

SOULAD MEZI PROJEKTOVANÝM A REALIZOVANÝM KURIKULEM JAKO FAKTOR KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

Česká kinantropologie
2012, Vol. 16, č. 1, s. 21–35

PETR VLČEK¹, VLADISLAV MUŽÍK²

¹ Katedra tělesné výchovy/Institut výzkumu školního vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

² Katedra tělesné výchovy, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

SOUHRN

Transformační změny, které v českém školství v současnosti probíhají, jsou často spojovány s pojmem kvalita. Obvykle jsou používána slovní spojení, jako je kvalita vzdělávání, kvalita školy, kvalita kurikula, kvalita výuky aj. Hovoří se také o kvalitě jednotlivých vzdělávacích oborů, přičemž z logiky věci vyplývá, že cílem reformy má být pozitivní ovlivnění kvality vzdělávání v těchto oborech.

Kvalita vzdělávání je ale problematikou teoreticky málo propracovanou a výzkumně obtížně uchopitelnou. V předloženém textu se proto pokoušíme nastínit některé pohledy na hodnocení kvality vzdělávání, a to v kontextu oborových specifíků tělesné výchovy. Uvádíme faktory, které ovlivňují kvalitu vzdělávání, a upozorňujeme, k jakým změnám dochází při různých koncepčních liniích tělesné výchovy plynoucích z odlišných hodnotových východisek. Na základě modelu kvality vzdělávání v tělesné výchově, který koncipovali Egger et al. (2002), i na základě vlastních výzkumných výsledků se snažíme identifikovat faktory kvality vzdělávání v tělesné výchově, které jsou dle našeho názoru stěžejními pro plánované revize projektovaného kurikula tělesné výchovy.

Klíčová slova: kvalita vzdělávání, kvalita vzdělávání v tělesné výchově, koncepce tělesné výchovy, cíl tělesné výchovy, kurikulum tělesné výchovy, revize kurikula, projektované kurikulum, realizované kurikulum, životní hodnoty.

ABSTRACT

The current transformations in the Czech educational system are often associated with the term quality. There are different collocations used such as quality of education, quality of school, quality of curricula, quality of instruction etc. It is talked about the quality of a particular school subject and logically, the aim of the reforming process is to raise the quality in these educational subjects.

* Stat' je příspěvkem k řešení projektu GA ČR *Kvalita kurikula a výuky v oborech školního vzdělávání* (GAP407/11/0262).

However the quality in education as a scientific issue is not thoroughly elaborated from the theoretical point of view. Thus in the paper we present some perspectives on the evaluation of the educational quality in the context of physical education. We introduce some factors influencing the quality of education and we point out the changes resulting from applying different physical education conceptions and life values. Based on the quality of education model designed by Egger et al. (2002) and based on the research conducted by the authors of the article we try to identify the factors of the quality of physical education which we consider to be crucial for the planned revisions of the projected physical education curricula.

Key words: Quality of education, quality of physical education, goals of physical education, physical education conception, physical education curricula, revision of curricula, projected curriculum, realised curriculum, life values.

ÚVOD

V české tělesné výchově podobně jako v ostatních předmětech školního kurikula již několik let probíhají transformační změny, které mají vést ke zlepšení kvality vzdělávání. V pedagogické oblasti se kvalitou vzdělávání (např. různými přístupy k jejímu definování a zkoumání) zabývá množství autorů, avšak oborová specifika tělesné výchovy zůstávají spíše na okraji pozornosti. V předloženém textu se proto pokusíme představit některé oborové problémy, které jsou v současné době vysoce aktuální a významně ovlivňují případné hodnocení kvality vzdělávání v tělesné výchově i plánovanou revizi projektovaného kurikula (aktuálně rámcových vzdělávacích programů). Zaměříme se přitom zejména na základní vzdělávání, které zasahuje celou populaci.

Je obecně známo, že v rámci reformy byl vzdělávací obor Tělesná výchova¹ spolu s oborem Výchova ke zdraví začleněn do vzdělávacích oblastí souvisejících s podporou zdraví (např. vzdělávací oblast Člověk a zdraví v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání). Tento trend byl v základním vzdělávání deklarován již ve Standardu základního vzdělávání z roku 1995, kde byl obor Tělesná výchova zařazen do vzdělávací oblasti Zdravý životní styl.

Ke změnám v oblasti vzdělávání, tedy i v tělesné výchově, dochází také v dalších zemích (srov. Semrád, 2006; Mužíková, 2010). Počátky, příčiny i spouštěcí mechanismy školských reform v zahraničí se sice často liší (srov. Vlček, 2008, 2009a, 2009b), ale jejich cílem je vždy pozitivní ovlivnění kvality vzdělávání.

