, Pascale Lüthy
6	Universität Hamburg, Nemecko	Erin Gerlach, Lucas Schole, Maike Niehues
7	Luxemburská univerzita, Luxembursko	Sandra Heck, Claude Scheuer, Manolis Adamakis
8	Trnavská univerzita v Trnave, Slovensko	Dana Masaryková

**Upozornenie:** Podpora Európskej komisie na vydanie tejto publikácie nepredstavuje schválenie obsahu, ktorý vyjadruje len názory autorov, a Komisia nenesie zodpovednosť za akékoľvek použitie informácií, ktoré sú v nej obsiahnuté.



## Obsah

Technický list .....	I
1. Úvod .....	1
2. Konceptia kompetenčnej orientácie .....	2
2.1 Vyučovanie zamerané na kompetencie v telesnej výchove .....	2
2.2 Národné perspektívy telesnej výchovy orientovanej na kompetencie.....	4
2.2.1 Nemecko .....	5
2.2.2 Rakúsko .....	6
2.2.3 Švajčiarsko .....	8
2.2.4 Holandsko.....	8
2.2.5 Slovensko.....	9
2.2.6 Česká republika .....	10
3. Koncept MOBAK .....	12
3.1 Základné motorické kompetencie a základné motorické kvalifikácie.....	12
3.2 Operacionalizácia MOBAK .....	13
3.3 Uplatnenie MOBAK v školskom prostredí .....	15
3.4 Testovacie nástroje MOBAK a ich implementácia .....	16
3.4.1 Príklady testovania MOBAK pre Švajčiarsko (MOBAK-CH) .....	16
<b>4. Učebné úlohy v kompetenčne orientovanej telesnej výchove .....</b>	<b>18</b>
4.1 Odvodenie učebných úloh.....	19
4.2 Národné perspektívy učebných úloh.....	21
4.2.1 Nemecko .....	21
4.2.2 Rakúsko .....	22
4.2.3 Švajčiarsko .....	22
4.2.4 Holandsko.....	23
4.2.5 Slovensko.....	24
4.2.6 Česká republika .....	25
5. Pedagogická stratégia používania aplikácie MOBAK v telesnej výchove .....	27
5.1 Začlenenie aplikácie MOBAK do koncepcie kompetenčnej orientácie.....	27
5.2 Odvodenie pedagogickej stratégie pre návrh aplikácie MOBAK .....	29
5.2.1 Používanie aplikácie MOBAK na účely testovania .....	29
5.2.2 Používanie aplikácie MOBAK na účely podpory .....	30
5.3 Záver.....	31
Odkazy.....	IV



## 1. Úvod

Základné pohybové kompetencie poskytujú deťom potrebný základ pre aktívnu účasť na rozmanitosti pohybovej kultúry. V rámci formátu hodnotenia vzdelávania, ktoré je čoraz viac založené na dôkazoch, tieto kompetencie odrážajú posun od orientácie na vstupy k orientácii na výstupy, k výskumu školskej efektívnosti, a tým, pokiaľ ide o telesnú výchovu (TV), k prístupu orientovanému na kompetencie (Gogoll, 2014; Neumann, 2013). S cieľom podporiť vývoj aplikácií (aplikácií) širokým teoretickým a metodologickým rámcom sa intelektuálny výstup 1 projektu BMC-EU DigPro (Basic Motor Competencies in Europe - Digital Promotion) zaoberá týmto vývojom v oblasti vzdelávania a dáva tento vývoj do súvislosti s testovaním a podporou základných pohybových kompetencií v školskom kontexte.

Takto vytvorený teoretický rámec má podporiť pochopenie neskoršej štruktúry a plánovaného obsahu aplikácie MOBAK a pomáha pripraviť pôdu pre cieľnú implementáciu aplikácie vo vzdelávacích podmienkach. Rámec je vo všeobecnosti založený na existujúcej koncepcii testovania a podpory MOBAK, ktorá je výsledkom skôr realizovaného projektu BMC-EU (Scheuer a Heck, 2020a a 2020b). V nadväznosti na projekt BMC-EU DigPro umožňuje jeho zdokonalenie, spresnenie a čiastočnú revíziu.

Zatiaľ čo európski partneri doteraz používali koncepciu testovania a podpory MOBAK výlučne v offline školskej telesnej výchove - bez toho, aby do centra pozornosti postavili používanie digitálnych nástrojov - , tento rámec poskytuje základ pre implementáciu v digitálnej podobe. Presnejšie, nasledujúci teoretický rámec pozostáva z informácií o tom, čo znamená orientácia na kompetencie v telesnej výchove (kapitola 2), o koncepcii MOBAK, jej dimenziách a testovacích nástrojoch (kapitola 3), ako aj všeobecne o podpornom rámci MOBAK (kapitola 4). Následne tento rámec definuje základ pre sledovanie vývoja pedagogickej stratégie vrátane konkrétnych učebných úloh a ďalšej podpory pre neskoršie používanie aplikácie MOBAK (kapitola 5).



## 2. Konceptia kompetenčnej orientácie

Zatiaľ čo sa učebné osnovy v mnohých európskych krajinách i mimo nich posunuli smerom ku kompetenčne orientovaným prístupom, súvisiace koncepcie a požiadavky nadobudli na význame s cieľom zakotviť túto myšlienku do plánovania a realizácie (Heck & Scheuer, 2020a). Zatiaľ čo obsah učebných osnov, aj keď sú všetky orientované na kompetencie, sa môže líšiť v závislosti od konkrétneho kultúrneho, sociálneho a politického prostredia (porovnaj kapitolu 2.2) a podľa toho aj od jednotlivých rozhodujúcich subjektov, spoločné prvky zostávajú. Orientáciu na kompetencie tak možno komplexne definovať ako "kurikulum, ktoré kladie dôraz na komplexné výsledky vzdelávacieho procesu (t. j. vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré majú žiaci uplatňovať), a nie je zamerané najmä na to, čo sa majú žiaci naučiť v zmysle tradične definovaného obsahu" ( Medzinárodný úrad pre vzdelávanie UNESCO, 2012 ).

Výber určitých kritérií a cieľov, flexibilita a prispôsobivosť rôznym podmienkam žiakov a školy predstavujú ďalšie typické prvky kompetenčne orientovaných učebných osnov. Výsledky vzdelávania sa považujú za základný dôkaz nadobudnutia kompetencií. V dôsledku toho tieto výsledky svedčia aj o účinnosti vzdelávacích systémov pri poskytovaní kvalitného vzdelávania a efektívneho učenia. Napriek tomu výsledky do veľkej miery závisia od zvoleného obsahu vzdelávania, od toho, ako je obsah spracovaný a prezentovaný, ako sa obsah vyučuje, v akom prostredí sa obsah vyučuje, ako sú žiaci podporovaní a ako sa napokon overuje nadobudnutie kompetencií žiakov (Heck a Scheuer, 2020a; Medzinárodný úrad pre vzdelávanie UNESCO, 2012).

Národné a regionálne politiky a učebné osnovy teda umožňujú vyučovanie orientované na kompetencie len ako nevyhnutný základ, ktorý si však stále vyžaduje motiváciu a angažovanosť učiteľa. V súlade s tým má predmetová didaktika v telesnej výchove, podobne ako v každom inom predmete, zastrešovať dve úlohy: prispievať k určovaniu vzdelávacích štandardov a rozvíjať koncepcie kompetenčne orientovaného vyučovania ( Gogoll a Kurz, 2013 ). Nasledujúce dve podkapitoly vysvetľujú, čo znamená kompetenčne orientované vyučovanie v telesnej výchove (kapitola 2.1), po ktorej nasleduje kapitola, ktorá sa zameriava na národné perspektívy a ich špecifiká pri načrtnutí kompetenčnej orientácie v telesnej výchove (kapitola 2.2).

### 2.1 Vyučovanie zamerané na kompetencie v telesnej výchove<sup>1</sup>

Pokiaľ ide o orientáciu na kompetencie na hodinách telesnej výchovy, základné pohybové kompetencie sú predpokladom aktívnej účasti na pohybovej kultúre. Tieto kompetencie sa dajú trvalo naučiť, zohľadňujú predchádzajúce skúsenosti a cvičením sa dajú zdokonaľovať. Okrem toho sú základné

<sup>1</sup> Veľká časť tejto časti je založená na slovníkovom hesle od Heck a Scheuer (2020a) a na výsledkoch publikovaných v rámci predchádzajúceho projektu BMC-EU.

pohybové kompetencie explicitne závislé od kontextu a súvisia so špecifickými situačnými požiadavkami pohybovej kultúry, hry a športu (porov. kapitola 2.2; Herrmann, 2018).

Keď učiteľ vypracúva úlohy na podporu kompetencií v telesnej výchove, ako je cieľom tohto projektu, musia sa dodržiavať osobitné kritériá. Tieto kritériá (Neumann, 2013) sú uvedené v nasledujúcom texte a podčiarknuté príkladmi, ktoré sa zvyčajne vyskytujú na hodinách telesnej výchovy.

Úlohy zamerané na kompetencie v telesnej výchove majú teda...

- ... vychádzať z predchádzajúcich vedomostí a schopností žiakov: napr. žiaci, ktorí majú skúsenosti s pobytom v polohe nad hlavou, majú vo všeobecnosti menšie problémy naučiť sa vzpor. Žiaci, ktorí sú zvyknutí byť vo vode, sa ľahšie a rýchlejšie naučia plávať;
- ... majú potenciál diferenciacie a umožňujú niekoľko alternatívnych riešení: napr. žiaci majú možnosť vytvoriť si vlastné individuálne spôsoby, ako preskočiť švihadlo alebo sa kreatívne posunúť vpred v závislosti od svojich schopností;
- ... prijať úlohy orientované na požiadavky: žiaci sa cítia viac motivovaní, ak sa pohyb týka ich záujmov a ak má vzťah k ich životu alebo aspoň situačný význam, napr. kompetencia v jazde na bicykli na rôznych terénoch umožňuje žiakom dochádzať do školy na bicykli alebo absolvovať cyklotúru vo voľnom čase;
- ... ponúkajú možnosti testovania: žiaci dostávajú individuálnu spätnú väzbu alebo samostatne hodnotia a reflektujú svoje učenie a výkon, napr. žiaci majú možnosť porovnať účinnosť rôznych spôsobov kĺzania po vode (s rukami rozpaženými na boku, pri tele atď.).

Okrem toho existujú rôzne kategórie kompetencií v oblasti telesnej výchovy. Učebné osnovy telesnej výchovy v krajinách, ktoré zaviedli kompetenčne orientovaný prístup (pozri kapitolu 2.2), zahŕňajú okrem samotného praktického výkonu konkrétnej pohybovej kompetencie aj osobnostné, sociálne a metodické aspekty, ako aj teoretické vedomosti o určitom predmete. Táto situácia jasne charakterizuje hodiny telesnej výchovy a odlišuje tieto hodiny napríklad od tréningu alebo cvičenia v telocvični. Okrem toho široká škála rozličných aspektov vedie k snahe kategorizovať predmetové kompetencie v telesnej výchove. Podľa Kurza (2008) napríklad existujú rôzne kompetenčné oblasti, ktoré možno špecifikovať a charakterizovať ich potenciálnu hodnotu pre telesnú výchovu:

- samoregulácia (ochota);
- motorické zručnosti (schopnosť);
- kognitívno-reflexívne zapojenie (vedomosti).

Ďalšiu možnosť diferenciacie uvádza Messmer (2013), ktorý ako typické oblasti kompetencií uvádza tieto aspekty:

- *pohybové kompetencie*: Pravdepodobne najzreteľnejšia kompetencia v telesnej výchove súvisí s vlastným pohybovým výkonom. Žiaci majú alebo spĺňajú určité individuálne dispozície alebo požiadavky na osvojenie si danej kompetencie (napr. hodiť alebo chytiť loptu).
- *reflexívno-kognitívne kompetencie, schopnosť posudzovať*: Podporuje sa porozumenie úlohy zo strany žiakov. Toto porozumenie je však úzko späté so základnou praktickou skúsenosťou. Napríklad požiadavka bežať 30 minút bez prestávky súvisí s tým, do akej miery žiak zažil únavu, so schopnosťou strategicky hospodáriť s energiou a s vytrvalosťou žiaka. Medzi ďalšie príklady patrí porovnávanie hodnotenie rôznych možností preskakovania krabice v gymnastike alebo rôznych spôsobov hádzania lopty na stenu a chytania odrazenej lopty.
- *hranie hier a taktické kompetencie; esteticko-senzorické kompetencie*: Futbalista, ktorý dribluje cez formáciu obrancov súpera, alebo tanečník, ktorý rýchlo reaguje na každú zmenu pozície svojho partnera.

Pokiaľ ide o praktickú realizáciu, tieto kategórie poskytujú priestor na ďalšie rozvíjanie určitých úloh telesnej výchovy, a tým na zlepšenie motorického učenia. Zároveň tieto kategórie zdôrazňujú, že motorické kompetencie sú len jednou zložkou cieľov telesnej výchovy, pokiaľ ide o kompetenčne orientované vyučovanie.

Okrem týchto všeobecných aspektov kompetenčne orientovaného vyučovania telesnej výchovy jeho implementácia v rôznych krajinách poukazuje na národné rozdiely a špecifiká a zároveň umožňuje identifikovať spoločné východiská.

## 2.2 Národné perspektívy telesnej výchovy orientovanej na kompetencie

S cieľom poskytnúť pohľad na rôznorodú škálu implementácie kompetenčne orientovanej telesnej výchovy boli jednotlivé partnerské krajiny projektu (Nemecko, Holandsko, Rakúsko, Slovensko, Švajčiarsko a Česká republika) požiadané, aby odpovedali na otázku, čo znamená kompetenčne orientovaná telesná výchova pri podpore základných pohybových kompetencií v ich krajinách. Nasledujúce podkapitoly sa zameriavajú na rôzne národné kontexty, pričom zahŕňajú politický aj vedecký diskurz, ale odrážajú existujúcu rôznorodosť v interpretácii orientácie na kompetencie v oblasti telesnej výchovy.



