



Jiří Hrabinec a kol.

Tělesná výchova na 2. stupni základní školy

Tělesná výchova na 2. stupni základních škol

Jiří Hrabinec a kolektiv

Recenzovali:

doc. PaedDr. Marie Blahutková, Ph.D.

doc. PhDr. Pavel Tilinger, CSc.

Vydala Univerzita Karlova

Nakladatelství Karolinum

Redakce Dita Křišťánová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vytiskla tiskárna Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2017

© Jiří Hrabinec a kol., 2017

ISBN 978-80-246-3625-2

ISBN 978-80-246-3654-2 (online : pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum 2017

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 11 |
| 1 VÝCHODISKA VÝUKY TĚLESNÉ VÝCHOVY NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL | 13 |
| 1.1 Teorie a praxe v tělesné výchově (<i>Jiří Hrabinec</i>) | 14 |
| 1.1.1 Přístup učitele k výuce tělesné výchovy | 14 |
| 1.1.2 Tělesná výchova jako pedagogický systém | 18 |
| 1.1.3 Základní pojmy tělesné výchovy a jejich souvislosti | 22 |
| 1.2 Pohyb v životě žáka (<i>Hana Dvořáková</i>) | 32 |
| 1.3 Tělesná výchova – tradiční součást školního vzdělávání v českých zemích (<i>Ladislav Kašpar</i>) | 40 |
| 1.3.1 Od prvních pokusů o zavedení tělesné výchovy do škol až do vzniku Československa | 41 |
| 1.3.2 Vývoj školní tělesné výchovy v letech 1918–1939 | 47 |
| 1.3.3 Výuka tělesné výchovy v Protektorátu Čechy a Morava | 50 |
| 1.3.4 Školní tělesná výchova po druhé světové válce, do roku 1989 | 51 |
| 1.3.5 Vývoj školní tělesné výchovy v letech 1989–2004 | 56 |
| 1.3.6 Vývoj školní tělesné výchovy od 2004 | 57 |
| 1.4 Didaktická východiska tělesné výchovy na 2. stupni základní školy (<i>Martin Dlouhý</i>) | 60 |
| 1.4.1 Požadavky Rámcového vzdělávacího programu a Školní vzdělávací program | 60 |
| 1.4.2 Organizační formy ve školní tělesné výchově | 63 |
| 1.4.3 Vyučovací jednotka tělesné výchovy | 65 |
| 1.4.4 Základní výchovně-vzdělávací činnosti učitele | 70 |

| | |
|---|-----|
| 1.5 Antropomotorická východiska tělesné výchovy na 2. stupni | |
| základní školy (<i>Jeronym Hájek, Jiří Hrabinec</i>) | 74 |
| 1.5.1 Motorické a psychické předpoklady žáků na 2. stupni základní školy | 74 |
| 1.5.2 Pohybové schopnosti a jejich rozvoj | 76 |
| 1.5.3 Pohybové dovednosti | 80 |
| 1.5.4 Motorické učení | 81 |
| 1.5.5 Tělesná cvičení | 83 |
| 1.5.6 Somatotypy a předpoklady žáků k pohybové činnosti | 84 |
| 1.6 Diagnostika pohybového aparátu, pohybových schopností a dovedností | |
| (<i>Marie Hronzová</i>) | 87 |
| 1.6.1 Diagnostika pohybového aparátu | 87 |
| 1.6.1.1 Testování statické složky hybného systému | 88 |
| 1.6.2 Diagnostika pohybových schopností | 91 |
| 1.6.2.1 Testování silových schopností | 91 |
| 1.6.2.2 Testování rychlostních schopností | 92 |
| 1.6.2.3 Testování obratnostních schopností | 93 |
| 1.6.2.4 Testování vytrvalostních schopností | 94 |
| 1.6.2.5 Testování flexibility | 95 |
| 1.6.3 Diagnostika pohybových dovedností | 95 |
| 1.7 Podpora žáků se zdravotním znevýhodněním | |
| ve školní tělesné výchově (<i>Vanda Hájková</i>) | 98 |
| 1.7.1 Zdravotně znevýhodnění žáci ve výuce tělesné výchovy | 98 |
| 1.7.2 Význam a rozsah podpůrných opatření | 100 |
| 1.7.2.1 Podpora žáků s cystickou fibrózou (CF) | 101 |
| 1.7.2.2 Podpora žáků s diabetem 1. typu | 104 |
| 1.7.2.3 Podpora žáků s astma bronchiale | 105 |
| 1.8 Sportovní trénink mládeže a výběr talentů (<i>Jana Hájková</i>) | 110 |
| 1.8.1 Sportovní trénink mládeže | 110 |
| 1.8.2 Výběr talentů | 113 |
| 2 DIDAKTICKÉ PŘÍSTUPY K REALIZACI ŠKOLNÍ | |
| TĚLESNÉ VÝCHOVY NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL | 115 |
| 2.1 Zdravotní tělesná výchova (<i>Marie Hronzová</i>) | 116 |
| 2.1.1 Zdravotní tělesná výchova na 2. stupni základní školy | 116 |
| 2.1.1.1 Zdravotní tělesná výchova v minulosti a dnes | 116 |
| 2.1.1.2 Zdravotní tělesná výchova v Rámcovém vzdělávacím programu a její cíle | 117 |
| 2.1.2 Didaktické aspekty výuky zdravotní tělesné výchovy | 119 |
| 2.1.2.1 Formy výuky a možnosti realizace zdravotní tělesné výchovy na školách | 119 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 2.1.2.2 | Učivo u jednotlivých druhů oslabení | 123 |
| 2.1.2.2.1 | Oslabení podpůrně pohybového systému (A) | 124 |
| 2.1.2.2.2 | Oslabení vnitřních orgánů (B) | 132 |
| 2.1.2.2.3 | Oslabení smyslových a nervových funkcí (C) | 137 |
| 2.1.3 | Základní prostředky tělesné výchovy a zvláštní tělesné výchovy | 140 |
| 2.1.3.1 | Cvičení uvolňovací | 141 |
| 2.1.3.2 | Cvičení protahovací | 142 |
| 2.1.3.3 | Cvičení posilovací | 145 |
| 2.1.3.4 | Cvičení dechová | 147 |
| 2.1.3.5 | Cvičení relaxační | 149 |
| 2.1.3.6 | Cvičení koordinační | 151 |
| 2.1.3.7 | Cvičení balanční | 152 |
| 2.2 | Atletika (<i>Ladislav Kašpar</i>) | 155 |
| 2.2.1 | Atletika ve školní tělesné výchově na 2. stupni základní školy | 155 |
| 2.2.1.1 | Atletika jako sportovní odvětví a součást školní tělesné výchovy | 155 |
| 2.2.1.2 | Atletika v osnovách tělesné výchovy | 156 |
| 2.2.1.3 | Možnosti atletiky k podpoře zdravotně orientované zdatnosti a zdravotně orientované tělesné výchovy | 158 |
| 2.2.1.4 | Rozvoj pohybových schopností žáků atletickými prostředky | 159 |
| 2.2.1.5 | Atletika v programu Základní škola | 160 |
| 2.2.1.6 | Doporučované učivo v atletice na 2. stupni základní školy | 161 |
| 2.2.1.7 | Školní atletické soutěže | 163 |
| 2.2.2 | Didaktické aspekty atletiky | 163 |
| 2.2.2.1 | Didaktické zásady, přístupy, metody a styly v atletice | 163 |
| 2.2.2.2 | Didaktické formy výuky atletiky | 169 |
| 2.2.2.3 | Materiální vybavení pro výuku atletiky | 172 |
| 2.2.3 | Obsah atletiky na 2. stupni základní školy (atletické disciplíny) | 173 |
| 2.2.3.1 | Běhy hladké | 173 |
| 2.2.3.2 | Skoky | 181 |
| 2.2.3.3 | Hody a vrh | 183 |
| 2.2.4 | Vyučovací jednotka tělesné výchovy s atletickou náplní | 186 |
| 2.2.5 | Příklad zařazení výuky atletiky do tematického plánu tělesné výchovy | 190 |
| 2.2.6 | Bezpečnost při výuce atletiky | 194 |
| 2.3 | Gymnastika | 197 |
| 2.3.1 | Sportovní gymnastika (<i>Otakar Mojžíš, Miroslav Žítko</i>) | 197 |
| 2.3.1.1 | Gymnastika ve školní tělesné výchově | 197 |
| 2.3.1.1.1 | Pohybový obsah gymnastiky | 199 |
| 2.3.1.1.2 | Akrobatická příprava | 202 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 2.3.1.2 | Didaktické aspekty nácviiku vybraných dovedností | 207 |
| 2.3.1.2.1 | Akrobacie | 207 |
| 2.3.1.2.2 | Cvičení na nářadí | 211 |
| 2.3.1.2.3 | Bezpečnost při cvičení na nářadí | 215 |
| 2.3.2 | Rytmická a kondiční gymnastika (<i>Jana Hájková</i>) | 217 |
| 2.3.2.1 | Rytmická a kondiční gymnastika ve školní tělesné výchově | 217 |
| 2.3.2.1.1 | Estetické a kondiční formy cvičení s hudbou a rytmickým doprovodem v RVP a ŠVP | 217 |
| 2.3.2.1.2 | Vybavení pro rytmickou gymnastiku | 219 |
| 2.3.2.1.3 | Hodnocení rytmické gymnastiky | 220 |
| 2.3.2.2 | Didaktické aspekty rytmické a kondiční gymnastiky | 220 |
| 2.3.2.2.1 | Technika činností v rámci rytmické gymnastiky a hudba | 221 |
| 2.3.2.2.2 | Vyučovací styly, metody, zásady a formy výuky rytmické gymnastiky | 222 |
| 2.3.2.3 | Specifika nácviiku rytmické gymnastiky | 224 |
| 2.3.2.3.1 | Rytmická gymnastika s převážně estetickým účinkem | 224 |
| 2.3.2.3.2 | Rytmická gymnastika s převážně kondičním účinkem | 229 |
| 2.4 | Hry | 233 |
| 2.4.1 | Pohybové hry (<i>Ladislav Pokorný</i>) | 233 |
| 2.4.1.1 | Pohybové hry ve školní tělesné výchově | 233 |
| 2.4.1.1.1 | Klasifikace pohybových her | 234 |
| 2.4.1.1.2 | Pohybové hry v Rámcovém vzdělávacím programu | 235 |
| 2.4.1.2 | Didaktické aspekty pohybových her | 236 |
| 2.4.2 | Sportovní hry (<i>Věra Kuhnová, Radek Vopršálek</i>) | 239 |
| 2.4.2.1 | Sportovní hry ve školní tělesné výchově | 239 |
| 2.4.2.1.1 | Podmínky výuky sportovních her | 241 |
| 2.4.2.1.2 | Organizační formy výuky sportovních her | 243 |
| 2.4.2.2 | Didaktické aspekty výuky vybraných sportovních her | 244 |
| 2.4.2.2.1 | Basketbal | 244 |
| 2.4.2.2.2 | Volejbal | 246 |
| 2.4.2.2.3 | Fotbal | 248 |
| 2.4.2.2.4 | Házená | 250 |
| 2.4.2.2.5 | Florbal | 251 |
| 2.4.2.2.6 | Vybíjená | 252 |
| 2.4.3 | Netradiční sportovní hry (<i>Ladislav Pokorný</i>) | 254 |
| 2.4.3.1 | Netradiční sportovní hry ve školní tělesné výchově | 254 |
| 2.4.3.1.1 | Charakteristika netradičních sportovních her | 255 |
| 2.4.3.1.2 | Dělení netradičních sportovních her | 256 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 2.4.3.2 | Didaktické aspekty výuky netradičních sportovních her | 257 |
| 2.4.3.3 | Frisbee – příklad netradiční sportovní hry | 259 |
| 2.5 | Plavání | 268 |
| 2.5.1 | Plavání ve školní tělesné výchově | 268 |
| 2.5.1.1 | Význam plavání | 268 |
| 2.5.1.2 | Vývoj plaveckého výcviku v českých zemích | 269 |
| 2.5.1.3 | Výuka plavání v Rámcovém vzdělávacím programu a ve Školním vzdělávacím programu | 271 |
| 2.5.1.4 | Výuka plavání v právních souvislostech | 272 |
| 2.5.2 | Didaktické aspekty výuky plavání | 273 |
| 2.5.2.1 | Diagnostika plavecké úrovně | 273 |
| 2.5.2.3 | Metody výuky a pedagogické principy v plavání | 276 |
| 2.6 | Úpoly | 279 |
| 2.6.1 | Úpoly ve školní tělesné výchově | 279 |
| 2.6.1.1 | Charakteristika a význam úpolů | 279 |
| 2.6.1.2 | Úpoly v rámcových vzdělávacích programech | 281 |
| 2.6.2 | Didaktické aspekty výuky úpolů na 2. stupni ZŠ | 282 |
| 2.6.2.1 | Cíle, organizační formy a metody výuky úpolů | 282 |
| 2.6.2.2 | Bezpečnost při výuce úpolů | 286 |
| 2.7 | Outdoorové aktivity | 290 |
| 2.7.1 | Turistika (<i>Ždeňka Engelthalerová</i>) | 291 |
| 2.7.1.1 | Turistika ve školní tělesné výchově | 291 |
| 2.7.1.1.1 | Charakteristika turistiky a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu | 291 |
| 2.7.1.1.2 | Příprava turistické akce | 292 |
| 2.7.1.2 | Didaktické aspekty jednotlivých druhů turistiky | 294 |
| 2.7.1.2.1 | Pěší turistika | 294 |
| 2.7.1.2.2 | Cykloturistika | 295 |
| 2.7.1.2.3 | Vodní turistika | 297 |
| 2.7.1.2.4 | Turistika na lyžích | 299 |
| 2.7.2 | Lanové aktivity (<i>Ivan Příbyl</i>) | 301 |
| 2.7.2.1 | Lanové aktivity ve školní tělesné výchově | 301 |
| 2.7.2.2 | Lanová centra, typy překážek a jištění | 303 |
| 2.7.2.3 | Bezpečnost při lanových aktivitách | 305 |
| 2.7.3 | Lyžování a snowboarding (<i>Marie Hronzová, Ivan Příbyl</i>) | 307 |
| 2.7.3.1 | Lyžování ve školní tělesné výchově (<i>Marie Hronzová</i>) | 307 |
| 2.7.3.2 | Výuka lyžování na 2. stupni základní školy | 308 |
| 2.7.3.2.1 | Cíle, úkoly a benefity lyžování ve školní tělesné výchově | 309 |