Součástí školských reform, které probíhají nebo probíhaly v nedávné době, jsou zejména revize kurikula zasahující také do tělesné výchovy. Například Spolková republika Německo se začala věnovat revizím kurikula tělesné výchovy již v 90. letech minulého století (viz např. Fuchs, 2000; Janík & Najjarová, 2007). Kurikulum tělesné výchovy ve Spojených státech amerických začalo procházet revizemi dokonce ještě o deset let dříve (Senne & Housner, 2002; Petersen, Cruz & Amundson, 2002; Johnson, Kasser & Nichols, 2002). Uvedené země tak mají v této oblasti více zkušeností než my a jejich kurikulární dokumenty jsou již standardizované (viz Vlček & Janík, 2010). Můžeme proto posoudit, zda tyto dokumenty reflektují stejné trendy a inovace

¹ V českých kurikulárních dokumentech jsou názvy vzdělávacích oborů nebo vzdělávacích oblastí psány s velkým počátečním písmenem.

v tělesné výchově jako české rámcové vzdělávací programy (dále RVP). Současně se můžeme ptát, zda je současná „zdravotní orientace“ tělesné výchovy akceptována českou veřejností, politiky, odborníky, žáky apod. Především se ale musíme zabývat otázkou, zda je uvedený trend realizován ve školské praxi. Teprve následně můžeme hovořit o různých kritériích hodnocení kvality vzdělávání v české tělesné výchově. Považujeme přitom za užitečné nazírat na koncept kvality ze systémového pohledu a diferencovat kvalitu vzdělávání na různých úrovních.

Již dříve byly s odvoláním na Schädlera (1999) vymezeny čtyři úhly pohledu na pojem kvalita ve vzdělávání (viz Mužík & Janík, 2003):

- 1) kvalita jako rovnováha mezi tím, co se očekává, a tím, čeho je dosahováno,
- 2) kvalita jako subjektivní kategorie vztahující se k předmětu našeho zájmu (pohled na kvalitu z různých hledisek vyjadřujících, o kvalitu „čeho“ nám jde),
- 3) kvalita jako dynamická kategorie (potenciál k neustálému zvyšování kvality),
- 4) kvalita jako kategorie vztahující se k hodnotám (tj. k cílům a vůdčím idejím).

Vnímání pojmu kvalita z výše uvedené čtvrté perspektivy se věnují také Seebauerová a kol. (2002). Autoři upozorňují na dynamiku vývoje onoho *hodnotového kontextu*, který problematizuje definici kvality ve vzdělávání. V návaznosti na toto sdělení se pokusíme stručně nastínit, jaký je hodnotový kontext a jaké mohou být požadavky společnosti na kvalitu vzdělávání v tělesné výchově.

RŮZNÉ KONCEPCE TĚLESNÉ VÝCHOVY A JEJICH HODNOTOVÁ VÝCHODISKA

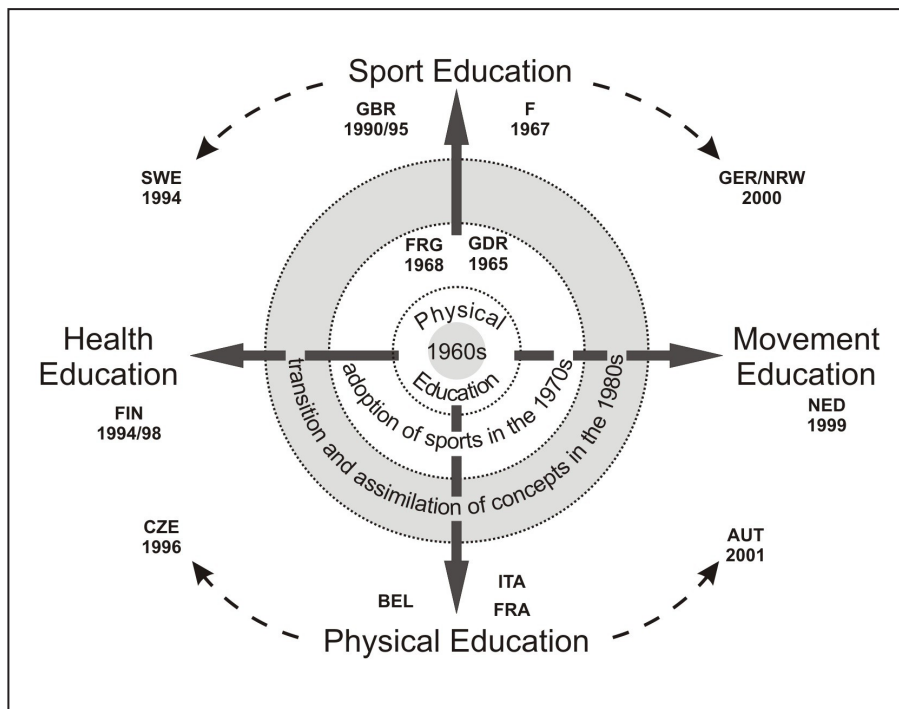
Hodnotová východiska, která v průběhu historie ovlivňovala koncepce tělesné výchovy², se často významně odlišovala a rozdílné přístupy k tělesné výchově jsou v jednotlivých zemích stále patrné (srov. Rychtecký & Fialová, 1993; Vlček & Janík, 2010). Různorodost základních koncepčních směrů popisuje např. Naul (2003). Autor rozlišuje čtyři *základní koncepce tělesné výchovy*: sportovní³, pohybovou, tělesnou a zdravotní. K těmto koncepcím můžeme přiřadit jejich hodnotová východiska:

² Pojem koncepce tělesné výchovy chápeme jako pojetí podstaty vzdělávání v tělesné výchově, jeho hlavních principů a hodnot, cílů a funkcí (srov. Průcha et al. 2003, s. 105). Tato definice vybízí ke zpřesnění výrazu pojetí. To, co obvykle označuje výraz pojetí ve vztahu k tělesné výchově, můžeme definovat jako „zorný úhel, pod nímž je vyučovací předmět tělesná výchova jednotlivými subjekty vnímán a interpretován“ (Mužík & Trávníček, 2006, s. 390). Pojetí tělesné výchovy je možné rozlišovat z hlediska subjektu (např. žákovy pojetí, učitelovo pojetí aj.), z hlediska objektu (např. pojetí cílů, pojetí učiva, pojetí žáků aj.) i z hlediska kvality (např. naivní pojetí, formální pojetí, věcné pojetí aj.), případně podle zaměření.

³ Pojem sport je možné chápat dvojím způsobem. Evropská charta sportu definuje sport jako „všechny formy tělesné činnosti, které ať již při organizované účasti či nikoli, si kladou za cíl projevení či zdokonalení tělesné i psychické kondice, rozvoj společenských vztahů nebo dosažení výsledků v soutěžích na všech úrovních“ (Evropská charta sportu, 2006). V ČR i dalších zemích se ale pojem sport chápe často následovně: „Sport je složkou tělesné kultury, jejíž obsah tvoří pravidly přesně vymezené činnosti osvojené v tréninkovém procesu a předváděné v soutěžích“ (např. Hodaň, 1997). Nesoutěžní pohyb, tj. i chůze nebo tělesná práce, se označuje pojmem pohybová aktivita, případně pohybová aktivnost. V předloženém příspěvku používáme pojem sport v tomto druhém (úzkém) vymezení.

- *Sportovní koncepce*. Hodnotovým východiskem je sportovní výkon, tj. sportovní úspěch, zážitek, seberealizace, vyhledávání sportovních talentů apod.
- *Pohybová koncepce*. Hodnotovým východiskem je pohybová gramotnost (viz Čechovská a kol., 2011), tj. účelnost a „krása“ tělesného pohybu, dovednost kultivovaně se pohybovat, orientovat se v benefitech pohybu, využít pohybové dovednosti v běžném životě aj.
- *Tělesná koncepce*. Hodnotovým východiskem je tzv. výkonově orientovaná zdatnost, tj. zdatnost podmiňující pracovní, vojenskou či sportovní zdatnost, schopnost tělesně pracovat, bránit se, bojovat apod.
- *Zdravotní koncepce*. Hodnotovým východiskem je podpora zdraví, tj. zejména tzv. zdravotně orientovaná zdatnost, psychosociální rovnováha, využití pohybových dovedností a vědomostí k pohybově aktivnímu životnímu stylu.

Naul používá pro přehlednou identifikaci trendů ve vývoji koncepcí tělesné výchovy v různých zemích následující vektorový diagram (obr. 1).



Obrázek 1

Vývoj koncepcí školní tělesné výchovy v Evropě (Naul, 2003)

Vývoj různých koncepcí tělesné výchovy, ve kterých se odráží kontext hodnot uznávaných v různých zemích a v různých historických obdobích, se stal podnětem pro naše úvahy o přístupu k hodnocení kvality vzdělávání v tělesné výchově. Z výše

uvedeného je totiž více než patrné, že příkloněním se k určité koncepční linii se také významně liší východiska pro hodnocení kvality vzdělávání.

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU VZDĚLÁVÁNÍ V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

Žáci představují nepochybně významný výstupní indikátor kvality vzdělávání. Výsledky vzdělávání ve formě hodnocení žáků, jejich klasifikace i různých certifikátů rozhodují o pozdějších životních a profesních uplatněních žáků. Avšak, jak potvrzují výsledky výzkumů v posledních desetiletích (srov. Fend, 1998), o kvalitě vzdělávání rozhoduje mnohem více faktorů než výsledky učení, respektive jejich hodnocení. Oblasti, které se spolupodílejí na kvalitě *výstupů*, označuje Buhren (2004) jako *vstupy, procesy a kontextové faktory*. Podobně Egger et al. (2002) při koncipování modelu kvality vzdělávání v tělesné výchově zjišťují kvalitu v oblastech *vstupu, procesu a výstupu*⁴. Egger et al. (2002; viz také Buhren, 2004; Dubs, 1998; Stamm, 1998) jmenují konkrétní faktory ovlivňující kvalitu tělesné výchovy v jednotlivých oblastech.