### 2.2.1 Nemecko<sup>2</sup>

V Nemecku existuje všeobecne uznávaná definícia kompetencií: "Kompetencie sú kognitívne schopnosti a zručnosti, ktoré majú jednotlivci k dispozícii alebo ktoré si osvojili a ktoré sú potrebné na riešenie konkrétnych problémov, ako aj súvisiace motivačné, vôľové a sociálne dispozície a zručnosti, ktoré sú potrebné na úspešné a zodpovedné používanie riešení problémov v premenlivých situáciách" (preložené z Weinert, 2001, s. 27-28). Koncepcia MOBAK bola vypracovaná na základe tejto definície v tom zmysle, že základné motorické kompetencie sú definované aj ako osvojiteľné dispozície potrebné na zvládnutie problémov alebo požiadaviek v motorickej oblasti. Základné motorické kompetencie sú závislé od kontextu a funkčné a vyvíjajú sa na základe požiadaviek špecifických pre danú situáciu v športe a pohybovej kultúre ( Herrmann et al., 2016 ). Orientácia na kompetencie v Nemecku je sprevádzaná orientáciou na výstup, čo znamená, že kompetencie sú pozorovateľné a testovateľné: O tom, do akej miery sú deti pohybovo kompetentné, svedčí to, ako dobre dokážu plniť úlohy MOBAK.

Ako už bolo vysvetlené (pozri kapitolu 2.1), na kompetencie orientovaná telesná výchova v Nemecku sa zaoberá rôznymi aspektmi kompetencií. Okrem priamo predmetových kompetencií (v prípade MOBAK: pohybové kompetencie) vyučujú učitelia telesnej výchovy prierezové kompetencie, napr. motivačné, vôľové a sociálne zručnosti. V takejto definícii by sa učenie v kompetenčne orientovanej telesnej výchove malo chápať ako aktívny, samostatne riadený, situačný a konštruktívny proces, v ktorom žiaci získavajú použiteľné vedomosti, zručnosti a schopnosti začlenením vlastných predchádzajúcich skúseností (orientácia na činnosť, nemecky "Handlungsorientierung"; Aschebrock a kol., 2010 ). Hovorovým spôsobom sa tieto kompetencie označujú aj ako "Wissen" (vedomosti), "Können" (schopnosti) a "Wollen" (zámer/vôľa; Klieme & Hartig, 2007; Ratzmann et al., 2020 ).

V Nemecku má každá spolková krajina iné učebné osnovy. V dôsledku toho, tieto učebné osnovy určujú rôzne kompetencie, ktoré je potrebné rozvíjať v telesnej výchove. Napríklad v Hesensku (spolková krajina v stredozápadnej časti Nemecka) sú prierezové kompetencie definované ako osobnostné kompetencie (napr. sebadôvera), sociálne kompetencie (napr. empatia) a jazykové zručnosti (napr. konštruktívna účasť na rozhovoroch). Predmetové kompetencie sú pohybové kompetencie (napr. ovládať pohyb podľa požiadaviek a meniť pohyb podľa situácie), kompetencie na posudzovanie/rozhodovanie (napr. reálne posúdiť vlastné pohybové schopnosti a podľa toho konať) a tímové kompetencie (spolupracovať podľa požiadaviek) ( Hessisches Kultusministerium, 2018 ). Naproti tomu v Hamburgu (spolková krajina na severe Nemecka) medzi prierezové kompetencie patria sebaopoznanie a motivácia (napr. realisticky

<sup>2</sup> Koncept kompetenčnej orientácie zvolený pre tento rámec vo všeobecnosti vychádza z nemeckej literatúry. V dôsledku toho prvé tri časti o národných aspektoch Nemecka, Rakúska a Švajčiarska priamo nadväzujú na už napísanú podkapitolu o kompetenčne orientovanom vyučovaní telesnej výchovy (pozri kapitolu 2.1).

posúdiť vlastné schopnosti), sociálne kompetencie (napr. spolupracovať v skupine) a kompetencie týkajúce sa techník učenia (napr. mať tvorivé nápady). Samostatnú oblasť tvoria jazykové zručnosti (napr. oddeliť odborný jazyk od bežného jazyka). Aby sme uviedli ďalší príklad, predmetové kompetencie v Hamburgu sú výkon a nácvik (napr. športové pohybové zručnosti sa rozvíjajú prostredníctvom nácviku a tréningu), navrhovanie a predvádzanie (napr. rôzne formy vyjadrovania sa skúšajú a rozvíjajú prostredníctvom pohybu), skúmanie a odváženie (napr. žiaci sa dostávajú na vlastné hranice) a súťaženie a spolupráca (napr. umožňujú sa skúsenosti s ohľadom na súťažné športy) ( Freie und Hansestadt Hamburg, 2011 ). Obsah, metódy a formy v nemeckej telesnej výchove by sa preto mali vyberať a konštruovať tak, aby deti získali kompetencie vo všetkých vyššie uvedených oblastiach.

### 2.2.2 Rakúsko<sup>3</sup>

V Rakúsku prebieha národná diskusia o kompetenciách, ktorá úzko súvisí s diskusiou o vzdelávacích štandardoch (v nemčine "Bildungsstandards"). Podľa Spolkového ministerstva Rakúskej republiky pre vzdelávanie, umenie a kultúru sú kompetencie "konkrétne formulované výsledky vzdelávania", ktoré zahŕňajú "kognitívne schopnosti a zručnosti", ako aj "motivačnú a sociálnu pripravenosť" (BMUKK, 2013, s. 1). Motorický rozmer sa v tejto definícii nerieši. Je však dôležité začleniť motorický rozmer do rakúskeho modelu kompetencií v oblasti telesnej výchovy a do vzdelávacieho štandardu.

Okrem toho je dôležité, aby vývoj rakúskeho vzdelávacieho štandardu vychádzal zo skutočného poslania predmetu. V tejto súvislosti ponúklo tzv. dvojité poslanie (v nemčine "Doppelauftrag") ako výchova k športu (v nemčine "Erziehung zum Sport") a výchova prostredníctvom športu (v nemčine "Erziehung durch Sport") pevný základ pre kompetenčnú orientáciu telesnej výchovy. Kurz (2008, s. 217) vyjadril túto myšlienku takto: "Nie je dôležité len to, aby sa žiaci naučili behať, ale aj to, čo sa pri behu naučia." Orientácia na kompetencie by preto mala žiakom pomôcť rozpoznať pohyb a šport ako kultúrnu hodnotu, kriticky sa na ňu pýtať a rozvíjať postoj k pohybu a športu. Táto orientácia umožňuje žiakom reflexívne sa podieľať na modernej kultúre pohybu a športu.

Pojem "kompetencia" sa neobmedzuje na izolované schopnosti a zručnosti ("Können"), vedomosti ("Wissen") alebo postoje ("Wollen"), ale zaraďuje "Können, Wissen und Wollen" do širšieho kontextu činnosti. Rozhodujúci je prenos schopností, zručností a vedomostí do rôznych situácií. Pri riešení úloh sú rovnako dôležité motivácia, vôľa a pripravenosť, aby mohli preukázať existujúcu kompetenciu. To znamená, že schopnosť konať samostatne musí byť zosúladená s pripravenosťou prevziať zodpovednosť.

<sup>3</sup> Nasledujúce informácie vychádzajú z materiálu "Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren" (Amesberger & Stadler, 2014) a poskytuje náhľad do diskusie o rakúskom predmete.



Vzdelávací štandard v Rakúsku je výsledný štandard definovaný ako bežný štandard ("Regelstandard") a nie ako minimálny štandard ("Minimalstandard"). Bežné štandardy opisujú priemernú úroveň kompetencií, pod ktorú môžu žiaci klesnúť, ale aj ju prekročiť. Tento štandard konkretizuje ciele pedagogickej práce, ktoré sa merajú vzdelávacími výsledkami žiakov. V prípade MOBAK-u ako nástroja na overenie minimálneho štandardu by sa žiaci mali snažiť prekročiť štandard, keď chcú dosiahnuť rakúsky vzdelávací štandard.

Štandardne alebo kompetenčne orientované učenie a vyučovanie znamená zmenu paradigmy z orientácie na vstupy na orientáciu na výsledky. Zameranie na výsledky vzdelávania kladie dôraz na aktívne, samoorganizované učenie s cieľom dosiahnuť vzdelávací štandard. Rozhodujúcim faktorom sú výsledky vzdelávania, ktoré žiaci dosahujú. V tejto paradigme je dôležitá získaná kompetencia v zmysle globálnej schopnosti konať ("Handlungsfähigkeit").

Rakúsky kompetenčný model (Amesberger & Stadler, 2014) rozdeľuje kompetencie na sebakompetencie ("Selbstkompetenz"), sociálne kompetencie ("Sozialkompetenz"), metodické kompetencie ("Methodenkompetenz") a predmetové kompetencie ("Fachkompetenz"). V týchto oblastiach kompetencií by sa MOBAK zaradil medzi predmetové kompetencie. Tieto štyri oblasti budú stručne vysvetlené s ohľadom na PE:

Sebakompetencia je schopnosť adekvátne klasifikovať osobnú skúsenosť, ako aj rozvoj presvedčenia o vlastnej účinnosti, sebadôvery a identity. Sebakompetencia zahŕňa vnímanie seba, sebazpoznanie, sebahodnotenie, reguláciu pozornosti, motivácie a emócií, očakávania kompetencií a dôsledkov. Ďalej schopnosť prispieť vlastnými kvalitami, ako je vzhľad, expresivita, iniciatíva alebo kreativita.

Sociálne kompetencie sa vzťahujú na zručnosti a postoje, ktoré sú potrebné na úspešné sociálne interakcie. Táto kompetencia zahŕňa zručnosti pre komunikáciu a spoluprácu, zručnosti pre riešenie konfliktov, zručnosti pre tímovú prácu, pochopenie rolí a funkcií, odstup od rolí a prezentáciu identity, vodcovské zručnosti, zručnosti pre integritu, empatiu a schopnosť konať spravodlivo.

Metodická kompetencia zahŕňa schopnosť plánovať, navrhovať, organizovať, uplatňovať a realizovať vzdelávacie procesy a vzdelávacie opatrenia. Táto kompetencia zahŕňa systematické a tvorivé riešenie problémov, ako aj uplatňovanie učebných pomôcok, učebných metód a pracovných techník. Metodickú kompetenciu teda charakterizuje "učenie sa učiť sa".

Predmetová kompetencia znamená vedomosti, zručnosti a schopnosti súvisiace s predmetom. Táto kompetencia zahŕňa špecifické vedomosti a úsudok, zručnosti v rôznych oblastiach súvisiacich s pohybom (techniky), ako aj potrebné základné pohybové zručnosti, ktoré by boli v prípade MOBAK.

Pre plánovanie, vyučovanie a hodnotenie učiteľov sú tieto štyri kompetenčné oblasti špecifikované na čiastkové kompetencie a deskriptory. Napríklad predmetová kompetencia je rozdelená na rôzne oblasti

športu (napr. invázne hry) a konkretizovaná takto: "Žiak je technicky schopný pohybovať sa s loptou, prihrať/odobrať loptu a zakončiť útok" a opísaná ako: "dokáže predviesť a vysvetliť prihrávku a vedenie lopty v herných situáciách". Tieto špecifikácie by mali pomôcť žiakom a učiteľom pracovať a konať v konkrétnom učebnom pláne podľa kompetenčného modelu. Všetky čiastkové kompetencie a deskriptory možno nájsť v publikácii Amesberger a Stadler (2014).

### 2.2.3 Švajčiarsko

So zmenou paradigmy smerom ku kompetenciám orientovaným na telesnú výchovu sa vo Švajčiarsku zmenili didaktické požiadavky na telesnú výchovu. Vedené orientáciou na kompetencie boli v posledných rokoch vypracované nové učebné osnovy pre telesnú výchovu, ktoré upravujú ciele aj obsah ( D-EDK, 2017; Repubblica e Cantone Ticino, 2022; Secrétariat général de la CIIP, n. d. ). Tieto učebné osnovy tvoria záväzný základ pre realizáciu kompetenčne orientovanej telesnej výchovy, ktorá sa zásadne zameriava na účasť na kultúre pohybu a športu a na aspekty podpory zdravia a budovania osobnosti.

Napríklad učebné osnovy nemecky hovoriacej časti Švajčiarska vychádzajú z vyššie uvedenej Weinertovej (2021) definície kompetencie. Popri predchádzajúcom zameraní na "schopnosti" sa do popredia dostáva aj dimenzia kognitívnych kompetencií. Motivačné a vôľové schopnosti zohrávajú podpornú úlohu pri úspešnom učení a konaní ( Ferrari & Baumgartner, 2021 ). Byť kompetentný sa dá naučiť a dá sa otestovať pri zvládaní náročnej situácie, tzv. aplikačnej situácie. Toto chápanie kompetencie zahŕňa nielen "výkon", ako je meranie v hode do diaľky, ale aj technickú schopnosť (realizáciu techniky), vedomosti (...poznať charakteristiky určujúce výkon) a vôľu (sebahodnotenie). Pohyb a telesná výchova by mali žiakom v aplikačných situáciách poskytovať príležitosti na rozpoznanie a hodnotenie vlastného učenia a výkonnostného rastu. (Neumann, 2013).

### 2.2.4 Holandsko

V Holandsku nie sú základné motorické kompetencie osobitne definované. Cieľom telesnej výchovy v Holandsku je pomôcť deťom vybudovať si širokú "Bewegingsrepertoire", čo možno zhruba preložiť ako široký súbor zručností súvisiacich s pohybom. Tento súbor zručností je ďalej špecifikovaný do dvoch výsledkov vzdelávania ("Kerndoelen"). Prvým cieľom je naučiť deti zúčastňovať sa na miestnej športovej a pohybovej kultúre. Výsledkom je, že deti by mali byť schopné zvládnuť základné pohybové zručnosti pre jednotlivé (miestne) športy.

Druhý cieľ sa zameriava na sociálny aspekt športu. Tento cieľ je definovaný nasledovne: Deti sa učia spolu s ostatnými zúčastňovať sa na športových aktivitách s rešpektom. Učia sa uzatvárať dohody a regulovať tieto dohody, učia sa odhadovať svoje schopnosti a tento odhad používať pri účasti na aktivitách.

Tieto ciele dávajú učiteľom základných škôl veľkú slobodu a možnosti pri výbere učebných osnov a aktivít. Je zrejmé, že telesná výchova v Holandsku sa nezameriava len na (základné) pohybové zručnosti, ale kladie dôraz na osobnostné a sociálne zručnosti. Z poslednej inšpekcie telesnej výchovy na základných školách vyplynulo, že najviac času učitelia venujú hrám na tagy a loptovým hrám s cieľom a hádzaniu, zatiaľ čo najmenej pozornosti sa venuje pohybu pri hudbe, bojovým umeniam a behu (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Preskúmané boli aj sociálne kompetencie a učitelia venovali najviac pozornosti spolupráci podľa vzájomne dohodnutých pravidiel.