| | | |
|-----------|--|-----|
| 2.7.3.2.2 | Vyučovací postupy, metody, zásady a styly ve výuce lyžování | 310 |
| 2.7.3.2.3 | Stavba a vedení vyučovací jednotky | 312 |
| 2.7.3.3 | Výuka lyžování na sjezdových lyžích | 312 |
| 2.7.3.3.1 | Sjezdová lyžařská výzbroj a výstroj | 312 |
| 2.7.3.3.2 | Bezpečnost při výuce sjezdového lyžování | 313 |
| 2.7.3.3.3 | Vybrané prvky a postupy ve sjezdovém lyžování | 314 |
| 2.7.3.4 | Výuka lyžování na běžeckých lyžích | 314 |
| 2.7.3.4.1 | Běžecká lyžařská výzbroj a výstroj | 314 |
| 2.7.3.4.2 | Bezpečnost při výuce a výletech na běžkách | 315 |
| 2.7.3.4.3 | Vybrané prvky a postupy ve výuce lyžování na běžeckých lyžích | 316 |
| 2.7.3.5 | Hry na lyžích | 316 |
| 2.7.3.6 | Výuka snowboardingu (<i>Ivan Příbyl</i>) | 317 |
| 2.7.3.6.1 | Snowboarding ve školní tělesné výchově | 317 |
| 2.7.3.6.2 | Snowboardové vybavení | 317 |
| 2.7.3.6.3 | Vybrané prvky a postupy ve výuce snowboardingu | 318 |
| 2.7.3.6.4 | Bezpečnost při výuce na snowboardu | 319 |
| 2.7.3.7 | Pravidla pro vedení výcviku | 320 |
| 2.7.3.7.1 | Lyžařský výcvik | 320 |
| 2.7.3.7.2 | Pravidla chování na běžeckých tratích | 321 |
| 2.7.4 | Bruslení (<i>Ladislav Pokorný</i>) | 323 |
| 2.7.4.1 | Bruslení ve školní tělesné výchově | 323 |
| 2.7.4.1.1 | Prostory využívané školami pro výuku bruslení | 324 |
| 2.7.4.1.2 | Bruslařské sporty ve výuce bruslení | 325 |
| 2.7.4.2 | Didaktické aspekty výuky bruslení | 326 |
| 2.7.4.2.1 | Technika a metodika bruslení | 326 |
| 2.7.4.2.2 | Organizační formy výuky bruslení | 332 |
| | Summary | 334 |
| | O autorech | 336 |

Úvod

Vážení přátelé a kolegové, učitelé tělesné výchovy na druhém stupni základních škol. Publikace, kterou berete do ruky, je dílem pracovníků katedry tělesné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kteří mají dlouholeté zkušenosti s přípravou budoucích učitelů tělesné výchovy pro základní a střední školy a kteří se s vámi chtějí podělit o své teoretické vědomosti, praktické zkušenosti i o své osobní zaujetí pro tělesnou výchovu a sport, o poznatky, které didaktika tělesné výchovy obecně i didaktiky jednotlivých pohybových aktivit a sportovních odvětví ve svém vývoji a v odezvě na nejnovější trendy ve výchově a vzdělání, včetně tělesné výchovy, přinášejí.

Monografie je součástí Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově č. 15, nazvaného Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání. Tyto rostoucí nároky na školu a učitele tělesné výchovy vyplývají z významné proměny edukační reality díky rychlému rozvoji informačních a komunikačních technologií a následné změně životního stylu a hodnotových priorit dětí, mládeže i dospělých. S novými základními dokumenty, které akceptují tyto proměny, dochází k významným posunům jak v cílových kategoriích školního vzdělávání, včetně tělesné výchovy, tak i v jeho obsahu, formách i metodách.