Vstupy (Inputbereich)

Jedná se o faktory, které vstupují do výchovně-vzdělávacího systému na jeho počátku. K nim patří například kvalifikace učitele, vybavení školy, kurikulární dokumenty a další materiály (např. učebnice), finanční prostředky, legislativa aj. Buhren (2004) přitom upozorňuje, že vstupní faktory nejsou snadno ovlivnitelné a samy o sobě nevedou ke zvýšení kvality výstupů, pakliže nejsou vědomě ovlivňovány procesy stojícími mezi vstupy a výstupy.

Proces (Prozessbereich)

Tato oblast se podle Buhrena (2004) vztahuje ke školnímu životu a jeho kultuře z pohledu různých činností všech zúčastněných osob, např. ve smyslu interakce mezi učitelem a žákem (žáky), mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem apod., a je ovlivněn aktivitou žáků ve výuce. Další příklady faktorů procesuální kvality jsou podle citovaných autorů např. vedení školy, výukové metody a postupy, využití učebních pomůcek, médií a technologií, výukové klima (spoluúčast žáků při rozhodování o cílech výuky a výukových aktivitách, jejich kázeň aj.), situační znaky (např. to, jak jsou určité okolnosti žákům ozeřimovány nebo jak se s určitými okolnostmi žáci a učitelé vyrovnávají, intenzita, s jakou se učitelé žákům věnují aj.).

Výstupy (Outputbereich)

Za výstupy bývají považovány všechny výsledky práce, rezultující z úsilí ve vstupní a procesní oblasti, například image školy, evaluace učitelů, výkonnostní rozvoj žáků v daných oblastech, plnění závěrečných zkoušek a testů, intelektuální rozvoj žáků, jejich tělesná a duševní spokojenost, zdraví atd. Podle Dubse (1998) je tato oblast nejdůležitější pro identifikaci a hodnocení kvalitní školy. Buhren (2004) naopak upozorňuje na nebezpečí přeceňování některých výstupních faktorů, které může vést k tomu,

⁴ Při analýze pojetí kvality dále ukazují Egger et al. (2002), že toto pojetí je ve značné míře závislé na pojetí vzdělávání. V současných německých didaktických koncepcích přitom dle autorů dominuje koncept „akceschopnosti“ (Handlungsfähigkeit), který vyžaduje výchovu ke gradující samostatnosti. Žákům jsou proto nabízeny učební podněty a příležitosti k činnosti, při nichž se učí a procvičují spolupřezhodování.

že škola je považována především za místo, kde dochází k plnění výkonových požadavků. Klíčovým pojmem se pak stává zejména efektivita⁵ (srov. Průcha, 1996).

Kontext (Kontextbereich)

Kontextové faktory podle Buhrena (2004) působí v okolí škol a mají nepřímý vliv na procesy probíhající ve škole. Zde se běžně neočekává, že by tyto faktory bylo možné ovlivnit prostřednictvím školy. Avšak právě zde se odráží klima, které ovlivňuje rozvoj školy, a právě zde se extrapolují různé faktory, které mohou být zohledňovány v evaluačních strategiích. Příklady relevantních kontextových faktorů kvality vzdělávání jsou například migrace, sociální a vzdělanostní požadavky, změny ve struktuře zaměstnanosti a nezaměstnanosti aj.

V návaznosti na toto vymezení se ukazuje potřeba jasně definovat kritéria kvality vzdělávání (viz Mužík & Janík, 2003). Zde se odvoláváme na Stakeova (1972) rozlišení mezi zamýšleným a realizovaným kurikulem. Pro kvalitu vzdělávání mimo jiné hovoří, pokud plánované předpoklady, cíle a procesy se co nejvíce shodují s realizací vzdělávání. Stake toto kritérium kvality označuje ve shodě s Eggerem (2002) jako *kongruenci*.

Z výše uvedeného přehledu je patrné, že hodnocení kvality ve vzdělávání představuje velice komplexní problematiku. Diskuse o kvalitě vzdělávání v konkrétním oboru, v našem případě v tělesné výchově, na první pohled šíří uvedenou problematiku zužuje, avšak v tomto případě do hry vstupují i oborová specifika, která jsme se pokusili stručně nastínit v předchozí části příspěvku.

V následujícím textu se budeme věnovat především oborovým zvláštnostem, které mohou ovlivňovat hodnocení kvality vzdělávání v tělesné výchově. Na základě vlastních výzkumných zjištění se pokusíme upozornit na některé problémy týkající se projektování a realizace kurikula⁶ tělesné výchovy. Základním metodologickým východiskem pro výzkumná zjištění a následné úvahy se stal výzkum forem kurikula (viz Janík a kol., 2010) a výsledky výzkumů autorů této statě.

PROJEKTOVANÉ KURIKULUM JAKO VSTUPNÍ FAKTOR KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

Na projektované kurikulum tělesné výchovy se zaměřil náš dřívější výzkum (Vlček & Janík, 2010). Obsahové analýze textů byly podrobeny následující vzdělávací dokumenty tělesné výchovy v ČR, SRN a USA.

- ČR: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2007).
- SRN: *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*⁷ (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2001).