Učitelia sa môžu zamerať na motorické zručnosti, ktoré považujú za najdôležitejšie. Na konkrétne motorické zručnosti nie sú definované žiadne výsledky vzdelávania. Všeobecný výsledok vzdelávania obsahuje širokú definíciu aspektov, ktoré by sa deti mali naučiť. Táto voľnosť má za následok široké spektrum metód hodnotenia žiakov. Niektorí učitelia hodnotia deti na základe motorických zručností, zatiaľ čo iní hodnotia žiakov na základe sociálnych zručností alebo motivácie. S cieľom poskytnúť väčší prehľad o skutočnom obsahu hodiny telesnej výchovy sa v ďalšej časti zameriavame na pedagogické teórie, ktoré sú v Holandsku v telesnej výchove najdominantnejšie a ktoré sa vyučujú v rámci vzdelávania učiteľov telesnej výchovy. V Holandsku sú na hodinách telesnej výchovy dôležité sebaregulačné zručnosti. Dieťa by malo mať možnosť vybrať si úroveň svojich zručností, poradie a rýchlosť rozvoja. Fyzické a sociálne prostredie by malo žiakovi poskytovať optimálne podmienky. Každá činnosť by preto mala byť usporiadaná v niekoľkých úrovniach náročnosti, aby sa všetkým deťom umožnilo vykonávať činnosť presne na ich úrovni náročnosti. Učiteľ by mal poskytovať lešenia, aby deti pochopili stratégie potrebné na zlepšenie svojich zručností. Najdôležitejším cieľom učiteľa je zabezpečiť podnetnú pedagogickú klímu, ktorá stimuluje učenie. Učitelia by sa mali zamerať na dobre udržiavaný vzťah so žiakmi a snažiť sa zlepšiť ich pocit kompetencie a samostatnosti. V Holandsku sa predpokladá, že dobrý učiteľ je v podstate učiteľ, ktorý poskytuje zodpovedajúce úlohy, prostredie a vedenie spôsobom, ktorý zaručuje pozitívne skúsenosti a rast každého dieťaťa.

### 2.2.5 Slovensko

Na Slovensku je koncept základných pohybových kompetencií pomerne nový. Preto je tento pojem v kurikulárnych dokumentoch, ako aj vo vyučovacej praxi na začiatku formovania. Do roku 2021 nebol koncept základných pohybových kompetencií explicitne zaradený do učebných osnov telesnej výchovy. Koncept sa používal implicitne v kvalifikáciách, ale väčšinou učitelia uvažovali o kvalifikáciách samostatne a neuvažovali zväčša o základných pohybových kompetenciách. Po účasti na projekte EÚ Erasmus+ BMC v roku 2019 sa však koncept základných pohybových kompetencií stal medzi odborníkmi v telesnej výchove viditeľnejším. Prijatý koncept vychádza z Herrmanna a Gerlacha (2014). Existuje spoločné



chápanie, že kompetencie sú závislé od kontextu a funkčné a vyvíjajú sa na základe požiadaviek špecifických pre danú situáciu v športe a pohybovej kultúre (Herrman et al., 2016). V súčasnosti sa však diskutuje o správnom chápaní pojmu "základné pohybové kompetencie", keďže slovenské telovýchovné prostredie sa zameriava najmä na pohybové schopnosti a menej na pohybové zručnosti. Túto zámenu je potrebné v praxi presne vyargumentovať, aby učitelia telesnej výchovy pochopili kompetenčne orientovaný prístup. V súčasnosti prebieha kurikulárna reforma pre primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie, ktorá poskytuje dobrú príležitosť na vysvetlenie kompetenčnej orientácie v telesnej výchove. V kurikulárnych dokumentoch sa využívajú vyššie uvedené zdroje a prístupy, ktoré majú predstaviť pevné zázemie pre kompetenčne orientovanú telesnú výchovu. V nadchádzajúcom období sa očakávajú nové učebné osnovy pre telesnú výchovu, ktoré budú s najväčšou pravdepodobnosťou viac kompetenčne orientované a budú obsahovať silnú didaktickú a metodickú podporu pre učiteľov telesnej výchovy, aby boli schopní implementovať učebné osnovy na svojich hodinách telesnej výchovy.

### 2.2.6 Česká republika

Súčasná koncepcia telesnej výchovy v Českej republike je komplikovaná, najmä z hľadiska úrovni kurikula (zamýšľané, realizované, dosiahnuté, pozri Keeves & Adams, 1997). Výchovno-vzdelávacie ciele v českých učebných osnovách telesnej výchovy sú výrazne orientované na podporu zdravia v bio-psycho-sociálnom kontexte a sú v súlade s orientáciou na zdravotnú koncepciu telesnej výchovy. Obsah telesnej výchovy sa však viac zameriava na pohybové aktivity a špecifické pohybové zručnosti a predmetové kompetencie ako na priamu podporu zdravia. Možno teda konštatovať, že telesná výchova v Českej republike je v súčasnosti z hľadiska obsahu na hranici telovýchovnej a zdravotnej koncepcie. Preto výskum poukazuje na nesúlad medzi zamýšľaným (konceptným) učebným plánom a ostatnými formami učebných osnov. Napríklad v súčasnosti deklarovaná zdravotne orientovaná koncepcia českej telesnej výchovy nie je prijímaná verejnosťou a zväčša nie je realizovaná učiteľmi. Pochybnosti o účinkoch zdravotne orientovanej koncepcie telesnej výchovy vyvolávajú dosiahnuté učebné osnovy, keďže úroveň pohybovej aktivity a zdravotný stav českej populácie sú neuspokojivé. Na základe týchto zistení sa ukázalo, že zdravotne orientovaná koncepcia telesnej výchovy je nevyhovujúca a nová koncepcia telesnej výchovy by mala byť založená na orientácii na kompetencie a pohybovú gramotnosť. Napriek tomu tieto pojmy nadobudli na medzinárodnej i miestnej úrovni v Česku mnoho podôb, zahŕňajúcich rôzne definície, ciele a obsah, čo je problematické. V roku 2020 Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy (MŠMT) oznámilo nový cyklus revízie českých kurikulárnych dokumentov (rámcových vzdelávacích programov - RVP), ktorý sa dotkne aj učebných osnov telesnej výchovy. Tento projekt sa teraz označuje ako *Revízia RVP a príprava Stratégie vzdelávacej politiky Českej republiky do roku 2030+* (Stratégie 2030+, 2020). V súčasnosti sa vytvárajú



expertné skupiny. Ich úlohou je pripraviť novo navrhnuté učebné osnovy, ktoré by mali klásť dôraz na kompetenčnú orientáciu v telesnej výchove.

Súhrnne možno povedať, že koncepcia orientácie na kompetencie je všeobecne známa vo všetkých krajinách zapojených do projektu, ale ešte nie je (úplne) implementovaná v všetkých týchto krajinách. Zatiaľ čo nemecky hovoriace krajiny (Nemecko, Švajčiarsko, Rakúsko) vykazujú dlhšiu históriu a akceptáciu začlenenia myšlienok kompetenčnej orientácie do svojich učebných osnov, v ostatných krajinách (napr. na Slovensku) je tento koncept stále vo fáze vývoja. Existuje však zhoda v tom, že je dôležité poskytnúť deťom široký základ motorických zručností. Okrem toho teoretický koncept kompetenčného učenia našiel prijatie. Preto tento koncept slúži ako základ pre ďalší rozvoj aplikácie.

Okrem príkladných národných poznatkov sa v posledných rokoch a v rôznych krajinách stali kľúčovým obsahom vzdelávacej politiky opatrenia na meranie výkonnosti škôl a najmä modelovanie a zaznamenávanie kompetencií ( Klieme et al., 2003 ). V tejto súvislosti sa osobitný význam pripisuje téme orientácie na kompetencie v telesnej výchove. Podporou diagnostických kompetencií učiteľov ( Heck a Scheuer, 20 20b) umožňuje koncepcia MOBAK podporovať rozvoj a podporu kompetencií žiakov prostredníctvom individualizovanejšieho vzdelávania. V nasledujúcej kapitole je predstavený výber a obsah koncepcie základných pohybových kompetencií.



### 3. Koncept MOBAK

Orientácia na kompetencie je základom koncepcie MOBAK ("Motorische Basiskompetenzen" v nemčine, "základné motorické kompetencie" v angličtine). V prvej podkapitole budú základné pohybové kompetencie vysvetlené a bližšie odlišené od základných motorických kvalifikácií s cieľom vytvoriť lepšie pochopenie konceptu (kapitola 3.1). Po tejto kapitole bude nasledovať druhá časť, v ktorej sa MOBAK operacionalizuje (kapitola 3.2). V tretej kapitole sa bude diskutovať o možných aplikáciách MOBAK v školskom prostredí (kapitola 3.3). Posledná podkapitola sa zameriava na testovacie nástroje a bude spracovaná ich implementácia (kapitola 3.4).

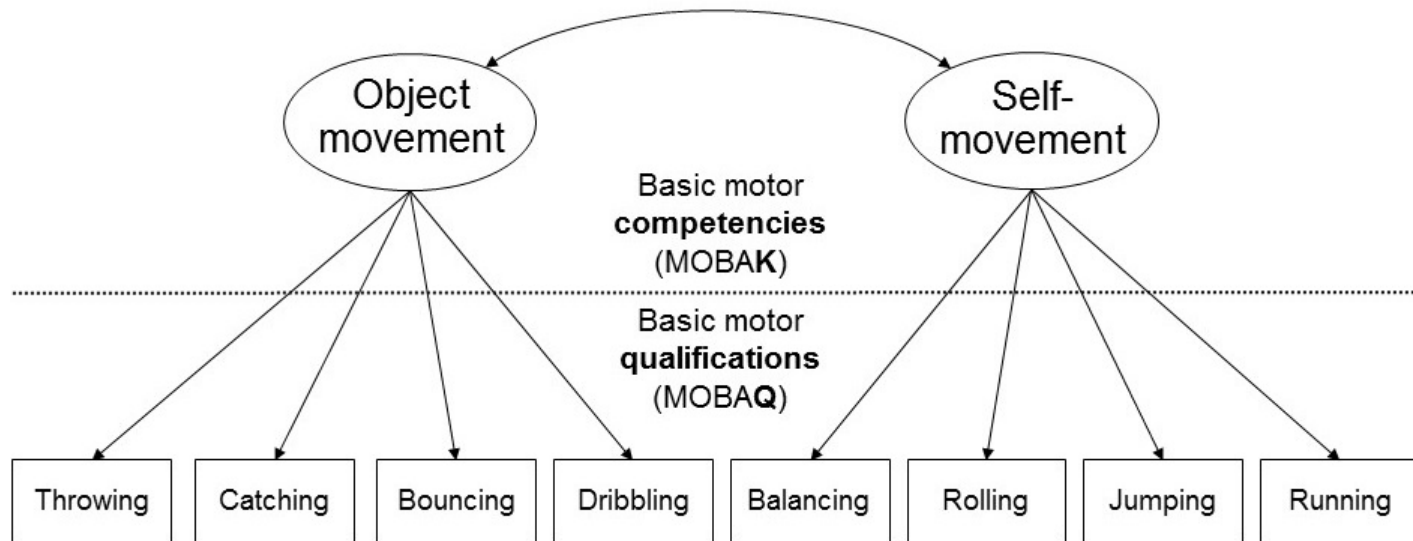
#### 3.1 Základné pohybové kompetencie a základné pohybové kvalifikácie

*Základné pohybové kompetencie* sú definované ako predpoklad aktívnej účasti na kultúre pohybu, hry a športu. Tieto kompetencie teda zabezpečujú, aby sa deti a mládež mohli zúčastniť procesov súvisiacich s výchovou tejto kultúry ( Gogoll, 2012; Herrmann et al., 2015 ; Kurz & Fritz, 2007; Kurz et al., 2008 ), a tým vybudovali dôležitý pilier v rámci vytvárania základne pre rozvoj pohybovej gramotnosti (Whitehead, 2010). Základné pohybové kompetencie sú operacionalizované ako *základné pohybové kvalifikácie*, ktoré vyjadrujú úroveň minimálnych požiadaviek v podobe minimálnych štandardov. V tomto zmysle tieto kvalifikácie určujú dolnú hranicu pohybových schopností. Základné pohybové kvalifikácie si nemožno zamieňať s pohybovými schopnosťami a športovými pohybovými zručnosťami (technikami). Na rozdiel od pohybových schopností (sila, rýchlosť, koordinácia atď.) sú pohybové kvalifikácie komplexné a viazané na kontext. Na rozdiel od pohybovo špecifických a procesne orientovaných základných pohybových zručností ( Barnett et al., 2016) sú základné motorické kvalifikácie kontextovo špecifické a produktovo orientované a vychádzajú z pedagogických úvah zabezpečujúcich ich kurikulárnu validitu. Okrem toho sú tieto kvalifikácie všeobecnejšie ako špecifické zručnosti a tvoria základ, na ktorom sa budujú zručnosti, a tým aj ďalší rozvoj kompetencií ( Scheuer et al., 2017 ).

Základné motorické kompetencie teda netvorí samotný výkon (napr. hádzanie, chytanie, skákanie, dribling), ale skôr základné dispozície výkonu, ktoré sú potrebné na riešenie určitých typov úloh. Výkonové správanie, pozorovateľné výkony športovej činnosti, je to, čo sa nazýva základná motorická kvalifikácia. Tieto kvalifikácie možno formulovať ako výroky typu "môžem" (napr. "môžem hádzať", "môžem chytať") a vytvárajú základ pre nepriamo pozorovateľné základné motorické kompetencie ( Herrmann et al., 2016; Herrmann & Seelig, 2017 ). Nasledujúci model štruktúry kompetencií špecifikuje vzťah medzi (manifestnými) základnými motorickými kvalifikáciami (MOBAQ) a (latentnými) základnými motorickými



kompetenciami (MOBAK) (porov. obr. 1). Model znázorňuje dve exemplifikačné dimenzie "samostatný pohyb"<sup>4</sup> a "pohyb objektu" a výber súvisiacich základných motorických kvalifikácií.