Pro mnohé méně zkušené učitele tělesné výchovy mohou tyto změny představovat z různých důvodů opravdový problém, spočívající zejména v tom, jak cílové představy Rámcového vzdělávacího programu převést do Školního vzdělávacího programu a následně i do své vyučovací praxe. Smyslem naší publikace je proto poskytnout všem, kdo svou práci učitele tělesné výchovy berou vážně, pomoc při orientaci v problematice, vybavit je základními teoretickými poznatky i předat jim své praktické zkušenosti a rady tak, aby výsledky jejich práce byly co nejefektivnější a odpovídaly současným požadavkům doby.

Přijměte prosím tuto publikaci jako upřímnou snahu vašich, většinou již starších, kolegů podpořit jak vaše nadšení pro poctivou a efektivní práci v tělesné výchově, tak i s tím související pozitivní motivaci v získávání dětí a mládeže pro pohybovou aktivitu. K tomu vám chceme poskytnout pokud možno přístupnou formou i dostatek relevantních informací. A když se to nám i vám podaří, tak jistě pocítíte hřejivý osobní pocit z dobře vykonané práce. Opravdový zájem žáků o pohybovou aktivitu je totiž může vést k aktivnímu životnímu stylu, k pevnějšímu zdraví, vysoké kvalitě života – a možná u některých i k výborným sportovním výsledkům. A v důsledcích též k pravděpodobnému přenosu jejich pozitivního vztahu k pohybu jako budoucích rodičů i na generaci jejich dětí.

Vyberte si proto k tomu důležitému úkolu z naší publikace podle svého uvážení vše, co vám může při vašem povolání pomoci.

Jiří Hrabinec, editor

1 Východiska výuky tělesné výchovy na 2. stupni základních škol

1.1 Teorie a praxe v tělesné výchově

Jiří Hrabinec

1.1.1 Přístup učitele k výuce tělesné výchovy

Prvním předpokladem úspěšnosti učitele tělesné výchovy je, aby si ujasnil svůj vztah k profesi, kterou si vybral. Učitelství tělesné výchovy můžeme chápat dvojím způsobem. Pokud je vnímáme pouze jako specifické řemeslo, které předpokládá pouze zvládnutí základních pohybových a didaktických dovedností, určitou osobní odolnost při práci s dětmi a dodržení jejich bezpečnosti – bez dalšího zájmu o širší souvislosti oboru – můžeme i tak relativně efektivně dosáhnout určité utilitární dokonalosti, avšak s malým potenciálem dalšího osobního vývoje a rozvoje vlastních tvůrčích možností.

Vyšší profesní úroveň však předpokládá zvnitřněný přístup učitele k učitelství tělesné výchovy jako k *profesnímu poslání*, opřenému o osobní zájem o pohybové aktivity, o reflexi jejich smyslu pro žáka, jejich východisek i důsledků, včetně efektivity výsledků své práce apod. K výše uvedeným předpokladům tak kromě dovedností, odolnosti a bezpečnosti přistupuje ještě dokonalejší metodologická vybavenost, vědecké poznání souvislostí, schopnost vnímat dítě jako jedinečnou osobnost, kterou pohybové aktivity mohou rozvíjet a zdokonalovat komplexně ve všech směrech – tedy nejen po fyzické stránce – a vlastní prožití radosti z dobrých výsledků své práce.

Rozdíl tedy spočívá především v osobním nasazení, v ochotě na sobě pracovat a hledat poučení ve filozofii výchovy, pedagogice, kinantropologii – a zejména v didaktice tělesné výchovy a obecně i ve speciálních didaktikách jednotlivých pohybových aktivit a sportů. Jde o to, abychom při řešení problémů, které práce učitele s sebou nutně přináší, nevycházeli pouze ze své zkušenosti a běžného poznání, které sice může za určitých okolností také vést k dobrým výsledkům, ale nedává jistotu, že jsme daný

problém řešili optimálně vzhledem ke konkrétní situaci, v níž se vyskytl. Ochota učitele k dalšímu sebevzdělávání, k čerpání informací z poznání vědeckého, které je podmíněno adekvátními vědeckými metodami jako vyzkoušenými postupy poznání s vybudovanými kontrolními mechanismy ověřujícími jeho pravdivost, ve svém výsledku přináší poznatky, pravidla, zákony a teorie, které jsou úplnější, komplexnější, a tedy i pravdivější a spolehlivější. Budeme-li se jimi řídit, poskytneme nám to daleko vyšší míru jistoty, že jsme při řešení problému nepochybili, a zvyšuje se tak i pravděpodobnost, že řešení bylo k dané situaci optimální. Je tedy účelné nevnímat teoretické poznatky jako něco nadbytečného, čím se živí několik vědeckých kapacit, ale jako nástroj, pomáhající řešit praktické problémy naší profese. Ne všechny teoretické poznatky jsou však přímo aplikovatelné do výuky tělesné výchovy či do řešení s tím spojených výchovných problémů. Existují i poznatky obecnější úrovně, které bezprostředně prakticky využít nelze, ale poskytují učitelům nadhled nad problematikou tělesné výchovy i tělesné kultury jako celku, umožňují lépe chápat východiska, podstatné souvislosti i důsledky různých variant řešení daného problému. Rozhodování se pak může ještě více přiblížit optimu.

Dalším důvodem zájmu učitele o teorii by měla být i snaha lépe pochopit a následně i vést do každodenní praxe výsledky teoretického poznání, které se promítá do základních dokumentů, jimiž je tělesná výchova na školách nově usměrňována – jako je Rámcový vzdělávací program, transformace jeho požadavků do Školního vzdělávacího programu a jejich vlastní realizace v hodinách tělesné výchovy. Dynamické změny, související s těmito novými předpisy a impulzy, ukazují, že učitel se v tělovýchovné praxi na škole nemůže spoléhat pouze na teoretickou a metodickou výbavu, kterou mu poskytlo pregraduální vzdělání, ale že se neobejde bez dalšího sebevzdělání a všestranné systematické práce na rozvoji vlastní osobnosti, byť se zachováním své individuální sebevzdělávací autokoncepce. Máme na mysli nejen motivační a kvalifikační kvality učitele, o nichž byla výše řeč, ale i kvality dispoziční, ve smyslu optimální úrovně tělesné zdatnosti a výkonnosti a v neposlední řadě i psychické odolnosti proti psychosociálnímu stresu. Ten bohužel v pedagogické a tělocvikářské praxi není zanedbatelný, ať již jsou původcem svěřeni žáci, nevstřícné vedení školy či učitelský sbor, nevyhovující materiální podmínky nebo jiné intervenující faktory. Jde tedy krátce řečeno o to, aby učitel tělesné výchovy, chtěl, uměl a mohl plnit všechny náročné úkoly, které před něj praxe klade.

Pro učitele tělesné výchovy je nesmírně důležité pochopení klíčové role pohybových aktivit při vytyčování cesty za kvalitou života každého

člověka – a tedy i jeho žáka – která by měla být obecnou cílovou kategorií výchovy v nejširším smyslu slova. Bez fyzického a s ním souvisejícího duševního zdraví, bez vnitřního souladu, bez umění vědomě prožívat každý okamžik, bez zakotvenosti v pozitivních sociálních vztazích, tedy bez uvědomělé orientace na zdravý životní styl, nelze žít plnohodnotný sociálně a ekonomicky produktivní život. A jeho základy se kladou právě na základní škole.

Zde je tedy role pro *pedagogickou kinantropologii* a zejména pro její součást *didaktiku školní tělesné výchovy*, která v tomto směru induktivně doplňuje obecnou pedagogiku a z teoretického i praktického hlediska řeší problematiku konkretizace obecných pedagogických poznatků do procesu tělesné výchovy dětí a mládeže. Protože se jedná o klíčové období pro utváření celoživotního pozitivního vztahu k pohybové aktivitě jako součásti zdravého životního stylu žáka a později i dospělého, měla by didaktika tělesné výchovy v učiteli i vzbuzovat důvěru, že v jejich textech vždy nalezne poučení ve vztahu k řešení problému, který před něj praxe postavila.

Didaktika školní tělesné výchovy by tedy měla být – a také je – jedním ze základních obecných východisek pro úspěšnou práci učitele tělesné výchovy. Pro pochopení tělesné výchovy jako jednoho z podstatných aspektů výchovy, jejímž obecným zaměřením je výchova všech potenciálů osobnosti dítěte pohybovou aktivitou (tedy nejenom pohybových schopností a dovedností, zdraví, zdatnosti a výkonnosti, ale i inteligence, sociálního a emočního vývoje, schopnosti čelit dezintegrujícím vlivům) a jejího speciálního zaměření na stimulaci rozvoje a funkčnosti organismu, nervosvalové obratnosti, zájmu o pohyb, hru a sport a další antropologicky prospěšné volnočasové aktivity, na internalizaci sociálních a mravních norem a smyslu pro fair play do chování dítěte.

Je to důležité a zároveň i možné proto, že sport a hra plní také funkci nevážného modelu vážných a často i krizových životních situací, kdy se do konfliktu dostává biologické založení člověka a jeho společenskost. Ve školní tělesné výchově lze z výchovného hlediska uvažovat i o využití v jiných předmětech se nevyskytujících vztahových situací, které učitelé poskytují mimořádně účinné výchovné příležitosti, k nimž v ostatních předmětech ani dojít nemůže. Pro prestiž a práci učitele tělesné výchovy je výhodná i jeho aprobovanost pro druhý předmět naukového charakteru. Toto propojení totiž může podporovat budování učitelovy osobní autority. Povědomí o aprobaci učitele například v matematice, biologii, základech sociálních věd či v českém jazyce poukazuje v reflexi žáků (ale i učitelského sboru) na tento jeho vědomostní přesah, což se může

promítat i do kázně žáků, a tedy i do efektivity práce v tělesné výchově. V naukových předmětech pak u nich evokuje jeho fyzickou zdatnost, pohybové dovednosti, organizační schopnosti – také jinou koncepci zaujímaných rolí a z toho vyplývajících kvalitativně odlišných vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem.