⁵ V takovém případě se od školy očekává zajištění „přidané hodnoty“, tj. vzdělávání žáků za předpokladu co nejnižších výdajů.

⁶ V předloženém textu chápeme pojem kurikulum jako „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících...“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 110) s jeho pěti formami: koncepční (ideovou), projektovanou, realizační, výsledkovou a efektoovou.

⁷ Směrnice země Severní Porýní-Vestfálsko jsou brány jako výchozí při tvorbě dokumentů i v ostatních spolkových zemích. Autoři Krick (2006) a Richter (2006, 2007) o nich hovoří jako o „směr určujících“ kurikulárních dokumentech.

- USA: *National Standards for Physical Education* (National Association for Sport and Physical Education, 2004).

Analyzovány byly dále studie *SPRINT* (Brettschneider et al., 2003), *Shape of the Nation* (National Association for Sport and Physical Education, American Heart Association, 2006), *International Comparison of Physical Education* (Pühse & Gerber, 2005) a další.

Výsledky obsahové analýzy podrobněji prezentované v příspěvku Vlčka (2011a) je možné shrnout do následujících komparativních charakteristik:

Analyzované dokumenty obsahují rozdílný počet cílů, perspektiv či standardů tělesné výchovy. V českých dokumentech jsou cíle předepsány pro celou vzdělávací oblast Člověk a zdraví, tj. i pro obor Výchova ke zdraví. Autoři německých dokumentů nahradili cíle perspektivami, ze kterých je obor Tělesná výchova nahlížen. Nejde o dosažení těchto perspektiv, ale o soustavné zohledňování šesti různých úhlů pohledu, z nichž žádnému není dávana přednost před ostatními. Americké cíle tělesné výchovy nejsou explicitně definovány a jsou nahrazeny definicemi jednotlivých standardů, které současně plní funkci názvů vzdělávacích oblastí či tematických celků. Americké dokumenty tak spojují cíle a učivo definované v jednotlivých standardech.

Autoři analyzovaných vzdělávacích dokumentů zvolili rozdílný přístup v zaměření kurikula. Německý dokument je svým zpracováním zacílen spíše na učitele a učivo (*content based curriculum*), české a americké dokumenty nejsou z tohoto pohledu tak vyhraněné. Kurikulum je v nich orientováno jak na učivo, tak i na výstupy (*outcome based curriculum*).

Z pohledu projektovaného obsahu učiva se pojetí tělesné výchovy ve sledovaných zemích do značné míry shoduje, patrná je ale rozdílná úroveň významnosti, která je jednotlivým oblastem přisuzována. Změny v přístupech k projektování tělesné výchovy zakotvené v kurikulárních dokumentech sledovaných zemí se shodují například v odklonu od jednostranné orientace na výkon, kdy je ve všech třech zemích tato oblast nahrazována důrazem na vlastní uspokojení, prožitků a seberealizaci žáků. Země se dále shodují ve snižování podpory sportů, když ve všech třech zemích je zdůrazňován spíše rozvoj pohybových dovedností. Také pojem zdatnost je nahlížen ve všech třech zemích v zásadě shodně v tom smyslu, že cílem jejího rozvoje také není dosažený výkon (tzv. výkonově orientovaná zdatnost), ale zdatnost je považována za nezbytnou součást rozvoje a udržování lidského zdraví (tzv. zdravotně orientovaná zdatnost). Dalším cílem tělesné výchovy je sociální akceptace a interakce, rozvoj odpovědnosti a spolupráce mezi žáky. V přístupu k této oblasti se všechny tři porovnané dokumenty velmi podobají a je vidět, že tělesné výchově je přisuzována významná role z pohledu výchovného působení na žáky ve všech třech zemích. Americké a německé dokumenty si více než české RVP ZV všímají vlivu tělesné výchovy na emoční rozvoj, volní vlastnosti a významně je v nich zpracována oblast her.

Protože není záměrem autorů předloženého textu vyjmenovat a hodnotit všechny rozdíly projektovaného kurikula tělesné výchovy ve sledovaných zemích⁸, zaměřme se nyní na porovnání cílů a vzdělávacího obsahu tělesné výchovy v uvedených zemích. Zde se projektované kurikulum české tělesné výchovy, ve svých cílech zřetelně

⁸ Podrobněji se této problematice věnují Vlček a Janík (2010).

orientované na podporu zdraví, významně liší od obou zahraničních přístupů, které jsou v cílové dimenzi mnohem více vyvážené a kloní se spíše k pohybovému pojetí tělesné výchovy. Žádnou z analyzovaných koncepcí však není možné označit za „ideálně typickou“. Reálnější je proto přemýšlet o různých strukturách a rozsahu základních prvků, které jsou v analyzovaných dokumentech více či méně vyvážené. Potom se např. z pohledu obsahu učiva pojetí tělesné výchovy ve sledovaných zemích do značné míry shoduje, a ačkoli je na jednotlivé oblasti kladen rozdílný důraz, ve všech třech zemích vystupuje do popředí projektovaného obsahu tělesné výchovy pohybově dovednostní pojetí.