Obr. 1: Model štruktúry kompetencií (Herrmann & Gerlach, 2014, s. 325)

V porovnaní s motorickými zručnosťami a schopnosťami sa základné motorické kompetencie vzťahujú na funkčné zvládanie motorických požiadaviek a úloh (napr. hod na cieľ) orientované na výsledok. Základné motorické kompetencie pritom opisujú riadiacu funkciu, ktorá sa vyznačuje primeraným využívaním motorických schopností (akú má dieťa silu?) a zručností (je technika hádzania dieťaťa dostatočná?). Z teoretického hľadiska možno konštruovať základných motorických kompetencií považovať za doplnok ku konštruktom motorických schopností a motorických zručností, ktoré doteraz v športovej vede prevládali (Gerlach et al., 2017, Herrmann et al., 2016). V nasledujúcom texte budú predstavené jednotlivé existujúce dimenzie MOBAK a testovacie nástroje.

### 3.2 Operacionalizácia MOBAK

Aby bolo možné vyvinúť vhodný testovací nástroj, je potrebná koncepcia, na ktorej sa bude zakladať vývoj testovacích úloh. Ak si zvolíme prístup základných pohybových zručností, zameriame sa na základné pohybové zručnosti každodennej pohybovej činnosti a predpokladáme, že deti v ranom detstve získavajú rad pohybových zručností, ktoré sa označujú ako základné pohybové zručnosti. Tie pozostávajú z lokomočných zručností (beh, skákanie, kĺzanie atď.), zručností ovládania predmetov (hádzanie, chytanie, odrážanie, streľba atď.) a stabilizačných zručností, ako je balansovanie (Burton & Miller, 1998; Clark & Metcalfe, 2002; Haibach et al., 2011; Stodden et al., 2008). Tieto zručnosti sa považujú za základ pre

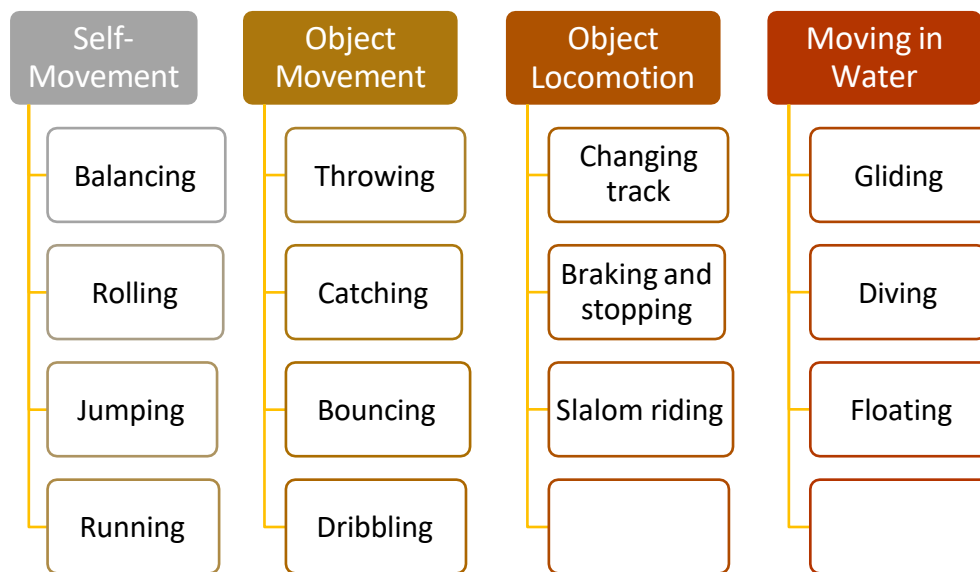
<sup>4</sup> V ďalšom texte sa pre tento rozmer bude používať termín "samopohyb" (namiesto "lokomócie", ktorý iní autori používajú ako synonymum).

následné osvojenie si pohybových a telesných aktivít v zmysle získania "pohybovej gramotnosti" alebo "pohybovej výchovy" ( Whitehead, 2010 ). Testom, ktorý využíva základné pohybové zručnosti, je napríklad Test hrubého motorického vývinu ( Ulrich, 1985), ktorý obsahuje dvanásť úloh zaťažujúcich dva faktory, ktoré sa nazývajú "lokomócia" a "ovládanie predmetov". Okrem konceptu motorických zručností bol vyvinutý aj prístup MOBAK (Scheuer a kol., 2017), na ktorý sa zameria tu prezentovaný rámec.

V procese operacionalizácie základných pohybových kompetencií vo forme základných pohybových kvalifikácií ako testových úloh sa uvažuje o otázkach, čo má dieťa v určitom veku ovládať, aby sa mohlo aktívne zapojiť do športovej a pohybovej kultúry (Kurz a kol., 2008). S cieľom zabezpečiť platnosť učebných osnov by sa toto zvažovanie malo uskutočniť v úzkom prepojení s cieľmi stanovenými v príslušných učebných osnovách (Scheuer et al., 2017) (porovnaj kapitolu 2.2).

V tomto kontexte položky MOBAK zahŕňajú motorické úlohy, ktoré sa používajú na hodnotenie základných motorických kvalifikácií, ktoré "(1) sú dostatočne komplexné, a preto si vyžadujú viacero motorických zručností alebo schopností na ich úspešné vykonanie; (2) sú výslovne závislé od kontextu a vzťahujú sa na konkrétne situácie, ktoré sa vyžadujú v kultúre pohybu, hry a športu; (3) predstavujú konsenzus o minimálnych požiadavkách, ktoré deti a dospelávajúci potrebujú na účasť v kultúre ľudského pohybu z hľadiska kultúrnej participácie; (4) nie sú viazané žiadnymi časovými limitmi ani inými merateľnými hranicami alebo očakávaniami okrem hraníc minimálnych noriem, ktoré sú akceptované ako hodnoverné pre životné prostredie; (5) môžu sa ich v zásade udržateľne naučiť všetky deti a dospelávajúci, čo znamená, že fyzické predpoklady nie sú relevantné; (6) nevyžadujú žiadne špecifické technické požiadavky, ale umožňujú individuálne a/alebo funkčné riešenia; (7) sú splnené alebo nesplnené, a preto sú kódované dichotomicky" (Scheuer et al., 2017, p. 3). Normatívne základné motorické kvalifikácie sú definované ako minimálne požiadavky, ktoré by mali dosiahnuť všetci žiaci. Žiaci, ktorí nedokážu riešiť úlohy MOBAK, sa považujú za nedostatočných v oblasti základných motorických kompetencií. Preto môžu mať problémy pri postupe v škole a ich účasť na športe, hre a pohybovej kultúre v spoločnosti môže byť ohrozená. Naopak, výsledky umožňujú aj identifikovať, ktorí žiaci zodpovedajú minimálnym požiadavkám a ktorí ich prekračujú.

S cieľom lepšie riešiť a zoskupovať rôzne základné pohybové kompetencie možno rozlišovať rôzne dimenzie MOBAK vrátane samostatného pohybu, pohybu po objekte, lokomócie po objekte a pohybu vo vode (porovnaj obr. 2). Vo väčšine krajín sa v praxi realizujú len prvé dve (napr. Švajčiarsko, porovnaj kapitolu 5.1). Napríklad Luxembursko pracuje so všetkými štyrmi dimenziami (porovnaj kapitolu 5.2).



Obrázok 2. Prehľad štyroch oblastí kompetencií a súvisiacich príkladov zodpovedajúcich základných motorických kvalifikácií (revidovaná verzia Scheuer & Heck, 2020a, s. 17)

### 3.3 Uplatnenie MOBAK v školskom prostredí

Nezávisle od počtu vybraných dimenzií je cieľom implementácie MOBAK-u získať informácie o úrovni základných pohybových kompetencií detí, aby čo najlepšie reagovali na deficity alebo oprávnené kvalifikácie. Testovací nástroj vo forme pedagogickej diagnostiky umožňuje vytvoriť profil motorických kompetencií každého žiaka, ktorý umožňuje vyvodiť závery o silných a slabých stránkach žiaka. Okrem toho možno výsledky testu porovnať s výsledkami celkovej vzorky na úrovni triedy alebo školy. Škola tak môže posúdiť, do akej miery jej žiaci dosahujú lepšie alebo horšie výsledky ako ostatné školy v príslušných oblastiach testu. Na základe toho výsledky na úrovni školy umožňujú iniciovať a realizovať ciele opatrenia v zmysle rozvoja školy založeného na dôkazoch. Napríklad v prípade slabých výsledkov školy v niektorej oblasti kompetencií by sa malo zvážiť vytvorenie alebo úprava školských vnútorných učebných plánov alebo cielených školských vnútorných podporných opatrení, napr. vo forme mimoškolských programov pohybových aktivít.

Ďalším cieľom monitorovania vzdelávania je pravidelné zisťovanie výsledkov žiakov na základe vzdelávacích štandardov stanovených v učebných osnovách. V tejto súvislosti je zaujímavá aj identifikácia možných vplyvov rôznych premenných, ako je pohlavie, migračné pozadie, členstvo v športovom klube atď. na výsledky v teste MOBAK. Takéto analýzy umožňujú vyvodiť diferencované závery o dosahovaní vzdelávacích štandardov. Hlavným cieľom monitorovania vzdelávania je poskytovať pravidelnú spätnú väzbu o výkonnosti systému z hľadiska dosahovania vzdelávacích štandardov stanovených v učebných osnovách žiakmi a identifikovať možné korelácie medzi pozorovanými výsledkami a rôznymi

subpopuláciami medzi zúčastnenými žiakmi, ako sú chlapci a dievčatá, žiaci s migračným pozadím a bez neho atď (napr. Helmke, 2010).

Okrem pedagogickej diagnostiky na individuálnej úrovni tak MOBAK umožňuje aj porovnávanie na úrovni tried a škôl, ako aj funkciu celonárodného monitorovania. Tá sa môže zamerať len na telesnú výchovu alebo môže byť prepojená s výsledkami v iných predmetoch. V každom prípade sú základom na získavanie týchto informácií dobre vyvinuté testovacie nástroje a dobré diagnostické kompetencie učiteľa.

### 3.4 Testovacie nástroje MOBAK a ich implementácia<sup>5</sup>

Základné pohybové kompetencie sú zakotvené v rôznych európskych učebných osnovách (pozri kapitolu 2.2) a považujú sa za hlavné ciele výučby telesnej výchovy, ktoré umožňujú deťom aktívne sa podieľať na kultúre športu a pohybu. Testovacie nástroje MOBAK tak umožňujú štandardizované a ekonomické hodnotenie stavu a rozvoja základných pohybových kompetencií. Získané informácie pomáhajú pedagógom prispôbiť vyučovanie potrebám detí alebo zabezpečiť pedagogický monitoring (porovnaj kapitolu 3.3). V súvislosti s vekovým rozpätím detí existujú v rôznych krajinách rôzne testové položky, ktoré boli predtým overené (Herrmann, 2018). Na príklade Švajčiarska (kapitola 3.4.1) je ilustrovaný vývoj testovacích nástrojov MOBAK a ich implementácia. Švajčiarsko bolo vybrané preto, lebo v tejto krajine sa testovanie už niekoľko rokov vyvíja a realizuje.

#### 3.4.1 Príklady testovania MOBAK pre Švajčiarsko (MOBAK-CH)

Vo Švajčiarsku existujú v súvislosti s vekovým rozpätím detí rôzne testové položky:

- Test MOBAK-KG je určený pre deti mladšie ako 6 rokov (4-5 rokov). Tieto deti zvyčajne navštevujú materskú školu.
- Testovací nástroj MOBAK-1-2 je určený pre 6- až 7-ročné deti v prvej a druhej triede.
- Test MOBAK-3-4 sa týka 8 až 9-ročných detí v tretej a štvrtej triede.
- Testovací nástroj MOBAK-5-6 je vytvorený pre 10- až 11-ročné deti v piatom a šiestom ročníku.

Testová batéria MOBAK zahŕňa základné motorické kompetencie "*samostatného pohybu*" (napr. balansovanie, kotúľanie, beh a skákanie) a "*pohybu s predmetom*" (napr. hádzanie, chytanie, odrážanie, dribling).

Náročnosť a zložitosť požiadaviek, ktoré sa vyskytujú v úlohách MOBAK, sú prispôbené veku detí a ich ročníku a postupne sa zvyšujú. Hodnotenie úloh MOBAK je ľahko uskutočniteľné vďaka dichotomickému kódovaniu (vyhovelo vs. nevyhovelo). Hodnotenie sa vykonáva sumarizáciou. Okrem materiálov z

<sup>5</sup> Veľká časť tejto časti vychádza z informácií uvedených na webovej stránke MOBAK <http://mobak.info/mobak/>.

testovacieho prípadu je potrebné aj veľkorozmerné vybavenie športovej haly (dlhá lavica, gymnastické podložky atď.).

Testová batéria MOBAK umožňuje štandardizované a ekonomické hodnotenie základných pohybových kompetencií pre vedecké testovanie, ako aj pre prax vyučovania telesnej výchovy. Realizácia výučbových úloh MOBAK sa dá rýchlo a jednoducho dosiahnuť v športovej hale. Pri realizácii testu je potrebné rozlišovať, či ide o vedecký test alebo test vo vyučovacej praxi telesnej výchovy.

V prípade testov týkajúcich sa praxe vyučovania telesnej výchovy sa odporúča, aby boli úlohy rozdelené do niekoľkých, pokiaľ možno po sebe nasledujúcich hodín telesnej výchovy a hodnotené jednotlivo. Existuje možnosť riešiť len jednu úlohu; nie všetky štyri úlohy sa musia testovať v rámci jednej série vyučovacích hodín. Vyhodnotenie testových položiek MOBAK je ľahko realizovateľné vďaka jasným kritériám štandardizácie. Hodnotenie je možné vykonať na úrovni oblastí kompetencií MOBAK, napr. kompetencia "samostatný pohyb", ako aj na úrovni testových položiek MOBAK, napr. hádzanie.

V prípade testovania vo vedeckom prostredí sa odporúča, aby test MOBAK vykonával vopred vyškolený personál. Z ekonomických dôvodov by sa všetky testové úlohy mali riešiť v rámci jednej vyučovacej hodiny. Vyhodnotenie položiek testu MOBAK sa môže vykonať v súlade s výskumnou otázkou príslušnej štúdie. Tento príklad prístupu k testovaniu vo Švajčiarsku poukazuje na to, že testovanie MOBAK je potrebné prispôbiť konkrétnemu kontextu. V dôsledku toho je potrebné vybrať testovacie nástroje MOBAK v súlade s učebnými osnovami danej krajiny.