Nelze také nevidět *cílový posun* v současné školní tělesné výchově od výkonově orientovaného pojetí, které vyhovovalo zejména nadaným jedincům, k orientaci na zdravotně orientovanou zdatnost a pozitivní prožívání pohybových aktivit, umožňujících zažít radost, úspěch a pocit sebevědomí i těm méně pohybově nadaným. Je to mimo jiné umožněno i zařazováním nevýkonových pohybových aktivit do procesu tělesné výchovy, individuálním přístupem k žákům, posunem v jejich hodnocení od sociálně vztahových a kriteriálních norem k intraindividuálním, ve vytváření autonomně podporujícího klimatu ve třídě, které překrývá vzájemné kompetitivní vztahy a podobně. Tím ovšem nesnižujeme výchovnou roli vhodně užitě výkonové motivace i ve školní tělesné výchově.

Důsledky se projeví zejména v přístupu žáků k tělesné výchově v tom, že jejich motivace už nespočívá jen ve vnějším donucení, ale její kořeny tkví ve větší víře ve svůj úspěch, v přesvědčení, že je učitel uznává, jsou tedy spokojenější, méně se bojí, cítí zodpovědnost za své výsledky s vědomím, že vlastní pílí se dá mnoho změnit, a že tedy žák není jen manipulovaným objektem, ale sám je původcem žádoucích pozitivních změn.

Podstatnou úlohu v tomto posunu hraje i *příprava budoucích učitelů* tělesné výchovy na pedagogických fakultách ve smyslu kultivace jejich sociálních dovedností – v podobě umění vytvořit ve třídě pro žáky podporující klima i ve směru respektování a naplňování základních principů humanistické pedagogiky, jako je autenticita (schopnost být přirozený, pravdivý a účastný právě tady a teď, akceptace (dokázat přijmout žáky bez rozdílu nadání, intelektu, národnosti) a empatie (umění a ochota vcítit se do situace každého jednotlivce, tedy i do pocitů méně nadaných či hendikepovaných žáků). Tyto kvality jsou sociální dovedností učitele a jako takové je třeba je utvářet a trénovat tak, aby dokázal věrohodně a přesvědčivě vysvětlit žákům, že tělesná výchova má jiný a mnohem důležitější účel, než jen výkonový (Hrabinec, 2015).

1.1.2 Tělesná výchova jako pedagogický systém

Jeden z mnoha možných pohledů na školní tělesnou výchovu je vnímat ji na základě systémového přístupu jako *specifický pedagogický (výchovně-vzdělávací) systém* (Hrabinec, 2003, 2015). To nám umožní vyvodit některé důležité vazby a funkce, které tělesná výchova plní a na něž by učitel neměl zapomínat. Vymezení místa tělesné výchovy v sociokulturním systému společnosti můžeme hledat na průniku jejich nadřazených (rodičovských) systémů výchovy a tělesné kultury, které mají vědní zázemí v pedagogice a v kinantropologii (případně v teorii tělesné kultury). Toto vymezení implikuje poznání, že vše, co platí pro výchovu a pro tělesnou kulturu jak v rovině jevové, tak i v jejich vědním zázemí, se v aplikované podobě promítá do školní tělesné výchovy – a také zpětně, tělesná výchova plní své základní funkce vůči těmto rodičovským systémům a zprostředkovaně i k celému sociokulturnímu systému společnosti.

Ve vztahu k tělesné kultuře jako celku jde o výchovu k cílům a hodnotám tělesné kultury, jak v jejím osobnostním aspektu týkajícím se konkrétních dětí a mládeže, tak v důsledcích i ve společenském aspektu – tedy ve vytváření předpokladů pro budoucí pozitivní ovlivnění společnosti ve vztahu k pohybovým aktivitám a jejich kultivaci ústící do optimální kvality života jejích členů i celé populace. Dále ve vazbě k tělesné kultuře je třeba vzít v úvahu i prokazatelnou roli tělesné výchovy směřující k ostatním koexistujícím subsystémům tělesné kultury, jako je vrcholový a výkonnostní sport, pohybová (eventuálně tělocvičná) rekreace, pohybová (tělocvičná) rehabilitace, (eventuálně i pohybové umění). I toto jsou vazby, které je třeba mít při výuce na zřeteli, zejména ve smyslu výchovy dětí k aktivnímu životnímu stylu a vnímání pohybové rekreace jako jeho nedílné součásti, k chápání cílených tělesných cvičení jako prostředku k prevenci a nápravě zdravotních potíží s pohybovým aparátem a dalšími problémy vyplývajícími z hypokineze, nadváhy, i ve smyslu práce s nadanými dětmi a výběru talentů.

Ve vztahu k výchově jako celku tělesná výchova vnáší do výchovy hodnoty tělesné kultury, doplňuje ji ve smyslu žádoucí rovnováhy mezi tělesným a duševním rozvojem a zajišťuje tak oprávněný požadavek na komplexnost výchovy dětí a mládeže. V neposlední řadě plní i kompenzační funkci oproti ostatním většinou naukovým předmětům v rámci vyučovacího procesu na školách. Dále vzhledem k výchově je nutné se zabývat úlohou tělesné výchovy směřující ke koexistujícím subsystémům výchovy – tedy k výchovám mravní, estetické, rozumové, pracovní,

dramatické, ekologické atd. – s nimiž lze najít z našeho pohledu řadu evidentních průníků a důležitých vazeb.

K celospolečenskému prostředí se vnější funkce tělesné výchovy váže zprostředkovanými i přímými vazbami k práci, zdravotnictví, ekonomice, obraně atd., a to zejména přes své cílové struktury a kompetence vázané na zdraví, zdatnost, výkonnost, pohybové schopnosti a dovednosti, psychickou odolnost a všestranný rozvoj dětí a mládeže prostřednictvím rozvoje jejich tělocvičných a pohybových aktivit.

Prvky systému tělesné výchovy jako lidské (pedagogické) činnosti korespondují s pojetím prvků výchovně-vzdělávacího procesu, tak jak je vnímá pedagogika, obecná didaktika i její aplikace, včetně didaktiky tělesné výchovy, byť se u jednotlivých autorů v detailech liší. Ve všech však můžeme jako základní prvky systému tělesné výchovy vyčlenit řešení subjekt-objektového vztahu v polaritě učitel a žák a dále projekt výchovy, s jeho základními prvky – cílem, obsahem, prostředky a podmínkami výchovy a vzdělání. Tyto prvky pak na nižší rozlišovací úrovni tvoří celý subsystém od obecné úrovně až po rovinu konkrétní, vázanou na vyučovací proces tělesné výchovy v konkrétní třídě s konkrétním učitelem i jeho žáky v podmínkách dané školy.

Zde pouze heslovitě naznačíme bez nároku na úplnost možné okruhy poznatků vázaných na tyto prvky, které by bylo možné následně též systémově utřídit.

Učitel (vychovatel) jako subjekt tělesné výchovy, jako (převážně) řídicí prvek procesu výchovy, zdroj výchovné iniciativy, jaký je, či má být, jeho osobnost, profesionalita, vzdělání, motivace, autorita, metodická vybavenost, úspěšnost, problematika řídicích aktivit při práci s ostatními prvky systému tělesné výchovy a další.

Žák, jako (převážně) řízený subjekt (objekt) výchovy, prvek, k němuž výchovná iniciativa směřuje, jeho funkce v procesu tělesné výchovy, jaký je, či má být, zvláštnosti věkové, pohlavní, zdravotní, zákonitosti učení, výchovné otázky, otázky vnitřní a vnější motivace, jeho sebevýchova, sebevzdělání, otázky jeho výukové a výchovné autonomie a další.

Cíl tělesné výchovy zaměřuje výchovně-vzdělávací funkci a podstatu celého systému. Patří sem práce s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP) a Školním vzdělávacím programem (ŠVP) otázky horizontální a vertikální struktury cílů (zdravotní, výchovné, vzdělávací, respektive hlavní, vedlejší, etapové, dílčí, konkrétní), otázky jejich formulace, specifikace, časového rozvržení, plánování, přístupů k realizaci, kontroly efektivity jejich dosahování a další.

Obsah tělesné výchovy, učivo, aplikace požadavků RVP do ŠVP a do obsahu výuky, otázky volby obsahu ve vztahu ke konkrétním cílům, návaznost na tradice a podmínky školy, problematika vázaná na výuku jednotlivých pohybových aktivit, strukturace obsahu výuky, přiměřenost, časové rozvržení a jiné.

Prostředky tělesné výchovy zahrnují otázky základního vybavení pro tělesnou výchovu, tedy materiální prostředky (zařízení a sportoviště, nářadí, náčiní, didaktická technika, didaktické pomůcky atd.), a dále nemateriální prostředky (organizační formy, pedagogické zásady, principy, metody, vyučovací styly), problematiku volby prostředků ve vztahu k cíli, obsahu, materiálním i sociálním podmínkám, přiměřenosti věku žáků a další.