Rozpor mezi cílovým zaměřením a projektovaným obsahem tělesné výchovy vyplývá také z dalšího výzkumu, jehož cílem bylo zprostředkovat pohled učitelky tělesné výchovy na procesy kurikulární reformy. Transdisciplinární studie Píšové, Kostkové, Janíka a kol. (2011) se prostřednictvím případových studií zaměřila na dvě hlavní oblasti, a to na funkce kurikulárních dokumentů v rovině práce s cíli a práce s obsahy. Polostrukturovaný rozhovor a analýza školního vzdělávacího programu (ŠVP) byla provedena také s učitelkou tělesné výchovy (viz Vlček, 2011b).

Z provedených analýz mj. vyplývá, že poměrně zásadní otázky vyvolává cílová dimenze. Zde byl, jak v analýze rozhovorů, tak v analýze ŠVP, zaznamenán rozpor v orientaci očekávaných výstupů a projektovaných cílů tělesné výchovy. Jednoznačně nejdominantnější obsahovou doménu analyzovaného ŠVP reprezentoval tematický celek činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností, ve kterých dotazovaná učitelka kladla vysoký důraz především na obecné pohybové dovednosti. Z pohledu různých směrů pojetí tělesné výchovy (viz obr. 1) se tak respondentka nejvíce přiklání k pohybově orientované tělesné výchově. To kontrastuje s projektovanými cíli tělesné výchovy, a to jak v analyzovaném ŠVP, tak v RVP, které jsou (jak jsme již uvedli) v obou případech jednoznačně zdravotně orientované.

Uvedený rozpor může pramenit z profesní orientace respondentky (tvůrkyně analyzovaného ŠVP), která se kloní k dovednostnímu pojetí tělesné výchovy. Ostatně podle výpovědi respondentky, takto pojatou tělesnou výchovu dotazovaná absolvovala při studiu učitelství tělesné výchovy. Další souvislost však vidíme také v rámcových vzdělávacích programech, které nedefinují cílové zaměření specificky pro obor Tělesná výchova, ale pro celou oblast Člověk a zdraví, jejíž součástí je také obor Výchova ke zdraví. Pozastavujeme se především nad tím, že vzdělávací dokumenty neuvádějí, zda všechny definované body cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a zdraví mají být dosahovány ve výuce v obou oborech souběžně, což by ale popíralo smysl existence obou oborů, nebo zda jsou některé cíle definovány pouze pro obor Tělesná výchova a některé pouze pro obor Výchova ke zdraví. V RVP tak nelze nalézt jednoznačnou odpověď na otázku, jaké jsou specifické cíle tělesné výchovy. Z analýz dále vyplývá, že cíle definované pro oblast Člověk a zdraví respondentka považuje za příliš odtažitě (srov. Janík, Maňák & Knecht, 2009, 53). Z tohoto důvodu došlo k jejich spíše jen formálnímu převzetí z RVP a respondentka cíle tělesné výchovy definované v ŠVP ve skutečnosti téměř vůbec nereflexuje. Cílem dalšího výzkumu bylo mj. zjistit, jaký je názor občanů ČR na projektované kurikulum, resp. na obsah základního vzdělávání v tělesné výchově (Mužík, 2009; Mužík, Vlček a kol., 2010). Terénní šetření bylo uskutečněno metodou standardizovaného řízeného rozhovoru tazatelů s respondenty.

Vlastní terénní šetření bylo realizováno v celé ČR na přelomu listopadu a prosince 2008. Soubor o velikosti 1 792 jedinců vybraných náhodným výběrem pomocí kvót byl reprezentativním vzorkem populace ČR ve věku nad 15 let. Získané výsledky jsou reprezentativní pro populaci ČR nad 15 let z hlediska pohlaví, věku a regionů.

Názory občanů byly zjišťovány prostřednictvím polootevřené otázky „Myslíte si, že by výuka tělesné výchovy na základní škole (dále ZŠ) měla zahrnovat tyto tematické celky?“ Respondenti měli možnost označit maximálně tři z následující škály odpovědí, případně uvést vlastními slovy oblast, kterou pokládají za důležitou.

Škála možných odpovědí:

- činnosti z odvětví sportů a sportovních her (atletiky, gymnastiky, basketbalu, volejbalu apod.),
- pohybově rekreační činnosti (zábavné pohybové hry, netradiční činnosti typu žonglování, činnosti dle volného výběru žáků apod.),
- kondiční cvičení pro optimální rozvoj zdatnosti (zejména svalové síly a vytrvalosti),
- kompenzační cvičení v rámci prevence oslabení podpůrně pohybového systému a držení těla (protahovací, zpevňovací a uvolňovací cvičení),
- pohybové činnosti podporující sebezpoznání a sebeovládání (jóga pro děti apod.),
- teorie z oblasti tělesné výchovy a sportu (problematika pohybového zatížení, svalových oslabení, měření a posuzování zdatnosti apod.),
- další tematické okruhy (uveďte které).