## 4. Učebné úlohy v telesnej výchove orientovanej na kompetencie<sup>6</sup>

Po realizácii testu MOBAK sa zameriavame na praktické dôsledky, t. j. ako môže učiteľ poznatky, ktoré získal na základe výsledkov testu, využiť pri metodologickej (re-)organizácii budúcich hodín telesnej výchovy. V predchádzajúcom projekte BMC-EU, bol vypracovaný všeobecný podporný rámec, ktorý má pomôcť nájsť spôsoby využitia výsledkov testu na organizáciu a možné skvalitnenie budúcich hodín telesnej výchovy. Vedúce otázky z pohľadu učiteľa boli nasledovné:

- Ako môže učiteľ všeobecne zlepšiť základné pohybové kompetencie v triede?
- Ako možno zlepšiť nízke výsledky detí v teste v niektorých základných pohybových zručnostiach?
- Aké opatrenia sú potrebné pri dosahovaní vysokých výsledkov v niektorých základných motorických kvalifikáciách?

Je nevyhnutné mať na pamäti, že tento rámec je založený na prístupe orientovanom na kompetencie, pretože základné motorické kompetencie sa považujú za podmienku úspešnosti stratégií učenia sa v motorickom učení. Samotný test MOBAK je zameraný na meranie základných motorických kompetencií detí. Je teda koherentné, že aj podporné opatrenia sú orientované na kompetencie (Scheuer a Heck, 2020b).

Kompetencie sú vždy podmienené osobnými a situačnými aspektmi. To znamená, že dieťa nemožno všeobecne označiť ako motoricky kompetentné, ale len ako kompetentné zvládnuť konkrétnu požiadavku na úlohu (v tomto prípade stanovenú testom MOBAK) (Hirtz et al., 1998). Preto *"kompetenčná orientácia v telesnej výchove na základnej škole v ideálnom prípade predpokladá zohľadnenie a rozvíjanie rôznych funkcií úloh: diagnostické úlohy, úlohy na získanie kompetencií, úlohy na reflexiu učenia a aplikačné úlohy"* (Neumann, 2014, s. 176). Zatiaľ čo diagnostické úlohy sú zahrnuté už vo fáze testovania, ďalšie tri úlohy, ktoré Neumann (2014) identifikoval, môžu byť súčasťou iniciatív, ktoré nasledujú po testovaní. V prvej podkapitole je opísané odvodenie konkrétnych učebných úloh, ktoré nasledujú po realizácii testu (kapitola 4.1), po ktorej nasleduje druhá kapitola, ktorá poskytuje náhľad do koncepcií učebných úloh v rôznych krajinách (kapitola 4.2). Modulárny podporný súbor nástrojov (Scheuer a Heck, 2020a) navrhuje zvyšovanie alebo znižovanie náročnosti učebných úloh pomocou tlakových podmienok. Tieto tlakové podmienky budú v tomto projekte vynechané, aby sa zameril na orientáciu na kompetencie a učebné úlohy.

<sup>6</sup> Veľká časť tejto časti vychádza z výsledkov uverejnených v rámci predchádzajúceho projektu BMC-EU. Časti týkajúce sa "tlakových podmienok" sú vynechané, pretože v tomto projekte sa konzorcium rozhodlo zamerať na orientáciu na kompetencie a učebné úlohy len ako na súčasť teoretickej a metodologickej koncepcie.

#### 4.1 Odvodenie učebných úloh

Ak je celkovým cieľom rozvíjať kompetencie detí, tvorba učebných úloh sa stáva kľúčovou (Kleinknecht, 2010). Učebné úlohy sa v kontexte hodín telesnej výchovy nazývajú aj pohybové úlohy (Laging, 2006). Formát úlohy môže byť otvorený alebo uzavretý a Neuber (2002) v tejto súvislosti rozlišuje medzi *pohybovou inštrukciou* (vyžaduje od žiakov, aby dodržiavali určitú, danú pohybovú formu) a *pohybovou stimuláciou* (vyžaduje od žiakov, aby sa zapojili do objavnej pohybovej činnosti, ktorá je zvyčajne založená na kolektívnom myslení a rozhodovaní). Formát úlohy možno zjednodušiť analýzou úlohy (Pfitzner a Aschebrock, 2013), ale na základe samostatnosti detí sa zdá byť adekvátne ďalšie rozlišovanie pohybových úloh na riadené a na objavné učenie (Neumann, 2014, s. 176f):

- "Pohybová úloha pre riadené učenie vyžaduje motorické zvládnutie daného alebo žiakom samým vyvolaného pohybového problému. Na riešenie takýchto pohybových problémov existujú v zásade rôzne možné riešenia, ktoré sú vopred štruktúrované, prefázované alebo naplánované učiteľom.
- Pohybová úloha na objavovanie učiva si vyžaduje motorické zvládnutie daného alebo žiakom samým vyvolaného pohybového problému. Na riešenie takýchto pohybových problémov v zásade existujú rôzne možné riešenia, ktoré môžu žiaci objaviť a ktoré možno považovať a hodnotiť podľa špecifických kritérií v závislosti od úlohy."

Obe možnosti ponúkajú deťom rôzne možnosti učenia. S cieľom podrobnejšie ilustrovať tieto možnosti bude uvedený príklad pre kompetenčne orientovanú telesnú výchovu so zameraním na "balansovanie". Súvisiaca základná pohybová kvalifikácia bola diagnostikovaná testom MOBAK. Na okraj sa uvedie, že pri vysvetľovaní tohto príkladu "balansovania" sa dôraz kladie na čisto motorické zručnosti a ich podporu. V súvislosti s "balansovaním" na bežných hodinách telesnej výchovy by bolo potrebné venovať sa ďalším rozhodujúcim výchovným cieľom, ako sú "bezpečnosť", "pomoc", "pomôcky", "pravidlá", "tvorivosť" alebo "organizácia" (Neumann, 2014, s. 177).

Nasledujúci príklad vychádza z konkrétneho príkladu kompetenčne orientovanej hodiny telesnej výchovy pre sedemročných žiakov, ktorý uvádza Neumann (2014). Príklad je zameraný na rozvoj rovnováhových kompetencií dieťaťa na hodine telesnej výchovy. Metódou použitou na tejto hodine telesnej výchovy je práca na stanovištiach. Úloha je rozdelená na *získavanie kompetencií*, *reflexiu učiva* a *aplikáciu*. Nasledujúce znenie úloh naznačuje, ako možno úlohu prispôbiť potrebám žiakov.

Úloha na získanie kompetencií: "Ak sa vám dnes zdá balančná úloha príliš jednoduchá, môžete si skúsiť balancovanie sťažiť. Na každom stanovišti je vedro s lanami, gymnastickými loptami, Hacky Sacks<sup>7</sup> a tenisovým krúžkom!"

Úloha na zamyslenie: "Všimol som si, že veľa detí balansuje tak, že kladie nohy vedľa seba. Na poslednej hodine sme však videli, že táto "technika" už nefunguje, ak sa balančná čiara zúži. Preto vás prosím, aby ste dnes skontrolovali, ktoré stanovišťa už zvládáte správnou technikou a ktoré stanovišťa potrebujú viac cviku. Okrem toho každé dieťa dostane hárok; na stanovišti je umiestnená ceruzka!"

**Môžem - kontrolný zoznam<sup>8</sup>**

Podarilo sa mi...

Som stále lepší a lepší v...

I sa nepodarilo ešte v... pretože...

Aplikačná úloha: "Dnes si postavíme päť rôznych balančných stanovišť, ktoré ste si už precvičili na niekoľkých posledných hodinách. Dbajte na to, aby ste svoje konštrukcie navrhli v súlade s pravidlami, na ktorých sme sa dohodli. Pri balansovaní, prosím, premýšľajte o správnej technike a sami sa rozhodnite, či chcete balančné úlohy riešiť s pomocou, bez pomoci alebo s dodatočnou úlohou!"<sup>9</sup>

Okrem úprav úloh je možné vykonať ďalšie úpravy úloh na vyvažovanie z hľadiska variantov, vedomostí a porozumenia, ako aj ochoty.

Varianty: Pokyny môžu zmeniť smer balansovania (napr. do strany, dozadu alebo otáčanie sa počas pohybu). Okrem toho, s cieľom osloviť zmysly žiakov, možno žiakom dať pokyn, aby balansovali so zatvorenými očami. S cieľom zvýšiť náročnosť možno zmeniť prostredie balančnej úlohy, napríklad balansovaním cez čiaru, lano, lavičku alebo kladinu. Nakoniec sa balančné úlohy môžu meniť aj pomocou ďalšieho vybavenia. Vybavenie sa môže použiť buď na pridanie ďalšej úlohy pri balansovaní, napríklad na hádzanie a chytanie žonglovacích šálov alebo dribling s loptou, alebo na balansovanie s vybavením popri balančnej úlohe, napríklad balansovanie s Hacky Sackom na hlave pri balansovaní nad lanom.

Znalosti a porozumenie: Vedomosti a porozumenie úlohám na vyrovňovanie možno zvýšiť tým, že žiakom položíme otázky na zamyslenie. Tieto otázky môžu napríklad zahŕňať aspekty týkajúce sa zmien v pohybe pri zvýšení alebo znížení náročnosti úlohy (napr. Aké zmeny pociťuješ, keď meníš smer balansovania?) alebo procesu učenia (napr. Kedy je pre teba balansovanie ľahké a prečo?).

<sup>7</sup> "Hacky Sack" je názov značky footbag, čo je výraz pre malé okrúhle vrečko naplnené suchým zrnom (napr. ryžou) alebo pieskom, ktoré sa v rámci súťažnej hry alebo ako prejav šikovnosti vyhodí do vzduchu.

<sup>8</sup> Kontrolný zoznam môže byť deťom predložený v písomnej forme alebo s obrázkami či symbolmi (pre deti, ktoré ešte nevedia čítať).

<sup>9</sup> V rámci predchádzajúceho projektu BMC-EU boli vyvinuté rôzne konkrétne učebné úlohy ako podporný nástroj pre učiteľov (Scheuer a Heck, 2020a).





**Ochota:** Ochotu žiakov naučiť sa určitú úlohu možno vyvolať, ak sa zvýši povedomie o dôležitosti učenia sa danej úlohy. Pokiaľ ide o úlohu balansovania, žiakov sa môžeme napríklad opýtať, prečo je dôležité naučiť sa balansovať. Okrem toho sa ochota môže zvýšiť, ak sú žiaci zapojení do plánovania hodiny a výberu úloh. Žiakom možno napríklad umožniť, aby si sami vybrali úlohy tým, že im umožníme prispôbiť úlohu ich vlastným potrebám (napr. ako môžete umiestniť lano na zem, aby bolo pre vás ťažšie balansovať?)

## 4.2 Národné perspektívy vzdelávacích úloh

S cieľom poskytnúť európsky pohľad boli zúčastnené partnerské krajiny projektu požiadané, aby sa podelili o svoje chápanie učebných úloh v kompetenčne orientovanej telesnej výchove, ako aj o ciele učebných úloh pri podpore základných pohybových kompetencií. Nasledujúce podkapitoly tak umožňujú bližšie nahliadnuť do rôznych národných kontextov, ale zároveň odrážajú existujúcu rôznorodosť vo všeobecnom chápaní, ako aj v možnostiach podpory adresovaných učebným úlohám.

### 4.2.1 Nemecko

Podľa Leisena (2010) učebné úlohy vytvárajú prostredie pre rozvoj kompetencií. Učebná úloha je usporiadanie zmysluplných učebných situácií, ktoré sú koordinované z hľadiska obsahu a požiadaviek. Žiaci by mali objavovať problém, rozvíjať myšlienky a vyhodnocovať informácie čo najsamostatnejšie. Takto žiaci vytvárajú a diskutujú o učebnom produkte, definujú a premýšľajú o učebnom zisku a nakoniec si precvičujú aktívne narábanie s vedomosťami (Leisen, 2010). Aby sa umožnil rozvoj kompetencií, učebné úlohy majú spĺňať rôzne požiadavky (Pfitzner, 2018): Okrem iného by tieto úlohy mali kognitívne aktivizovať žiakov, mali by byť orientované na žiakov, umožňovať sociálnu interakciu, súvisieť so životným prostredím detí, umožňovať diferenciaciu, mali by stimulovať postoj/motiváciu k učeniu a mali by byť otvorené tak, aby umožňovali viacero riešení. Úloha učiteľov v takýchto vzdelávacích prostrediach sa líši od tradičných prostredí. Učiteľia musia nájsť rovnováhu medzi vedením prostredníctvom pokynov a úloh, ktoré sú čo najviac individualizované, na jednej strane a podporou žiakov pri následných otázkach a problémoch, ktoré sa vyskytnú, na strane druhej.

Cieľom učebných úloh je stimulovať realizáciu pohybových zámerov, riešenie (pohybových) problémov a zvládnutie (športovo) náročných situácií (Aschebrock et al., 2010). Preto v prípade tohto projektu musia byť učebné úlohy navrhnuté tak, aby stimulovali deti k osvojeniu si základných pohybových zručností "po ceste". Kľúčové je teda navrhnuť náročné situácie tak, aby sa museli riešiť pomocou MOBAKov.

Dobré a zaujímavé učebné úlohy zabezpečia, aby sa žiaci intenzívne zaoberali technickým obsahom a nachádzali produktívne riešenia. Úlohy v takomto vzdelávacom kontexte sú zamerané na samostatné, objavné a bádateľské učenie. V procese učenia sú povolené chyby a je možné nájsť vlastné riešenia

(Aschebrock et al., 2010). Tento typ učenia znamená, že učebné úlohy, ktoré si vyžadujú základné motorické kompetencie, aby ich riešili, nesmú byť príliš "úzke", ale musia deťom ponechať priestor na bádanie, aby mohli nájsť vlastné riešenia.

### 4.2.2 Rakúsko

Podľa rakúskeho vzdelávacieho štandardu (Amesberger & Stadler, 2014) by mali žiaci na hodinách telesnej výchovy rozvíjať svoje kompetencie. Tento rozvoj si vyžaduje špecifický dizajn hodín telesnej výchovy a možno ho dosiahnuť pomocou učebných úloh. Projektovanie hodín telesnej výchovy by malo optimálne zodpovedať cieľu podpory kompetencií. Zosúladená učebná úloha si vyžaduje opatrenia na (1) rozvoj pohybových zručností a schopností žiakov (spôsobilosť), (2) stimuláciu pojmotvorných činností spojených s pohybom (vedomosti) a (3) rozvoj motivačno-volebných postojov žiakov (ochota). Individuálna ochota je nevyhnutná, keď žiaci preukazujú nadobudnutú kompetenciu v hodnotení.