Podmínky tělesné výchovy jako prvek, který konkretizuje prvky systému a tím i procesu tělesné výchovy na dané škole, v dané třídě – jak po stránce materiální (konkrétní vybavenost školy z hlediska materiálních prostředků), tak po stránce sociální (konkrétní učitel, třída, žáci a jejich specifické charakteristiky, rozhodné pro řídicí činnost učitele, pro využití nemateriálních prostředků a jejich aplikaci na proces tělesné výchovy v daných podmínkách). Patří sem výběr cílů, obsahu a prostředků dle podmínek, vytváření materiálních podmínek pro tělesnou výchovu, otázky financování výběrových aktivit, zvyšování kvalifikace učitele, řešení výchovných situací, vytváření pozitivního klimatu při vyučovacím procesu tělesné výchovy a další.

Jak vyplývá z naznačené analýzy, je vyučovací proces tělesné výchovy systémem, jehož prvky i obecná struktura jsou platné pro jakoukoli lidskou činnost – tedy i výchovu obecně. Tím prvkem, který dává systému charakter a odlišuje jej od jiných lidských, a tedy konkrétně i pedagogických činností, je kategorie cíle tělesné výchovy, která dává systému celistvost, zaměřuje řídicí činnost učitele, učícího se žáka i využití ostatních prvků na jeho dosahování. Proto je *cíl tělesné výchovy prokem systémostvorným* a celý tento systém je systémem *cílevědomým*.

Z této krátké exkurze do systémového pojetí tělesné výchovy vyplývá, že je účelné se zaměřit podrobněji zejména na její dva klíčové prvky – na **cílové struktury**, které jsou pro proces tělesné výchovy určující, podmiňují a udržují jeho celistvost a zaměřují fungování celého systému určitým směrem – a na **učitele tělesné výchovy** a uvědomit si, v čem spočívá jeho řídicí a iniciační činnost. Tuto problematiku (mimo jiné) v obou směrech podrobně rozpracovává didaktika tělesné výchovy (viz zde též kap. 1.3) – přesto si dovoluji pár poznámek.

Cíl tělesné výchovy jako systémotvorný prvek tvoří na nižší rozlišovací úrovni hierarchicky uspořádanou strukturu. Ta je na obecné úrovni rámcově vymezena RVP ve smyslu stanovení cílových kompetencí, které by měl žák v procesu tělesné výchovy získat, včetně nabídky obsahových činností, jichž může učitel k tomuto účelu využít. Na úrovni konkrétní školy je třeba tyto požadavky transformovat do ŠVP v závislosti na typu, charakteru, podmínkách a tradicích dané školy a regionu. Dalšími úrovněmi struktury cílů jsou roční plány učitele pro výuku v daných ročnících a třídách, eventuálně cíle dílčích tematických celků, až po konkrétní cíle, s nimiž učitel vstupuje do vyučovací jednotky. Didaktika tělesné výchovy od původního členění na triádu cílů zdravotních, výchovných a vzdělávacích (například Rychtecký, Fialová, 2004, Vilímová, 2009 a další) dospěla k vymezení celkem sedmi cílů (viz zde kapitolu 1.3). Tato teoretická atomizace může být sice přínosná pro uvědomění si intervenujících cílových komponent, ale v přípravě učitele tělesné výchovy jistě nebude příliš využívána – zejména proto, že řadu těchto nově vytyčených cílů (formální, diagnostický, přípravný a další) lze vnímat spíše jen jako prostředky k realizaci výše uvedených základních cílů zdravotních, výchovných a vzdělávacích.

Učitel plní v rámci procesu tělesné výchovy řadu v literatuře podrobně teoreticky vymezených funkcí (viz kapitolu 1.3), při bližším pohledu však jde de facto o jeho **funkci řídicí**, z níž všechny ostatní dílčí funkce vyplývají (například funkce iniciační, organizační, diagnostická, pozorovací a jiné – viz Rychtecký, Fialová 2004, Vilímová 2009).

Řídicí funkce bývá charakterizována jako *specifické účelné působení řídicího subjektu na řízený objekt, zaměřené na dosažení vytčeného cíle*. Ve výchově, kde je objektem působení žák (tedy též relativně aktivní a rozhodující se subjekt), který může být v určitých situacích iniciátorem svého vlastního učení a zdokonalování, je dobré vždy vložit před termín řídicí a řízený slovo „převážně.“

Řídicí funkce učitele má dvě základní polohy – tj. **vytyčení cílů** (*rozhodovací fáze*) a poté **jejich realizaci** (*realizační fáze*). Na učiteli tedy v **první rozhodovací fázi** záleží, jaké dlouhodobé, střednědobé či krátkodobé cíle pro svou práci vytyčí. Musí přitom brát v úvahu jak vyšší formulace cílových struktur (RVP, ŠVP), tak věk, pohlaví, zdravotní stav, diagnózu výchozí úrovně svých žáků, dále konkrétní podmínky školy a jiné. Jedná se tedy o náročnou tvůrčí práci s důrazem na poznávací a rozhodovací kvality učitele. Formulace cíle by měla obsahovat zejména *jasně formulovaný výsledek činnosti, podmínky jeho dosažení a kritérium jeho dosažení, které umožňuje vyhodnotit efektivitu výchovně-vzdělávací činnosti*.

V **realizační fázi** se jedná zejména o volbu obsahu vhodného pro realizaci vytyčených cílů (cíle lze často dosáhnout různě zvolenými činnostmi), volbu odpovídajících materiálních i nemateriálních prostředků – vše opět v těsné vazbě na konkrétní podmínky, týkající se věku, pohlaví a úrovně žáků a s využitím poznatků o fázích a průběhu motorického učení (více viz zde kapitolu 1.4).

1.1.3 Základní pojmy tělesné výchovy a jejich souvislosti

Pojmy jsou základními stavebními kameny každé vědy i prostředkem vzájemného dorozumění subjektů, které se v oboru pohybují. Orientace v základních pojmech, které se v tělesné kultuře a tělesné výchově běžně používají, je proto důležitá i pro učitele tělesné výchovy. Bez představy o jejich obsahu by měl učitel velmi ztíženo pochopení jak normativních materiálů, které mají zaměřit jeho pedagogické působení, tak i vnímání poznatků publikovaných na stránkách odborného tisku – a v důsledku toho by měl zkomplikovánu i snahu po optimální realizaci výchovně-vzdělávacího procesu v tělesné výchově na úrovni moderních požadavků.

Pojem je *myšlenková struktura, která vyjadřuje to, co je v předmětu (jevu) obecného a podstatného*. Přesná definice pojmu tedy vyžaduje, aby její formulace zahrnovala všechny podstatné znaky a vlastnosti nevyhnutelné k adekvátní charakteristice daného jevu, který existuje v daném časoprostorovém kontinuu. S definováním pojmu souvisí i volba správného termínu k jeho označení. Setkáváme se i s případy, kdy definovaný pojem bývá označován různými termíny.

Nejde zde o to, uvádět řadu definic jednotlivých autorů, kteří v nich akcentují některé dílčí stránky jevu, prezentují své různé přístupy či jinými slovy říkají totéž, co jiní. Spíše chceme zde *krátce vysvětlit podstatu daného jevu* a eventuálně vybrat pro náš účel pokud možno *co nejjednodušší formulaci*, která obsahuje všechny podstatné znaky jevu, které jsou pro práci učitele tělesné výchovy (a pro člověka vůbec) důležité. V seznamu literatury pak jsou uvedeny publikace, v nichž se může zájemce o dalších variantách definic počít.

Kinantropologie je interdisciplinární vědní obor, *kteří se zabývá účelově zaměřenými pohybovými činnostmi člověka ve vztahu k jeho rozvoji a kultivaci, v souvislostech biologických, psychologických, pedagogických a sociálních*. Je tvořena třemi skupinami disciplín, které se zaměřují:

- a) **na sportovní a tělovýchovné pohybové aktivity** člověka z hlediska procesu jejich osvojování, rozvíjení a zdokonalování,
- b) **na biologicko-fyzikální aspekty pohybu** jako na vnitřní a vnější předpoklady pohybu člověka,
- c) **na širší sociokulturní souvislosti pohybové činnosti** – filozofické, historické, metodologické, sociologické a další.

Vytváří tak široké vědecké zázemí pro získávání a uchovávání relevantních poznatků souvisejících se všemi podstatnými aspekty týkajícími se tělesné kultury člověka v minulosti i současnosti – a je tak i základním zdrojem informací pro řešení problémů, s nimiž se učitel tělesné výchovy může setkat.

Tělesná kultura jako součást kultury lidstva je sociokulturní jev (systém), který má společenský i osobnostní rozměr. Provází člověka jeho vývojem, jak fylogeneticky (z hlediska jednotlivých etap kulturního vývoje lidstva), tak ontogeneticky (z hlediska vývoje jedince od narození až do stáří). Je to nejobecnější pojem, který zahrnuje *všechny cílevědomé činnosti, hodnoty a normy zaměřené na tělesné zdokonalování člověka a cílevědomé využívání tělovýchovných aktivit k všestrannému rozvoji jeho osobnosti, k uspokojování jeho společenských i individuálních potřeb. Cílem je jeho kultivace, socializace a zdravotní prevence a tím i zlepšování kvality života jedince i společnosti prostředky pohybové aktivity.* Zejména přitom jde o upevňování zdraví a tělesné a pohybové zdokonalování. Jejimi základními subsystemy jsou tělesná výchova, vrcholový a výkonostní sport, pohybová (tělocvičná) rekreace, pohybová rehabilitace, (eventuálně i pohybové umění). Všechny tyto subsystemy využívají tělesných cvičení, avšak s různým cílovým zaměřením.