Vyhodnocení odpovědí přineslo tyto výsledky (podrobněji viz Mužík & Vlček et al., 2010):

Občané ČR považují ve výuce tělesné výchovy za nejdůležitější činnosti z odvětví sportů a sportovních her (preferuje 67 % občanů). Na druhé místo je řazeno kompenzační cvičení v rámci prevence oslabení podpůrně pohybového systému (preferuje 59 % občanů) a jako třetí v pořadí jsou uváděna kondiční cvičení pro optimální rozvoj zdatnosti (preferuje 48 % občanů). Ostatní tematické celky jsou preferovány podstatně méně.

I z těchto výsledků plyne jistý rozpor. České kurikulum je jednoznačně orientováno na podporu zdraví, ale česká veřejnost patrně nejvíce preferuje sportovní koncepci tělesné výchovy.

REALIZOVANÉ KURIKULUM JAKO PROCESNÍ FAKTOR KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ

V roce 2007 byla uskutečněna výzkumná sonda, která zjišťovala názory studentů středních škol na tělesnou výchovu, kterou studenti absolvovali během své povinné školní docházky na ZŠ (Mužík, Janík, 2007). Výsledky této sondy naznačily, že existuje nesoulad mezi požadavky projektovaného kurikula a pedagogickou praxí. Ze získaných poznatků vyjímáme:

Studenti středních škol (absolventi základních škol) se přiklání k názoru, že výuka tělesné výchovy na ZŠ se nejvíce orientuje na dovednosti ze sportovních her, atletiky nebo gymnastiky. Jak naznačily výpovědi absolventů, dovednostem z kondiční přípravy, která je základem zdravotně orientované zdatnosti (tj. i podpory zdraví), byla věnována jen malá pozornost.

Podle absolventů nebyla výuka tělesné výchovy výrazněji zaměřena na získávání vědomostí. Pokud byly žákům vědomosti zprostředkovávány, týkaly se především pravidel sportů a her, méně často vlivu pohybu na zdatnost a zdraví, a to včetně hygieny a bezpečnosti při pohybových aktivitách.

Výsledky dále naznačily, že tělesná výchova nemá na pohybový režim žáků průkazný vliv. Absolventi měli dle získaných výsledků zřetelně kladný vztah k různým pohybovým aktivitám, ale méně vstřícný vztah k tělesné výchově. Podle většiny absolventů nebyla volnočasová pohybová aktivita žáků učiteli sledována ani hodnocena. Žáci byli v tělesné výchově nejvíce hodnoceni za sportovní výkony.

Názory chlapců a dívek nevykazovaly z věcného ani statistického hlediska významnější rozdíly. Výjimkou byl statisticky významný horší vztah dívek k předmetu tělesná výchova.

Cílem navazujícího dotazníkového šetření bylo zjistit, jaké mají na realizaci tělesné výchovy názory žáci základních škol (Mužík, Hošková, 2010). Nestandardizovaný dotazník byl předložen žákům 5. ročníku ZŠ a žákům 9. ročníku ZŠ na konci školního roku 2007/2008. Výzkumný soubor tvořilo 1 170 žáků ZŠ, z tohoto počtu bylo 585 žáků 5. ročníků ZŠ (260 hochů, 325 dívek) a 585 žáků 9. ročníků ZŠ (276 hochů, 309 dívek).

Navazující výzkum vesměs potvrdil názory absolventů ZŠ. Podle názorů žáků ZŠ se výuka tělesné výchovy nejvíce zaměřuje na činnosti a dovednosti ze sportovních her, atletiky a gymnastiky, nejméně pak na tanec a rytmická cvičení nebo úpoly. Tyto poznatky téměř shodně přísluší 1. i 2. stupni ZŠ.

Výsledky dále ukazují, že nejvíce se tělesná výchova na obou stupních škol orientuje na vědomosti týkající se pravidel sportů a her. Znamená to, že výuka se zaměřuje na sportovní dovednosti a současně na znalosti pravidel sportů a her.

Dále se výuka často zabývá bezpečností při pohybu. Podle projektovaného kurikula v RVP ZV (činnosti ovlivňující zdraví) by však žáci měli získat také odpovídající vědomosti o svalech lidského těla, o kompenzačních cvičeních, o zdatnosti, hygienických návycích a správném držení těla. Tato témata se dle respondentů ve výuce tělesné výchovy téměř neobjevují, anebo si to žáci dostatečně neuvědomují.

Hlavními cíli tělesné výchovy, jak jsou vnímány žáky ZŠ, je zlepšování sportovních výkonů a rozvoj zdatnosti. Bez odpovídajících vědomostí týkajících se ovlivňování zdatnosti však není průkazně naplňováno „zdravotně orientované“ pojetí tělesné výchovy.

Podle názoru respondentů se učitelé příliš nezajímají o pohybovou aktivitu žáků mimo školu. Pohybovou aktivitu systematicky nesledují ani nehodnotí.