Je veľmi dôležité metodicky zaradiť tri zložky kompetencií do širšieho kontextu činnosti zameranej na úlohy (Amesberger & Stadler, 2014; Niederkofler & Amesberger, 2023). Kontext činnosti možno vytvoriť tak, že sa zabezpečí, aby žiaci prenášali svoje schopnosti a vedomosti do rôznych situácií a regulovali svoju motiváciu a ochotu pri vykonávaní pohybových a športových činností. Preto má ochota vlastný význam pri úlohách zameraných na kompetencie vo vyučovaní. Len zohľadnenie ochoty jednotlivcov v učebných úlohách zaručí subjektívne postavenie žiakov (napr. pripisovanie významu, zmyslu) a orientáciu žiakov na cieľ pri plnení úloh. Niederkofler a Amesberger (2023) uvádzajú príklad realizácie podpory základných pohybových kompetencií v základnej škole s ohľadom na schopnosti, vedomosti a ochotu žiakov.

### 4.2.3 Švajčiarsko

Aby sa zohľadnila orientácia na kompetencie, je dôležité na hodinách telesnej a športovej výchovy nadviazať na predchádzajúce vedomosti a úroveň zručností žiakov. Malo by sa vytvoriť "učebné prostredie pre rozvoj kompetencií" (Leisen, 2010, s. 60). Prostredníctvom cielených a veku primeraných učebných úloh podľa princípu "problémového učenia" by mali deti "dosiahnuť kompetencie v učebných osnovách individuálnym spôsobom" (Ferrari & Baumgartner, 2021). Učebné úlohy sú prispôsobené vzdelávacej a vývinovej úrovni detí a okrem iného umožňujú individuálnu podporu motorických zručností.

Úlohou učebných úloh je dosiahnuť u žiaka postoj k učeniu tým, že sa spájajú s jeho životným svetom, a tým vzbudzujú záujem. Úlohy nadväzujú na predchádzajúce vedomosti žiakov, ponúkajú rôzne možné riešenia, a tým pozitívne pôsobia na motiváciu. Stratégie riešenia sa vypracúvajú samostatne a ďalej sa rozvíjajú v dialógu s ostatnými žiakmi. V týchto vyjednávacích procesoch deti preberajú zodpovednosť za vlastné učenie, čo zvyšuje motiváciu (Seiler a kol., 2016). V dôsledku toho sa deti intenzívne zaoberajú technickým obsahom a nachádzajú produktívne riešenia (Ascherbrock et al., 2010).

Diferenciácia umožňuje deťom precvičovať jednotlivé aspekty rôznymi spôsobmi, čo vedie k zlepšeniu motorických zručností. Zvyšovanie motorických zručností má veľký význam pre zvládnutie ďalších učebných úloh alebo aplikačných situácií. Učebné úlohy aktivizujú deti kognitívno-motoricky a podporujú akčné učenie (Schönfeld, 2021), ktoré vedie k riešeniu pohybových problémov (Pfitzner & Aschenbrock, 2013). Tieto úlohy sú navrhnuté tak, aby uľahčili samostatný a tvorivý prístup samostatne a v rámci sociálnej výmeny v skupine.

Súhrnne možno povedať, že učebné úlohy ...

- umožňuje deťom individuálne získavanie kompetencií,
- buduje a prehľbuje kompetencie,
- podporovať prenos vedomostí, a nie ich reprodukciu, a
- umožniť viacero stratégií riešenia. (Pfitzner & Aschebrock, 2013)

#### 4.2.4 Holandsko

Cieľom hodín telesnej výchovy na základných školách v Holandsku je rozvíjať široký repertoár pohybových zručností. Tento komplexný súbor zručností vybaví deti tak, aby sa mohli aktívne zapájať do rôznorodých pohybových aktivít. Repertoár zahŕňa tak pohybové, ako aj sociálne zručnosti. V Holandsku sú učebné úlohy navrhnuté tak, aby plynulo integrovali oba typy zručností so špecifickým zameraním na zlepšenie cielených schopností v rámci každej kategórie.

Okrem toho sú učebné úlohy štruktúrované tak, aby zlepšovali motorické aj sociálne zručnosti v kľúčových pohybových a herných situáciách. Cieľom je umožniť deťom uplatniť a preniesť tieto získané zručnosti do rôznych kontextov. Zdôrazňuje sa, že učebné úlohy by mali prebiehať v prostredí, ktoré je nielen primerané veku, ale aj pútavé pre príslušnú vekovú skupinu (Ministerstvo školstva, kultúry a vedy, 2016). Hľadané kompetencie sa nesústreďujú len na motorické zručnosti, pričom sa uznáva, že pohyb sa vyskytuje v širšom sociálnom kontexte. Sociálne aspekty učebných úloh zahŕňajú osvojenie si zručností, ako je uzatváranie dohôd, plnenie záväzkov a pochopenie svojej úlohy v sociálnom prostredí. Okrem toho sú neoddeliteľnou súčasťou učebných úloh hodnoty, ako je spolupráca, bezpečnosť, rešpektovanie schopností iných a sebapoznávanie. SLO, Národné odborné centrum pre tvorbu kurikula, kategorizuje tieto učebné úlohy do dvoch typov: pohybové úlohy a regulačné úlohy.

Aspekt pohybových zručností v telesnej výchove sa ďalej delí na jednotlivé pohybové oblasti známe ako "leerlijnen". Učiteľia majú za úlohu štruktúrovať svoje hodiny a ročné plány na základe týchto "leerlijnen". Je dôležité, aby si pedagógovia uvedomovali regulačné zručnosti spojené s každým "leerlijn" a uľahčovali učenie sa motorických aj sociálnych/regulačných zručností. V posledných rokoch sa v Holandsku čoraz viac uznávajú ďalšie požiadavky na efektívne učebné úlohy. Hlavnou z nich je uznanie, že radosť zohráva



klúčovú úlohu pri iniciovaní a udržiavaní učenia sa detí. Okrem toho kľúčové témy v Holandsku týkajúce sa tvorby učebných úloh zahŕňajú zabezpečenie učenia na primeranej úrovni (v rámci zóny blízkosti/bezchybného učenia) zlepšenie autonómie detí pri učení, podporu implicitného učenia, začlenenie dostatočných variácií a logický postup smerom k vyššej zložitosti (ten Brinke et al., 2017).

#### 4.2.5 Slovensko

##### *Ciele učebných úloh v kompetenčne orientovanej telesnej výchove pri podpore základných pohybových kompetencií*

Ciele sú zamerané na komplexnejšie učebné úlohy, napr. používanie hádzania a chytania pri balansovaní na lavičke alebo kombinovanie kotúľania so skákaním. Okrem toho je cieľom ponúknuť deťom možnosť výberu zariadenia a niekoľko úrovní náročnosti, z ktorých si môžu vybrať. Učiteľom sa odporúča, aby do výučby viac zapájali rovesnícke učenie, aby deti pracovali vo dvojiciach alebo v skupinách a mohli využívať svoje vedomosti s cieľom vysvetliť ostatným učebnú úlohu alebo posúdiť výkon ostatných.

##### *Charakteristika dobrých učebných úloh v kompetenčne orientovanej telesnej výchove pri podpore základných pohybových kompetencií*

Dobrá učebná úloha s cieľom podporiť základné motorické kompetencie zahŕňa predchádzajúce skúsenosti detí, motiváciu k plneniu úlohy, vedomosti a zručnosti. Napríklad dieťa v predškolskom veku sa môže rozhodnúť, ako preskočiť prekážku, zatiaľ čo školák môže postaviť prekážkovú dráhu a navrhnuť spôsob, ako dráhu dokončiť. Okrem toho sa učiteľom navrhuje používať všeobecné odporúčania, ako napr:

Akvizícia	Učenie sa prostredníctvom získavania poznatkov je proces, v ktorom žiaci skúmajú myšlienky, ktoré im poskytli učitelia. Pozerajú ukážky alebo videá, praktické príklady...
Dopyt	Učenie žiakov prostredníctvom skúmania skúmať, porovnávať, napr. ako efektívne zvládnuť učebnú úlohu
Diskusia	Učenie prostredníctvom diskusie si vyžaduje, aby žiak vyjadril svoje myšlienky a otázky a odpovedal na myšlienky a otázky učiteľov a/alebo svojich rovesníkov. Diskusia môže zahŕňať: diskusie v triede, skupinové diskusie, online asynchrónne fóra, prieskum verejnej mienky, aktivity typu "premýšľaj vo dvojici".
Prax	Učenie prostredníctvom praxe si vyžaduje, aby žiaci reagovali na úlohy zadané učiteľom a prispôbovali svoje konanie cieľu úlohy a využívali poskytnutú spätnú väzbu na zlepšenie svojho ďalšieho konania. V závislosti od kontextu môžu žiaci využívať spätnú väzbu zo sebareflexie, od rovesníkov, učiteľov alebo zo samotnej činnosti.

Spolupráca	Žiaci pracujú spoločne, aby pochopili problém a reagovali naň ako skupina. Spolupráca je o procese spoločnej práce. Žiaci rokujú o svojich nápadoch a postupoch. Spoločné učenie je najefektívnejšie, keď si žiaci navzájom kladú výzvy a poskytujú si spätnú väzbu, aby vytvorili čo najlepší výstup.
Výroba	Učenie prostredníctvom produkcie je také, keď žiaci musia vytvoriť výstup stanovený učiteľom. Produkcia motivuje žiaka nie prostredníctvom odpovede od učiteľa, ale pri produkcii verejného výstupu.

Vývoj učebných úloh (Laurillard, 2012)

#### 4.2.6 Česká republika

*Čo znamenajú učebné úlohy na hodinách telesnej výchovy orientovanej na kompetencie pri podpore základných pohybových kompetencií?*

Kompetencie sú všeobecným súborom vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt, ktoré sú dôležité pre osobný rozvoj jednotlivca a pre jeho účasť v spoločnosti. Ich výber a koncepcia vychádzajú z hodnôt všeobecne akceptovaných v spoločnosti, ako aj zo všeobecne platných predpokladov, ktoré kompetencie prispievajú k vzdelanosti jednotlivca (porov. Maňák, 2006), k spokojnému a úspešnému životu a k posilneniu funkcií občianskej spoločnosti.

V telesnej výchove orientovanej na kompetencie sú dôležité všetky prvky telesnej gramotnosti (nielen fyzické prvky).

*Prvky pohybovej gramotnosti (Vlček, 2019):*

- Afektívne (motivácia a sebadôvera)  
Motivácia a sebadôvera sa vzťahujú na nadšenie, radosť a sebadôveru jednotlivca pri prijímaní fyzickej aktivity ako neoddeliteľnej súčasti života.
- Fyzická (fyzická spôsobilosť)  
Fyzická spôsobilosť sa vzťahuje na schopnosť jednotlivca rozvíjať pohybové zručnosti a vzorce a na schopnosť zažiť rôznu intenzitu a trvanie pohybu. Zvýšená fyzická kompetencia umožňuje jednotlivcovi zúčastňovať sa na širokej škále pohybových aktivít a prostredí.
- Kognitívne (vedomosti a porozumenie)  
Vedomosti a porozumenie zahŕňajú schopnosť identifikovať a vyjadriť základné vlastnosti, ktoré ovplyvňujú pohyb, pochopiť zdravotné výhody aktívneho životného štýlu a oceniť pravidlá, zásady a bezpečnostné prvky spojené s pohybovou aktivitou v rôznych prostrediach a fyzických podmienkach.
- Behaviorálne (zapojenie do pohybových aktivít počas celého života)

Zapojenie sa do pohybových aktivít na celý život znamená, že jednotlivec preberá osobnú zodpovednosť za telesnú gramotnosť tým, že sa slobodne rozhodne byť pravidelne aktívny. Zahŕňa to uprednostňovanie a udržiavanie zapojenia do rôznych zmysluplných a osobne náročných aktivít ako neoddeliteľnej súčasť životného štýlu.

Kompetenčná orientácia vo vzdelávaní je relatívne nová téma v českom vzdelávacom systéme a až obdobie po revízii kurikula ukáže, ako ju bude chápať odborná verejnosť a ako ju budú chápať učitelia v praxi. Napriek tomu sa niektorí českí autori zhodujú v tom, že v kompetenčnej orientácii v telesnej výchove je viac zodpovednosti a aktívnej účasti na hodnotení, individuálnych a skupinových formách a viac formatívneho hodnotenia krokmi vedúcimi k získaniu kompetencií.

Scheuer et al. (2021) vo svojej nedávnej práci uvádzajú zásadné úvahy o učebných úlohách v rámci kompetenčne orientovanej telesnej výchovy. Autori zdôrazňujú niekoľko kľúčových zásad pri realizácii týchto učebných úloh, ako napríklad dôležitosť navrhovania aktivít na rozvoj kompetencií, ktoré sú adaptabilné a dajú sa modifikovať podľa rôznych potrieb a schopností. Aktivity by nemali sledovať rigidnú, vopred určenú cestu, ale mali by umožniť žiakom skúmať a realizovať viacero alternatívnych riešení, čo podporuje flexibilnejší a kreatívnejší prístup k dosahovaniu cieľov.

Súťaživé prostredie medzi žiakmi by sa malo uplatňovať spôsobom, ktorý podporuje spoluprácu, a nie výlučne individuálny prístup. Okrem toho autori odporúčajú, aby aktivity zamerané na podporu kompetencií mali konkrétne prepojenie s reálnymi životnými situáciami. Tento prístup zabezpečuje, že výsledky vzdelávania sú nielen teoreticky podložené, ale aj použiteľné a zmysluplné v praktických scenároch.

V súhrne možno povedať, že zásady účinnej telesnej výchovy orientovanej na kompetencie zdôrazňujú modifikovateľnosť aktivít, podporu alternatívnych riešení, podporu spolupráce v súťaživom prostredí a význam aktivít podporujúcich kompetencie v reálnom živote.