Kvalita života (QOL – Quality of Life) je *základní cílovou kategorií systému tělesné kultury – a zprostředkovaně i tělesné výchovy.* V tělesné výchově nejde tedy o maximální výkony a vše, co k nim vede, ale především o všeobecnou tělesnou zdatnost a psychickou odolnost, umožňující odolávat negativním vlivům, ať už přicházejí odkudkoli, čelit stresům a civilizačním chorobám a dovolující zvládat náročné situace běžného života bez zvláštní regenerace sil. A také prodlužující schopnost žít plně a aktivně svůj život až do pozdního věku při pozitivním zakotvení ve společnosti a životě vůbec. *Kvalita života* je tedy pojmem se širokým obsahem, který zahrnuje řadu často si protirečících aspektů filozofických, politických, náboženských, zdravotních – a týká se jak celé společnosti, tak člověka jako individua. Z hlediska jedince *závisí zejména* na jeho *hodnotové orientaci, chápání smyslu života, životní úrovni, životním stylu, kvalitě prostředí, zdraví* – a v důsledcích tedy *na uspokojování subjektivních přání a tužeb jedince,*

korigovaných objektivními podmínkami jeho života. Mírou kvality života člověka je tedy míra jeho osobní spokojenosti s tím, jak se mu v polaritě ideálního a reálného daří realizovat své krátkodobé i dlouhodobé cíle. Jde tedy jinými slovy o umění žít v daném sociokulturním kontinuu.

Životní styl je jednou z nejlépe ovlivnitelných komponent kvality života. Jedná se o „souhrn všech lidských aktivit (myšlení, chování, jednání), které mají v životě trvalejší místo, opakují se a jsou pro daného člověka v daném údobí typické a předvídatelné. Posuzuje se podle názorů, postojů a chování“ (Slepičková, 2005).

Názory a postoje člověka (například k pohybovým aktivitám) se promítají do motivace a hodnotové orientace (tedy do místa zařazení pohybových aktivit a jejich důsledků do jeho osobního hodnotového žebříčku) – a to vše by mělo vyústit do adekvátního chování – tedy do volby aktivního životního stylu s vhodným pohybovým režimem. Vnější tlaky či slabá vůle a další vlivy však mohou způsobit, že člověk svou motivaci a hodnotovou orientaci nedokáže promítnout do svého adekvátního chování a jednání. Deklarované pozitivní názory a postoje k pohybovým aktivitám a jejich zdravotním účinkům pak jsou v rozporu s realitou života člověka. Zde, při odstraňování tohoto nesouladu, je místo i pro práci učitele tělesné výchovy – zejména při utváření pozitivního vztahu žáků k pohybu a jejich přivedení k pravidelným pohybovým a sportovním aktivitám. Z hlediska **zdravého** životního stylu je (kromě řady jiných komponent) mimořádně důležitý i **optimální pohybový režim** v životě dětí i dospělých.

Pohybový režim je ukazatelem kvality a kvantity pohybové aktivity člověka. Je to souhrn všech pohybových aktivit (tělovýchovných, sportovních, pracovních, běžného života a podobně.), které člověk relativně pravidelně a dlouhodobě zařazuje do svého života v rámci svého životního stylu. Posuzuje se v rámci denních, týdenních, měsíčních i ročních intervalů, z hlediska objemu, struktury, intenzity a frekvence realizovaných pohybových aktivit. Nedostatečný pohybový režim v životě člověka ústí do **hypokinetickeho způsobu života**.

Hypokineze je nedostatek pohybu v životě člověka. V současném stadiu civilizačního vývoje moderní společnosti bývá způsoben (kromě eventuálních zdravotních příčin) zejména technizací a elektronizací života dospělých i dětí a mládeže. Hypokinetickejší životní styl je pak jednou z podstatných příčin řady civilizačních nemocí, jako je obezita, kardiovaskulární choroby, nemoci pohybového aparátu a další. V dětství pak pohybová deprivace vede nejen ke škodám v tělesném vývoji, ale i ve vývoji mentálním i sociálním.

Zdraví jako důležitý faktor kvality života je velice frekventovaným pojmem jak ve společnosti, tak v rámci tělesné kultury i v životě každého člověka. Je tedy věcí jednotlivce, jak zodpovědně ke svému zdraví přistupuje, i společnosti, jaké podmínky pro zdravý život občanů spoluvytváří. Světová zdravotnická organizace (WHO) vychází z celostního (holistického) pojetí člověka jako bio-psycho-sociální jednoty a definuje zdraví jako „stav harmonické rovnováhy tělesné, duševní, sociální a emocionální“, což pak ústí i do obecnější formulace zdraví jako schopnosti „vést sociálně a ekonomicky produktivní život“. Váže se tak na životní spokojenost (QOL) – tedy s výsledkem označovaným jako *wellness* či *wellbeing* (stav dobrého bytí) v moderním komplexním pojetí.

Za základní **faktory ovlivňující zdraví** jsou obecně považovány – genetické vybavení člověka, životní prostředí, vlivy sociálních skupin, životních a kulturních podmínek, úroveň zdravotní péče a zejména životní styl. Pomíneme-li konkrétní genetické vybavení daného člověka, pak se udává, že z 20 % je zdraví ovlivněno kvalitou životního prostředí, z 20 % úrovní zdravotní péče (oba tyto faktory jsou z větší míry mimo možnost ovlivnění jedincem) a z 50–60 % životním stylem, který si ovšem člověk utvářet může. Aktivně a účinně tak lze spolupůsobit v celoživotním procesu uchování vlastního zdraví jako prostředku prožití harmonického života v rámci měnících se podmínek. I to je důležitá informace, kterou je třeba žákům vhodně zprostředkovat. (Podrobněji zde kapitola 1.2.)

Obezita, jako *nadměrné uložení tuku v organismu*, bývá označována za metabolickou chorobu 21. století s pandemickým rozsahem. Jedná se o multifaktoriální onemocnění, které je výsledkem *interakce genetického zatížení a vnějších faktorů*, jako je zvýšený energetický příjem a pokles výdeje energie způsobený hypokinetickým způsobem života současné populace. Důsledkem je řada civilizačních chorob (označovaných jako Ravenův metabolický syndrom X), zahrnující zejména *mechanické obtíže* vyplývající ze zátěže kosterního a svalového subsystému (skolióza, hyperkyfóza, hyperlordóza, vbočená kolena, ploché nohy, artrózy, varixy a jiné), i *nemoci metabolické* (široké spektrum kardiovaskulárních chorob, diabetes mellitus se všemi komplikacemi a jiné). Kromě toho obezita působí i *problémy psychosociální* – jak u žáků (posměch spolužáků pro odlišný vzhled, neobratnost, což ústí do izolovanosti žáka, nechuti k pohybovým aktivitám), tak u dospělých (začlenění do kolektivu, výběr povolání či partnera).

Orientačním ukazatelem stavu výživy a míry obezity může u běžné populace být **BMI** (*body mass index*). Vzorec výpočtu spočívá v tom, že tělesnou hmotnost v kilogramech dělíme tělesnou výškou v metrech

na druhou. Získáme index, jehož hodnoty pod 20 signalizují podvýživu, 20–25 jsou považovány za normální, 25–30 znamenají již nadváhu a nad 30 již jde o obezitu.

Řešením otázky obezity je uvědomit si, že pro obezitu můžeme mít určité genetické předpoklady, ale rozhodující pro výsledek je právě změna životního stylu. Ne ovšem ve smyslu krátkodobé diety (která většinou vyvolá „jojo efekt“), ale v dlouhodobé změně stravovacích návyků, v lepší nutriční hodnotě stravy, v dostatečném pitném režimu a v pravidelné pohybové aktivitě, která by měla zahrnovat minimálně šedesát minut denně mírné až vyšší intenzity – a měla by být přiměřená, radostná a rozmanitá.

Pohyb je obecný filozofický pojem, který v nejširší formulaci zahrnuje jakoukoli změnu. Týká se společenských pohybů, myšlenek, vývoje jevů, mechanického pohybu, životních pochodů, lokomoce či lidských pohybů. **Lidský pohyb** je jedním ze základních projevů vztahu mezi člověkem a světem, mezi organismem a vnějším prostředím, je to základní atribut a způsob lidské existence. Vzhledem k provázanosti tělesného a duševního vývoje a stavu člověka je zejména v dětství pohyb i prostředkem včasné diagnostiky mentálního vývoje dítěte. V kinantropologii se setkáváme převážně s odvozenými pojmy, jako je pohybová aktivita, pohybový fond, pohybová rekreace a jiné.

Pohybová aktivita (pohybová činnost, motorické projevy člověka) jsou pojmy zahrnující jakýkoliv pohyb, který může člověk v průběhu života realizovat. Pohybová aktivita zahrnuje všechny činnosti realizované kosterním svalovým systémem a podmíněné energetickým systémem za součinnosti všech fyziologických funkcí (upraveno dle Hodaně 2006). Jejich souhrn pak tvoří takzvaný **pohybový fond** lidstva. Jsou to pohyby, které se v průběhu fylogeneze utvářely v práci, lovu, boji, tělesné kultuře, umělecké činnosti, v běžném životě a jinde a tvoří tak součást kulturního bohatství lidské společnosti.

Pohybový fond obsahuje jednak **základní pohybový fond** (prosté pohyby těla a jeho částí) a **technický pohybový fond** (pohyby s náčiním, na nářadí, spolu s nářadím, s využitím zvířecí síly, s pomocí stroje, ovládnutí střelných zbraní, překonávání přírodních překážek a jiné.). Četné **pokusy o klasifikaci motorických projevů** člověka vycházejí z různých hledisek, jako je struktura pohybu, řízení pohybu, účel, vývojové hledisko a podobně (více viz zde kapitola 1.4). Ne každý pohyb však považujeme za tělesné cvičení. Rozhodující je záměrnost pohybové činnosti a cíl (účel), k němuž směřuje. Pokud jsou cíle pohybové aktivity například pracovní (výkop pro kanalizaci či jiná výdělečná manuální činnost),

přestože tato činnost může ovlivnit fyzickou stránku člověka, nejedná se o tělesné cvičení.

Tělesné cvičení jako *základní prostředek tělesné kultury je záměrnou motorickou činností, jejímž cílem je zdokonalování člověka jako celku – tedy nejen jeho pohybových předpokladů a anatomicko-fyziologických funkcí organismu, ale celé jeho osobnosti v jednotě tělesné, psychické, sociální a emocionální stránky* (dále viz zde kapitola 1.4, podrobněji například Měkota, Cubeček 2007).

Pokud má pohybová aktivita ve školní tělesné výchově, sportu či v pohybové rekreaci jako hlavní cíl zdokonalit člověka nejen po stránce fyzické (zejména přitom jde o rozvoj funkčnosti všech systémů organismu, nervosvalové koordinace, zájmu o hru, sport a antropologicky prospěšné aktivity volného času a o možnost jejich prostřednictvím internalizovat v chování dítěte sociální a mravní normy, včetně smyslu pro fair play ve sportu i ve společenských souvislostech), ale zároveň rozvinout i všechny ostatní potenciály osobnosti dítěte či dospělého, jedná se tedy o **tělesná cvičení**.

U pohybových aktivit, které mají charakter tělesných cvičení, pak někteří autoři mluví o **tělocvičné aktivitě**, (tento pojem má tedy užší vymezení než pojem pohybová aktivita). Ve vztahu k pojmu **pohybová rekreace** (který má širší obsah – jako rekreace jakýmkoli pohybem – tedy i prací na zahradě, procházkou a podobně) pak analogicky vymezují ještě užší pojem **tělocvičná rekreace**, v níž se při rekreaci jedná o využití konkrétních tělesných cvičení.

Tělesná zdatnost vždy byla a je ze společenského hlediska jednou z cílových kategorií systémů tělesné kultury v minulosti i současnosti a zaujímá významné místo i v soustavě hodnot člověka jako jednotlivce. Bývá definována jako „*schopnost vykonávat uspokojivě svalovou práci*“ (WHO 1990), „*nespecifická potenciální adaptace na pohybovou zátěž*“ či „*schopnost uspokojivě provádět tělesnou činnost s optimální účinností a hospodárností a je podmíněna fyziologickými funkcemi organismu*“ (Bunc, 1995).

Obecně lze konstatovat, že tělesná zdatnost bývá definována buď **výkonově**, nebo ze **zdravotního hlediska** a pak mluvíme o zdravotně orientované zdatnosti.

Původní **výkonová definice** tělesné zdatnosti uváděla, že se jedná o „*harmonicky rozvinutou tělesnou rychlost, sílu, vytrvalost a obratnost člověka, jeho schopnost přizpůsobovat se nepříznivým podmínkám a překonávat fyzické překážky a zátěže*“ (Čelikovský, 1990). Důsledkem tohoto pojetí byla ve školní tělesné výchově zřetelná orientace učitelů na kritériální a interpersonální hodnocení žáků, což vyhovovalo nadaným a akcelerovaným,

ale spíše odrazovalo od pohybových aktivit průměrné a podprůměrné. Naproti tomu **zdravotní úhel pohledu na tělesnou zdatnost**, který se u nás začal prosazovat v devadesátých letech minulého století, akcentuje zdravotní benefity pohybových aktivit a přesouvá hodnocení žáků do oblasti intrapersonálních hodnotících norem (viz dříve), což pozitivně motivuje větší procento žáků než pojetí výkonové.

Zdravotně orientovaná zdatnost bývá charakterizována jako *takový stav dobrého bytí člověka (wellness, wellbeing), který mu dovoluje, aby denně vykonával účinné pohybové aktivity, redukoval riziko zdravotních problémů způsobených jeho nečinností a vytvořil základ pro účast v různých pohybových aktivitách. Zjednodušeně řečeno – je to pohybovou aktivitou získaná úroveň funkcí organismu člověka, která pozitivně ovlivňuje jeho zdravotní stav a působí preventivně na zdravotní problémy způsobené hypokinezí* (upraveno dle Baranowského, 1994).

Hodnocení úrovně zdravotně orientované zdatnosti (kromě náročného lékařského sledování fyziologických funkcí organismu v laboratořích) je v běžných podmínkách realizováno standardizovanými motorickými testy ve čtyřech komponentách – jsou to: **a) aerobní zdatnost** (kardiovaskulární), spočívající ve schopnosti přijímat, přenášet a využívat kyslík při pohybové činnosti, která se rozvíjí při vytrvalostních činnostech, **b) svalová zdatnost** (svalová síla a vytrvalost) – ta se rozvíjí zejména dynamickými silovými činnostmi, **c) flexibilita** (svalová rovnováha a flexibilita) je dána fyziologickým rozsahem kloubních spojení a páteře a jeho optimálním rozvojem a **d) složení těla**, které je určené poměrem kosterního svalstva a tělesného tuku. (Podrobněji a v aplikaci na sportovní odvětví viz zde kapitola 2.2.1.3)

Tělesná (motorická, sportovní) výkonnost bývá nejčastěji definována jako *schopnost podávat opakovaně určitý výkon ve vymezené pohybové činnosti*.

Obsah pojmu tedy předpokládá, že nejde o jednorázový výkon, ale o určitou úroveň výkonnosti ve vazbě na konkrétní pohybovou (tělocvičnou, sportovní) aktivitu. Transfer tělesné výkonnosti mezi jednotlivými pohybovými aktivitami závisí zejména na míře podobnosti struktury konkrétních pohybových aktivit (sportovních výkonů) – tedy na jakých pohybových schopnostech a dovednostech je výkonnost v daných pohybových aktivitách (sportovních výkonech) především závislá.

Tělesná výkonnost souvisí těsně s tělesnou zdatností, která je širším základem pro tělesnou výkonnost a její růst v konkrétních pohybových (sportovních) aktivitách. Tělesná výkonnost pak zpětně ovlivňuje úroveň zejména výkonově orientované tělesné zdatnosti.

Výkon (motorický, pohybový) je v této souvislosti definován jako *míra realizace pohybového úkolu*. Je tedy chápán jako aktuální projev procesu i výsledku činnosti zaměřené na řešení pohybového úkolu a zároveň i jako ukazatel rozvoje motoriky člověka. Jednotka výkonu není zde obecně definována (narozdíl od fyziky – Watt), ale podle typu pohybové aktivity to může být čas splnění úkolu, délka uběhnuté trati, počet opakování, počet úspěšných zásahů, ale také umělecký dojem, sportovní hodnota apod. Výkony se hodnotí matematickostatistickými postupy či odborným posuzováním.

Sportovní výkon je pak definován konkrétněji jako *projev specializovaných schopností a dovedností jedince v řešení pohybového úkolu, který je vymezen pravidly*.

Duševní (psychická, mentální) zdatnost je součástí obecné definice zdatnosti a intervnuje i v pojmech, jako je kvalita života, zdraví a jiné. Je závislá na úrovni **frustrační tolerance**, která je u různých jedinců různá. Ta je definována jako *schopnost odolávat působení stresu (psychosociálního i dalších stresorů) bez chyb a přiměřeně – jak chováním, tak fyziologickou funkční odezvou*.

Její míra je ovlivňována jednak úrovní výkonové sféry psychické odolnosti člověka (ta je dána typem vyšší nervové činnosti, inteligencí, zdravotním stavem, věkem, zkušeností s náročnými životními situacemi, životosprávou, tělesnou zdatností a částečně i dědičností), jednak **motivační sférou** psychické odolnosti, která může míru frustrační tolerance významně ovlivnit jak v pozitivním, tak i v negativním smyslu.

Motorická (pohybová) schopnost bývá definována jako *jednota vnitřních biologických vlastností organismu (funkčních, morfologických, psychických a jiných), která podmiňuje splnění určité skupiny pohybových úkolů*. Jde tedy jinými slovy o *vrozený předpoklad k pohybové činnosti*. Individuální rozmezí míry rozvoje pohybových schopností je tedy dáno geneticky. Za **základní (primární)** jsou považovány pohybové schopnosti *rychlostní, silové, vytrvalostní, obratnostní (koordináční)*. Spojením těchto primárních pak vznikají **komplexní (hybridní)** pohybové schopnosti – například rychlostně-silová (viz kapitola 1.4).