Na záver možno konštatovať, že všetky partnerské krajiny chápu učebné úlohy podobne, hoci existujú určité odchýlky. Napríklad telesná gramotnosť je kľúčovým prvkom českej telesnej výchovy. Napriek tomu možno nájsť podobnosti v pohybovej gramotnosti a učebných úlohách, keďže oba pojmy sú zamerané na podporu motorického učenia prostredníctvom reflexie procesu učenia. Napríklad pohybová gramotnosť zahŕňa afektívne a kognitívne aspekty, ktoré možno nájsť aj v učebných úlohách, ktoré sa zaoberajú vedomosťami a porozumením žiakov, ako aj ich ochotou. Keďže všetky partnerské krajiny majú podobné chápanie učebných úloh alebo používajú podobné koncepty, tieto úlohy sa použijú ako základ pre vypracovanie pedagogickej stratégie používania aplikácie MOBAK.



## 5. Pedagogická stratégia používania aplikácie MOBAK v telesnej výchove

V rámci projektu BMC-EU DigPro bola vypracovaná pedagogická stratégia pre používanie aplikácie MOBAK v školskom prostredí telesnej výchovy. Cieľom tejto stratégie je ďalej rozvíjať teoretický a metodický rámec pre vývoj vlastnej aplikácie MOBAK. Pedagogická stratégia teda pomôže pochopiť súčasti a fungovanie plánovanej aplikácie a prepojí túto aplikáciu s konkrétnymi pedagogickými cieľmi. V tomto projekte sú pedagogickou stratégiou metódy používané pri vyučovaní a učení. Tieto metódy budú bližšie rozpracované v nasledujúcich podkapitolách.

Cieľovou skupinou pedagogickej stratégie sú budúci potenciálni používatelia aplikácie MOBAK vrátane učiteľov telesnej výchovy, študentov učiteľstva a pedagógov. Okrem toho, že pedagogická stratégia umožňuje vyvinúť a implementovať interaktívnu aplikáciu MOBAK, môže byť použitá vo vzdelávacích programoch alebo vo vzdelávaní učiteľov ako príklad implementácie koncepcie podpory orientovanej na kompetencie na základe digitálnych podpôr.

V prvom kroku bude plánovaná aplikácia MOBAK začlenená do koncepcie kompetenčnej orientácie (porovnaj kapitolu 5.1), po ktorej bude nasledovať odvodenie pedagogických dôsledkov a záverov ako základu pre vývoj aplikácie (porovnaj kapitolu 5.2).

### 5.1 Začlenenie aplikácie MOBAK do koncepcie kompetenčnej orientácie

Hoci kompetenčne orientované učebné osnovy navrhujú učiteľom, aby organizovali vyučovanie zamerané na rozvoj a podporu kompetencií žiakov, transformácia požiadaviek na kompetencie do vyučovacích hodín a plánov vyučovacích jednotiek zostáva výzvou. Platí to pre každý školský predmet, pričom telesná výchova má svoje špecifické požiadavky na to, ako prakticky usporiadať vyučovacie a vzdelávacie procesy (Scheuer a Heck, 2020b). Pri plánovaní série hodín telesnej výchovy zameranej na kompetencie sa najprv treba zamerať na vzdelávacie ciele, ktoré sa majú dosiahnuť na konci série. Ciele však dávajú priestor na diferenciaciu ako reakciu na prirodzenú heterogenitu žiakov. Vychádzajúc z toho sa vyučovacie hodiny plánujú spätne v procese, aby sa zabezpečilo, že príslušné konečné kompetencie sú vždy v centre, čo znamená, že všetky hlavné činnosti sú ideálne prepojené a vedú k tomuto konečnému výsledku. Úlohou učiteľa je podľa toho pozrieť sa na cieľ kompetencie a spolu so žiakmi odvodiť, čo musia vedieť, vedieť robiť a čo chcú, je potrebné na dosiahnutie tohto cieľa. To, či alebo do akej miery je cieľ dosiahnutý, by malo v konečnom dôsledku umožniť meranie kvality vyučovania a/alebo rozvoja kompetencií žiakov (Neumann, 2013).

V tejto súvislosti možno rozlišovať rôzne funkcie úloh: diagnostické úlohy, úlohy na získanie kompetencií, úlohy na reflexiu učenia a aplikačné úlohy (Neumann, 2014, citované v Scheuer & Heck, 2020a). Vzhľadom

na zložitosť prípravy digitálneho nástroja sa však v aplikácii MOBAK zohľadnia len dve funkcie: (1) diagnostické úlohy a (2) úlohy na učenie. Druhá z nich zahŕňa aj kompetenčné úlohy, ako aj aplikačné úlohy v širšom zmysle.

S odkazom na bod (1): Diagnostické úlohy ako počiatočné opatrenie umožňujú zmerať súčasný stav kompetencií žiakov. Toto meranie je zabezpečené funkciou testu, čo znamená, že aplikácia umožní jednoduchší postup pri praktickej realizácii testu MOBAK, prípadne aj bez použitia tlačných materiálov. Druhým aspektom je zber výsledkov testu MOBAK. Výsledky (na úrovni jednotlivca alebo triedy) sú priamo prístupné a stiahnuteľné prostredníctvom aplikácie vrátane funkcie zdieľania. Z longitudinálneho hľadiska by bola žiaduca aj možnosť porovnať výsledky toho istého dieťaťa (pri dodržaní anonymity) po určitom období vyučovania alebo aj v novom školskom roku, prípadne zdieľanie výsledkov s kolegom učiteľom, ktorý preberá triedu v nasledujúcom školskom roku. Výsledok príslušného testu zameraného na kompetencie odráža, ako dieťa zvláda konkrétnu požiadavku na úlohu. Táto požiadavka na úlohu predpokladá, že má príslušnú kompetenciu na splnenie úlohy. Ako dôsledok a v závislosti od výsledkov triedy alebo jednotlivých žiakov sú potrebné podporné opatrenia. V tomto bode sú relevantné ďalšie tri funkcie úlohy.

S odkazom na bod (2): Učebné úlohy majú iniciovať a/alebo podporovať reflexiu žiakov o ich kompetenciách. Túto reflexiu možno dosiahnuť napríklad zavedením používania "kontrolného zoznamu ja-možem", ktorý umožňuje žiakovi zaznamenať, v ktorej úlohe uspel, v ktorej sa zlepšuje a/alebo v ktorej sa mu nedarí/nie je ešte úspešný. Okrem toho kontrolný zoznam obsahuje miesta pre žiakov, aby si mohli zapísať, prečo sa domnievajú, že sa zlepšujú, alebo ktorý prvok im to dokazuje. Tento typ úlohy má poskytnúť celkový obraz o reflexívnych kompetenciách žiaka. Okrem toho sú všetky učebné úlohy doplnené reflexívnymi otázkami, ktoré sa týkajú aspektov vedomostí a porozumenia, ako aj ochoty. Úlohy na získanie kompetencií sú zastúpené zahrnutými nápadmi na variácie jednotlivých učebných úloh (napr. zväčšením alebo zmenšením vzdialenosti pri hádzaní lopty na stenu). Tieto navrhované varianty sú zamerané na získanie a/alebo zlepšenie kompetencií a sú pripravené na použitie nezávisle od realizácie testu MOBAK. Nakoniec sa aplikačné úlohy riešia tak, že podporujú učiteľa pri plánovaní vyučovacej hodiny, keďže učiteľ vytvára učebnú situáciu poskytovaním ponúk na variácie pomocou aplikácie. Aplikácia týchto variácií iniciuje a/alebo podporuje samostatnosť a sebaurčenie žiakov. Táto iniciácia alebo podpora sa môže dosiahnuť napríklad tým, že sa žiakom umožní vybrať si druh variácie a úroveň náročnosti, ako aj ďalšiu podporu pre príslušnú úlohu.

Súhrnne možno povedať, že prezentované možnosti využitia aplikácie vychádzajú z konceptu kompetenčnej orientácie (porovnaj #IO1), pretože sa týkajú nielen diagnostických kompetencií učiteľov, ale aj motorických, kognitívnych a emocionálnych kompetencií žiakov. Keďže diagnostické kompetencie



by sa mohli spájať aj so sebahodnotením žiakov, aplikácia by mohla umožniť aj zlepšenie kompetencií žiakov v tomto smere a ďalej vytvoriť základ pre porovnanie sebahodnotenia, vnímania inými a výsledkov testov.

### 5.2 Odvodenie pedagogickej stratégie pre návrh aplikácie MOBAK

Aplikácia MOBAK vo všeobecnosti plní dve hlavné funkcie: 1) umožňuje učiteľovi vykonať test MOBAK bez tlačenej materiálov a 2) poskytuje digitálne podporné opatrenia po vykonaní testu alebo po zistení potreby podpory. V oboch prípadoch aplikácia poskytuje všetky informácie na realizáciu (opis, potrebný materiál, sociálny formulár atď.). Funkcia testovania nie je podmienkou pre použitie podpornej funkcie aplikácie. Obe funkcie sa môžu používať nezávisle od seba.

Daná modulárna štruktúra založená na dimenziách testu MOBAK (samostatný pohyb, pohyb po objekte, lokomócia objektu, pohyb vo vode) a koncepcia orientácie na kompetencie ako ústredná súčasť existujúcej koncepcie podpory MOBAK (porovnaj kapitolu 2) sa odráža v aplikácii. Do aplikácie však boli zapracované len dimenzie testu MOBAK samostatný pohyb a pohyb po objekte, keďže ide o dimenzie, ktoré sa používajú vo všetkých partnerských krajinách. Dimenzie pohyb po objekte a pohyb vo vode sú špecifické pre Luxembursko, a preto boli z aplikácie vylúčené. Okrem toho možno nájsť odvodenia s odkazom na modulárny podporný súbor nástrojov predchádzajúceho projektu BMC-EU (Scheuer a Heck, 2020a). Koncept tlakových podmienok sa v štruktúre aplikácie z dôvodu zložitosti neobjaví. Napriek tomu sa tlakové podmienky zohľadnili pri vývoji učebných úloh.

#### 5.2.1 Používanie aplikácie MOBAK na účely testovania

Vychádzajúc z triedy dieťaťa (1. - 2. alebo 3. - 4. ročník) si používateľ môže vybrať medzi dvoma dimenziami - vlastným pohybom a pohybom objektu. V závislosti od dostupného časového rozpätia sa v rámci série testov môžu riešiť buď obe dimenzie, alebo sa môže vybrať len jedna dimenzia. Aplikácia podporuje obe možnosti, pričom zabezpečuje, aby sa v rámci jednej dimenzie (napr. samostatný pohyb) testovali všetky dané kvalifikácie (napr. balansovanie, kotúľanie, skákanie, beh) s cieľom doplniť získanú spätnú väzbu pre túto oblasť pohybu. Okrem písomného opisu umožňujú učiteľovi úplné pochopenie požadovanej úlohy aj obrázky príslušnej testovacej situácie v aplikácii.

Po vložení výsledkov testov žiakov do aplikácie sa zobrazí tabuľka, v ktorej sú zhrnuté výsledky, aby bolo možné ľahko získať prehľad o potenciálnych potrebách podpory žiakov a/alebo ich silných stránkach. Okrem toho je možné výsledky jednotlivcov a tried zdieľať prostredníctvom e-mailu a/alebo inými prostriedkami s ostatnými, pričom sa rešpektujú predpisy o zabezpečenej anonymite a ochrane údajov.

### 5.2.2 Používanie aplikácie MOBAK na účely podpory

Nezávisle od toho, či používatelia realizovali test MOBAK alebo nie, aplikácia im umožňuje prístup k podpore pri plánovaní vyučovacej hodiny a/alebo série vyučovacích hodín. Používa sa rovnaká štruktúra ako pri testovaní, pričom sa rozlišujú určené úlohy na samostatný pohyb a úlohy na pohyb po objektoch. V rámci kvalifikácií (napr. balansovanie, kotúľanie, skákanie, beh) je k dispozícii celý rad rôznych úloh. Používatelia si môžu vybrať úlohy podľa svojich špecifických cieľov a požiadaviek. Tieto úlohy možno použiť buď na jednu vyučovaciu hodinu, zostaviť ich do lekcie s rôznymi stanovišťami, alebo ich zviazať do série lekcí. Každá karta s učebnou úlohou zahŕňa možnosť meniť pôvodnú úlohu v jej náročnosti a presunúť zameranie na "varianty", "ochotu" alebo "vedomosti a porozumenie". Učiteľ sa môže napríklad rozhodnúť, že sa v rámci série lekcí najprv zameria na "variácie" a potom na "ochotu" a "vedomosti a porozumenie", pričom vie, že všetky tri sa automaticky spoločne riešia v rámci scenára vyučovania. Transparentnosť toho, akú všeobecnú funkciu má vyučovacia hodina, pomáha zabezpečiť, aby každá hodina slúžila na dosiahnutie celkového cieľa.

Plánovanie vyučovacej hodiny sa v ideálnom prípade riadi princípom zameraným na deti, ktorý umožňuje žiakom, aby sami zhodnotili svoj výkon a podľa toho si zvolili variant úloh. Tento výber závisí od príslušnej situácie vo vyučovacej skupine a od preferencií učiteľa aj žiakov. To isté platí aj pre počet hodín venovaných podpore a zdokonaľovaniu vybranej kvalifikácie alebo dimenzie. Učiteľ sa môže rozhodnúť zvýšiť alebo znížiť navrhovanú dĺžku série hodín v závislosti od úrovne svojej triedy a jej jednotlivých žiakov.

Rámec výučbovej sekvencie môže byť zostavený na základe úvodného testu MOBAK a možného opakovaného testu. Prípadne môže byť výber podporných opatrení založený na diagnóze učiteľa. V oboch prípadoch možno získané poznatky o úrovni základných pohybových kompetencií detí využiť na naplánovanie vyučovacej sekvencie niekoľkých vyučovacích hodín. Z dlhodobého hľadiska pomáha rozdelenie testu na samostatný pohyb a pohyb s predmetom sústrediť sa na oblasť motorických kompetencií. To isté sa javí aj pri výbere riešených základných motorických kvalifikácií ("balansovanie", "hádzanie" atď.). Aplikácia pomáha tieto voľby zviditeľniť.

Možnosti, ktoré sú v aplikácii k dispozícii na výber, odporúčajú implementáciu aspektov vyučovania orientovaného na kompetencie. Na záver je dôležité zdôrazniť, že ďalšie didaktické, metodické, ako aj pedagogické rozhodnutia zostávajú v rukách každého učiteľa. V dôsledku toho aplikácia podporuje, ale nikdy nemôže nahradiť voľby a individuálne rozhodnutia učiteľa. Toto obmedzenie aplikácie sa týka napríklad otázky, či sa variácie úloh organizujú v rámci série rôznych pohybových stanovišť, na ktorých sa deti striedajú, alebo či rôzne úlohy nasledujú následne po sebe, a teda ich najprv precvičí celá trieda, kým sa zavedie nová úloha. A napokon, "funkcia podobná" (symbol srdiečka) umožňuje učiteľom vytvoriť



zbierku obľúbených učebných úloh, vďaka čomu sú tieto úlohy viditeľnejšie a možno ich rýchlejšie a jednoduchšie využiť pri plánovaní vyučovacej hodiny.

### 5.3. Záver

Na záver možno konštatovať, že koncepcia kompetenčnej orientácie sa vo viacerých európskych krajinách používa ako základ pre vypracovanie štátnych učebných osnov telesnej výchovy. Okrem toho sa tento koncept použil ako rámec pre rozvoj základných pohybových kompetencií. Základné pohybové kompetencie sú výslovne závislé od kontextu a súvisia so špecifickými situačnými požiadavkami kultúry pohybu, hry a športu. Preto sa od detí vyžaduje, aby dosiahli tieto kompetencie, aby sa mohli zapojiť do športovej a pohybovej kultúry svojej krajiny. S cieľom zabezpečiť, aby všetky deti mali šancu zúčastniť sa, bol prístup MOBAK zavedený vo viacerých európskych krajinách. Pritom sa skúmalo niekoľko možností, ako rozšíriť základné pohybové kompetencie žiakov, vrátane zavedenia učebných úloh. Tieto učebné úlohy poskytujú prostredie na rozvoj kompetencií a môžu byť prispôsobené procesom učenia sa žiakov tým, že sa zameriavajú na varianty, ochotu, ako aj vedomosti a porozumenie.

Prístup orientovaný na kompetencie, ako aj učebné úlohy tvoria základ pedagogickej stratégie na vytvorenie aplikácie MOBAK používanej v telesnej výchove. Okrem toho je aplikácia MOBAK rámcovaná prístupom MOBAK. Silnú stránku aplikácie MOBAK možno nájsť v jej spojení diagnostických aplikácií a aplikácií na plánovanie vyučovacích hodín. Na jednej strane môžu učitelia používať aplikáciu MOBAK s cieľom testovať a zaznamenávať základné pohybové kompetencie žiakov. Na druhej strane môžu učitelia využívať aplikáciu MOBAK na podporu základných pohybových kompetencií žiakov tým, že ju budú využívať pri plánovaní vyučovacích hodín. Použitelnosť, ako aj udržateľnosť aplikácie MOBAK je potrebné preskúmať v ďalších štúdiách.



## Odkazy

- Amesberger, G., & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Získané z <https://www.schulsportinfo.at/infos/bewegung-und-sport/root/unterricht/bildungsstandards/bildungsstandard-bewegung-und-sport>.
- Aschebrock, H., Edler-Köller, M., & Maaß, P. (2010). Lernaufgaben im Fach Sport. Wege einer kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 59(3), 13-16.
- Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L. C., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D. R., Shultz, S. P., Ridgers, N. D., Rush, E., Brown, H. L., & Okely, A. D. (2016). Koreláty hrubej motorickej kompetencie u detí a dospievajúcich: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 46, 1663-1688. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z>
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2013). *Bildungsstandards (Štandardy vzdelávania)*. Získané z: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>.
- Burton, A. W., & Miller, D. E. (1998). *Hodnotenie pohybových zručností*. Human Kinetics.
- Clark, J. E., & Metcalfe, J. S. (2002). Hora motorického vývoja: A metafora. In J. E. Clark, & J. Humphrey (Eds.), *Motor Development: Research and Reviews* (s. 163-190). NASPE Publications.
- D-EDK (2017). *Lehrplan 21*. Získané z: <https://zh.lehrplan.ch>
- Ferrari, I., & Baumgartner, M. (2021). Der Kompetenzansatz im Bewegungs- und Sportunterricht. In C. Hayoz, N. Lanthemann, P. Patelli, & G. Grossrieder (Eds.), *Kompetenzorientiertes Lernen und Lehren im Bewegungs- und Sportunterricht. Fachdidaktisches Referenzmodell* (s. 149-155). hep.
- Freie und Hansestadt Hamburg - Behörde für Schule und Berufsbildung (2011). *Bildungsplan Gymnasium. Sekundarstufe I. Sport*. Získané z: <https://www.hamburg.de/contentblob/2373336/0fee6858500eacd628eadc45e75eb03c/data/sport-gym-seki.pdf>.
- Gerlach, E., Herrmann, C., Jekauc, D., & Wagner, M. O. (2017). Diagnostik motorischer Leistungsdispositionen. In U. Trautwein & M. Hasselhorn (Eds.), *Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Tests & Trends* (Volume 18, pp. 145-158). Hogrefe.
- Gogoll, A. (2012). Sport und bewegungskulturelle Kompetenz - ein Modellentwurf für das Fach Sport. In Roth, A., Balz, E., Frohn, J., & Neumann, P. (Eds.), *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen - Befunde - Beispiele* (s. 18-30). Shaker.



- Gogoll, A. (2014). Das Modell der sport- und bewegungskulturellen Kompetenz und seine Implikationen für die Aufgabenkultur im Sportunterricht. In M. Pfitzner (Ed.), *Aufgaben im Sportunterricht: Konzepte und Befunde zur Methodendiskussion für eine neue Lernkultur* (s. 93-110). Springer.
- Gogoll, A., & Kurz, D. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht - das Ende der Bildung? In H. Aschebrock & G. Stibbe (Eds.). *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (s. 79-97). Meyer & Meyer.
- Haibach P., Reid, G., & Collier, D. (2011). *Motorické učenie a vývoj*. Human Kinetics.
- Heck, S., & Scheuer, C. (2020a). Orientácia na kompetencie vo vyučovaní telesnej výchovy. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education (Encyklopédia vzdelávania učiteľov)*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_415-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_415-1)
- Heck, S., & Scheuer, C. (2020b). Diagnostic competence of Physical Education teachers. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_339-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_339-1)
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett-Kallmeyer.
- Herrmann, C. (2018). *MOBAK 1-4: Test zur Erfassung motorischer Basiskompetenzen für die Klassen 1 - 4. Hogrefe Schultest*. Hogrefe.
- Herrmann, C., Bund, A., Gerlach, E., Kurz, D., Lindemann, U., Rethorst, S., Scheuer, C., Seiler, S., & Pühse, U. (2015). Prehľad hodnotenia základných motorických kvalifikácií a kompetencií v škole. *International Journal of Physical Education*, 52(3), 2-13.
- Herrmann, C., & Gerlach, E. (2014). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule. Pädagogische Zielentscheidung und Aufgabenentwicklung. *Sportunterricht*, 63(11), 322-328.
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2015). Vývoj a overenie testovacieho nástroja na hodnotenie základných pohybových kompetencií na základnej škole. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 19(2), 80-90. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2014.998821>
- Herrmann, C., Gerlach, E., & Seelig, H. (2016). Motorische Basiskompetenzen in der Grundschule: Begründung, Erfassung und empirische Überprüfung eines Messinstruments. *Sportwissenschaft*, 46(2), 60-73. <https://doi.org/10.1007/s12662-015-0378-8>
- Herrmann, C., & Seelig H. (2017). Základné motorické kompetencie žiakov piatych ročníkov. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47, 110-121. <https://doi.org/10.1007/s12662-016-0430-3>
- Hessisches Kultusministerium (2018). *Bildungsstandards und Inhaltfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Gymnasium. Šport. Získané z [https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum\\_sport\\_gymnasium.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kerncurriculum_sport_gymnasium.pdf)*.
- Hirtz, P., Hotz, A., & Ludwig, G. (1998). *Bewegungskompetenzen: Gleichgewicht*. Hofmann.



- Inspectie van het Onderwijs (2018). *Peil.Bewegingsonderwijs - Einde basis- en speciaal basisonderwijs 2016/2017*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/onderwijsinspectie/documenten/rapporten/2018/04/20/peil-bewegingsonderwijs-einde-basis-speciaal-basisonderwijs-2016-2017/peil+Bewegingsonderwijs.pdf>
- Keeves, J. P., & Adams. D. (1997). Komparatívna metodológia vo vzdelávaní. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook* (s. 31-40). Pergamon.
- Kleinknecht, M. (2010). *Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische Video und Interviewstudie an Hauptschulen*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H., & Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung. Ziskané z [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme\\_et\\_al\\_2003\\_Zur\\_Entwicklung\\_Nationaler\\_Bildungsstandards\\_BMBF\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme_et_al_2003_Zur_Entwicklung_Nationaler_Bildungsstandards_BMBF_A.pdf)
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 11-29, [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2).
- Kurz, D. (2008). Der Auftrag des Schulsports. *Sportunterricht*, 57(7), 211-218.
- Kurz, D., & Fritz, T. (2007). Die Schwimmfähigkeit der Elfjährigen. Ergebnisse einer empirischen Studie in Nordrhein-Westfalen. *Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 04/2007, 188-190.
- Kurz, D., Fritz, T., & Tscherpel, R. (2008). Der MOBAQ-Ansatz als Konzept für Mindeststandards für den Sportunterricht? In V. Oesterheld, J. Hofmann, M. Schimanski, M. Scholz, & H. Altenberger (Eds.), *Sportpädagogik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen, wissenschaftlicher Ansprüche und empirischer Befunde* (s. 97-106). Czwalina.
- Laging, R. (2006). *Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre*. Klett.
- Laurillard, D. (2012). *Vyučovanie ako veda o dizajne. Budovanie pedagogických vzorov pre učenie a technológia*. Routledge.
- Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Eds.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (s. 60-67). Kohlhammer.



- Maňák, J. (2006). Kompetencia vo štruktúre kurikula. In D. Greger, & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace* (pp. 80-101). Karolinum.
- Messmer, R. (Hrsg.) (2013). *Fachdidaktik Sport*. Bern: UTP.
- Ministerstvo školstva, kultúry a vedy (SLO, 2006). *Kerndoelen primair*. Haag.
- Neuber, N. (2002). Mit Köpfchen zum Erfolg - Bewegungsaufgaben zur Körpersteuerung im Schwimmen. *Sportpädagogik*, 26(5), 28-31.
- Neumann, P. (2013). *Kompetenzorientierung im Sportunterricht an Grundschulen*. Meyer & Meyer.
- Neumann, P. (2014). Zur Charakteristik des differenzanalytischen Forschungsansatzes. In E. Balz & P. Neumann (Eds.), *Schulsport: Anspruch und Wirklichkeit. Deutungen, Differenzstudien, Denkanstöße* (s. 51-60). Shaker.
- Niederkofler, B., & Amesberger, G. (2023). Förderung von motorischen Basiskompetenzen über das Können, Wissen und Wollen der Schulkinder. Effekte einer 8-wöchigen Unterrichtsreihe in der zweiten und vierten Schulstufe. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00176-z>
- Pfitzner, M. (2018). *Lernaufgaben im kompetenzförderlichen Sportunterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Springer.
- Pfitzner, M., & Aschebrock, H. (2013). Aufgabenkultur. Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Sportpädagogik*, 37(5), 2-6.
- Ratzmann, A., Rode, D., & Amesberger, G. (2020). Aufgabenstellungen zwischen Können, Wissen und Wollen - Bestimmungen und Orientierungspunkte für eine komplexe sportdidaktische Praxis. *Bewegung & Sport*, 74(2), 8-16. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.18015.82083>
- Repubblica e Cantone Ticino (2022). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Získané z: <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/pds/Documents/Perfezionato/Piano%20di%20studio%20perfezionato.pdf>
- Scheuer, C., Bund, A., Becker, W., & Herrmann, C. (2017). Vývoj a validácia prieskumného nástroja na zisťovanie základných pohybových kompetencií u detí na základnej škole. *Cogent Education*, 4, článok 1337544.
- Scheuer, C., & Heck, S. (2020a). Modulárny súbor podporných nástrojov pre učiteľov. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3725901>
- Scheuer, C., & Heck, S. (2020b). *Súbor nástrojov na vzdelávanie učiteľov*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3768937>
- Scheuer, C., Heck, S., Vlček, P., Vrbas, J., & Vasícková, J (2021). *MOBAK Posudzovanie a rozvoj základných pohybových kompetencií*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5494729>



- Scheuer, C., Herrmann, C., & Bund, A. (2019). Motorické testy pre deti vo veku základnej školy: Systematický prehľad. *Journal of Sports Sciences*, 37(10), 1097-1112. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1544535>
- Schönfeld, K. (2021). *Kognitive Aktivität im Sportunterricht. Eine empirische Untersuchung zu den Denkprozessen von Schüler\*innen der Sekundarstufe beim Lösen von Aufgaben*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-35944-7>
- Secrétariat général de la CIIP (n. d.). *Plan d'étude romand (PER)*. Dostupné z: <https://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>.
- Seiler, S., Ferrari, I., & Messmer, R. (2016). Aufgaben im Sportunterricht. Kompetenzorientierte Aufgaben für den Sportunterricht auf der Sekundarstufe I und II. *sportunterricht*, 65(11), 3-8.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity (Vývojový pohľad na úlohu kompetencie motorických zručností v pohybovej aktivite): An emergent relationship (Vznikajúci vzťah). *Quest*, 60, 290-306. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Stratégia 2030+ (2020). *Stratégia vzdelávacej politiky Českej republiky do roku 2030+*. MEY.
- ten Brinke, G., Brouwer, B., Houthoff, D., Massink, M., Mooij, C., van Mossel, G., Swinkels, E., & Zonnenberg, A. (2017). Concretisering van de kerndoelen Bewegen en sport. In SLO (Slovenská národná športová organizácia). SLO. Získané z <https://slo.nl/publish/pages/4276/concretisering-van-de-kerndoelen-bewegen-en-sport.pdf>.
- Ulrich, D. A. (1985). *Test vývoja hrubej motoriky*. Pro-Ed, Inc.
- Medzinárodný úrad pre vzdelávanie UNESCO (2012). *Glosár terminológie súvisiacej s učebnými osnovami. Rámec analýzy kvality všeobecného vzdelávania (GEQAF)*. Získané z <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059>.
- Vlček, P. (2019). Kritická analýza učebných osnov telesnej výchovy v Českej republike. Logos. <https://doi.org/10.30819/4961>
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Ed.), *Leistungsmessungen in Schulen* (s. 17-31). Beltz.
- Whitehead (2010). Koncepcia telesnej gramotnosti. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy throughout the Life Course* ( pp . 10-20). Routledge.