Pohybová dovednost je *naučená dispozice, která je předpokladem ke splnění pohybového úkolu* (dovednost plavání je předpokladem k úkolu přeplavat řeku). Jinými slovy je to *učení získaný předpoklad k motorické činnosti* (výmyk, kotoul, hod míčkem a další). Je mnoho kritérií, podle nichž lze dovednosti strukturovat (k tomu viz kapitola 1.4 a podrobněji Měkota, Cuberek, 2007).

Pohybové schopnosti a pohybové dovednosti chápeme tedy jako předpoklady k pohybové činnosti, přičemž pohybové schopnosti jsou předpoklady (převážně) vrozené, zatímco dovednosti jsou předpoklady získané motorickým učením na základě určité míry rozvoje pohybových schopností.

(Pohybové schopnosti a pohybové dovednosti podrobněji analyzují například Měkota, Cuberek, 2007).

Použitá a doporučená literatura

- Blahutková, M., Řehulka, E., Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido.
- Blížkovský, B. (1992). *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava: Amosium servis.
- Bunc, V. (1995). Pojetí tělesné zdatnosti a jejích složek. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 61 (5), s. 6–8.
- Čelikovský, S. a kol. (1990). *Antropomotorika*. Praha: SPN.
- Dobrá, L. (2009). Kinantropologie a pohybové aktivity. In *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hlavsa, J. (1987). Vliv pohybové činnosti na rozvoj osobnosti. *Čsl. Psychologie*, 31 (6), s. 551–571.
- Hodaň, B. (2006). *Sociokulturní kinantropologie I. Úvod do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Hodaň, B. (2007). *Sociokulturní kinantropologie II. Systémové pojetí tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Hodaň, B. (2000). *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Hodaň, B., Dohnal, T. (2008). *Rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Hogenová, A. (2001). *Kvalita života a tělesnost*. Praha: Karolinum.
- Hogenová, A. (1998). *Pohyb a tělo*. Praha: Karolinum.
- Hošek, V. (2000). Kinezioprotekce kvality života. *Studia Kinantropologica I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 11–15.
- Hrabinec, J. (1984). Systémový přístup k teorii branné výchovy. *Teorie a praxe branné výchovy*, č. 2, Praha: MŠ ČSR.
- Hrabinec, J. (1997). Tělesná kultura a hledání harmonie života. In *Tělesná výchova a sport na přelomu století*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, s. 70–71.

- Hrabinec, J. (2003). Prostor pro porozumění tělesné kultuře. In *Prostory porozumění – výchova, umění, sport*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 56–62
- Hrabinec, J. (2004). Výchova a odpovědnost k člověku v krizové situaci. In *Odpovědnost ve výchově, umění a sportu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 149–153.
- Hrabinec, J. (2015). Východiska výuky tělesné výchovy. In Fialová, L., Kašpar, L., Králová, K. (edd.) Aktualizované poznatky ke vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. *Tělesná výchova a výchova ke zdraví v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, s. 37–42.
- Kagan, M. S. (1977). *Lidská činnost*. Bratislava: Pravda.
- Měkota, K., Cuberek, R. (2007). *Pohybové dovednosti – činnosti – výkony*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury.
- Mužík, V., Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.
- Mužík, V., Vlček, P. a kol. (2010). *Škola, pohyb a zdraví*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Perič, T. (2012). *Děti a sport. Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Rýdl, M. (1993). *Kapitoly z filozofie tělesné kultury*. Praha: Univerzita Karlova.
- Slepičková, I. (2005). *Sport a volný čas*. Praha: Karolinum.
- Svoboda, B., Hošek, V. (1991). *Aktuální otázky kinantropologie. Pohyb a somatomen-tální vývoj osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova.
- Teplý, Z. (1995). *Ždraví, zdatnost, pohybový režim*. Praha: ČASPV a HAK.

1.2 Pohyb v životě žáka

Hana Dvořáková

Pohyb je přirozenou vlastností každého organismu a pro člověka má zcela zásadní význam v celém jeho životě. Pohyb hrál výraznou roli ve vývoji člověka jako druhu (ve fylogenezi), ale v průběhu ontogeneze má výrazný vliv na vývoj každého jedince, a to již od prenatálního období. Zásadně ovlivňuje tělesný růst a vývoj, ale je nezastupitelný pro vývoj mentální, psychický i sociální po celé období růstu. V dospělém věku pak může být pohyb a sport součástí seberealizace, udržení kondice, regenerace, ale i základem vztahů a přátelství, a to až do seniorského věku, kdy přispívá k samostatnosti, schopnosti sebeobsluhy, mentálnímu tréninku a je prevencí sociální izolace. Bez pohybu je proto život člověka téměř nemožný.

Pohybová aktivita se tedy podílí na průběhu celé ontogeneze, spoluvytváří a usměrňuje vývoj lidského organismu (Suchomel, 2006). Na pohybu se podílejí a pohybem jsou zpětně ovlivněny všechny tělní systémy – podpůrný, svalový, srdečně cévní, dýchací, nervový, trávicí, vylučovací, rozmnožovací, lymfatický. Pohybem se aktivují svaly a tím je ovlivňována jejich stavba a funkce, zároveň jejich činnost působí i na klouby a kosti, které také reagují přestavbou své struktury a zvýšením své odolnosti. Podobně je tomu s vnitřními orgány, které při pohybu obvykle zvyšují svoji funkci a tím zlepšují celkovou schopnost adaptace organismu, schopnost přizpůsobit se náročnějším podmínkám (Kučera, Dylevský a kol. 1997, Suchomel, 2006). Míra pohybu je přímo úměrná funkční a strukturální úrovni organismu, rychlosti metabolismu, celkové tělesné zdatnosti a výkonnosti.

Platí to i o rozvoji mozku. Rané pohybové zkušenosti rozvíjejí asociační síť v mozku a předpokládá se, že právě tyto zkušenosti jsou základem pro budoucí jednání v nových situacích (Piaget, Inhelderová, 1970, Hátlová, Špůrková, Šmídová, 2007, Allen, Marotz, 2008). Pohyb

od raného věku rozvíjí celou řadu psychických funkcí, jako je vnímání pomocí smyslů a kognitivní funkce. Je rozvíjena paměť, představy, myšlení i tvořivost, může se proto ve škole podílet i na pochopení obsahu dalších vyučovaných předmětů, a může být i terapií vývojových poruch, (Piaget, Inhelderová, 1970, Langmeier, Krejčířová, 1998, Pokorná, 2001).

Prožívání pohybových činností přináší pocity uspokojení, identifikace, ale i zklamání a odmítání (Suchomel, 2006), které se dítě učí zvládat. Vhodně podporované a řízené pohybové aktivity rozvíjejí u jednotlivců sebevědomí, sebepojetí, sebehodnocení a podporují sebeidentifikaci. Žáci staršího školního věku jsou právě na hodnocení, srovnávání a formování sebepojetí a místa ve skupině velmi citliví, a proto pohybové činnosti musí mít pro jednotlivce i pro skupinu, se kterou se ztotožňují, pozitivní přínos. Musí pohyb přijmout již také racionálně a potřebují věku odpovídající pozitivní příklady.

Pohybová aktivita obvykle probíhá ve skupině školní třídy, která je ve starším školním věku již výrazněji rozrůzněná zájmy i vztahem k pohybu, nejen tedy různou úrovní dovedností, ale především zájmem pohybovat se. Některým žákům svědčí soutěživé aktivity, pro jiné jsou však odrazující. Učitel by proto měl nacházet i jiné aktivity, podporující prožitek z pohybu jako takového, a racionální důvody, proč se hýbat. Důležitý je pozitivní příklad učitele samotného.

Velmi zásadní roli má pohyb v oblasti sociální, kdy se podílí na vytváření hierarchie mezi žáky, ale zcela záměrně je možné pohybové činnosti využívat pro podporu schopností vnímat druhého, respektovat jej, komunikovat a kooperovat s ním a vnímat i potřeby a nálady druhých (Adamířová, 2004, Fischer, 2004, Dvořáková, Michalová, 2004). Je velmi důležité, aby učitelé vnímali tyto vlivy a užívali pohybové činnosti pro podporu spolupráce mezi žáky.

Ve starším školním věku se se změnou postavy i nástupem puberty vztah k pohybu mění. Růst často zhorší zvládnutí vlastního těla a tato „neobratnost“ může posílit odmítání pohybu, které je často spojeno i se změnou zájmů, vrstevnickými skupinami a opozicí vůči dospělým. V tomto období je však pohyb a sport důležitý nejen z hlediska tělesného vývoje a prevence civilizačních chorob, ale i prevence nezdravého (kouření), případně až asociálního chování (party). Přináležitost do skupiny sportující mládeže je proto velmi pozitivní právě v tomto věku. Pohybové aktivity ve škole a především mimo školu ve sportovních a dalších klubech podporují často přátelství mezi dětmi a mládeží a tato přátelství ze sportovní aktivity často přetrvávají do dospělosti, stejně jako vlastní sportovní aktivita.