DISKUSE A ZÁVĚRY

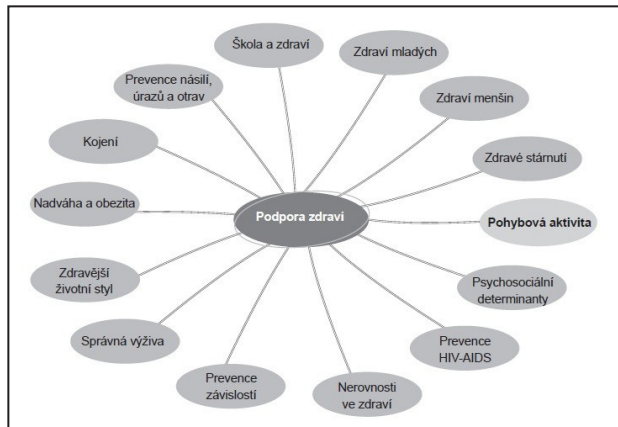
Získané výsledky je možné rámcově shrnout následovně:

- 1) Projektované kurikulum tělesné výchovy v ČR, ve svých cílech zřetelně orientované na podporu zdraví, se poněkud liší od obou zahraničních přístupů. Z výsledků je především patrný nesoulad výhradně zdravotně orientovaných cílů české tělesné výchovy a jejího projektovaného obsahu. Vzdělávací obsah tělesné výchovy není tak vyhraněný, protože zdravotní pojetí je významně vyvažováno pojetím pohybovým.

- 2) Pojetí tělesné výchovy orientované na podporu zdraví je sice podporováno většinou české veřejnosti, ale ta v obsahu tělesné výchovy fakticky preferuje především sportovní aktivity.
- 3) Realizace tělesné výchovy je dle žáků dosud orientována spíše na sportovní výkonnost a sportovní dovednosti (výzkum přitom naznačil nerovnoměrné zastoupení jednotlivých tematických celků). Méně často jsou zastoupena kondiční cvičení. Mimoškolní pohybová aktivita žáků vesměs není učiteli ani sledována, ani hodnocena. Tím ale realizace tělesné výchovy postrádá jednu ze svých deklarovaných významných výchovných a aktivizačních funkcí.

Jak je z výše uvedených poznatků patrné, současná koncepce české tělesné výchovy prozatím není přijímána ani realizována jednotně. Z toho vyplývá problém, na který jsme prostřednictvím úvah o faktorech kvality vzdělávání upozornili v úvodu předloženého textu: vstupní faktory samy o sobě nevedou ke zvýšení kvality výstupů, jestliže nejsou vědomě ovlivňovány procesy stojícími mezi vstupy a výstupy.

Problém vidíme také v samotné kvalitě projektovaného kurikula jako vstupního faktoru kvality vzdělávání v tělesné výchově. Jeho hodnotu, stručně řečeno, snižuje nesoulad vzdělávacích cílů tělesné výchovy s jejím vzdělávacím obsahem⁹ a také přílišná abstraktnost definovaných cílů tělesné výchovy. Pokud by v oblasti cílů panovala shoda, že nejvyšší *hodnotou*, která ovlivňuje koncepční směřování současné české tělesné výchovy, je *podpora zdraví*, bylo by dle našeho názoru nezbytné upřesnit roli, jakou tělesná výchova v podpoře zdraví může skutečně hrát. Jak je patrné z obrázku 2, problematika podpory zdraví je velice obsáhlá¹⁰ a tělesná výchova zde může přispět jen určitou dílčí částí.



Obrázek 2

Podpora zdraví a její členění (podle Kalmana, Hamříka a Pavelky, 2009, 27)

⁹ Ačkoli jsou cílová zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí součástí RVP (tedy projektovaného kurikula), dle našeho názoru zde můžeme hovořit o nesouladu ideové a projektované formy kurikula.

¹⁰ Např. podle Státního zdravotního ústavu (2011) můžeme podporu zdraví rozdělit do 14 oblastí. Podpora pohybové aktivity je řazena jako jedna ze samostatných kapitol (viz obr. 2).

Dovolíme si proto formulovat některá doporučení především k projektovanému kurikulu tělesné výchovy, která by v připravovaných revizích kurikula mohla přispět ke zlepšení jeho kvality.

Domníváme se, že při revizích kurikula by bylo vhodné věnovat pozornost hierarchii cílů tělesné výchovy¹¹, a to především těch, které se týkají rozvoje zdravotně orientované zdatnosti, pohybového režimu žáků a podpory jejich pohybové aktivity. Například RVP pro gymnázia (RVP G) definuje 19 očekávaných výstupů tělesné výchovy, mezi něž byl zařazen také tento výstup: „Žák usiluje o optimální rozvoj své zdatnosti, vybere z nabídky vhodné kondiční programy nebo soubory cviků pro udržení či rozvoj úrovně zdravotně orientované zdatnosti a samostatně je upraví pro vlastní použití“ (RVP G, 2007, 59). RVP G ale neposkytuje k tomuto výstupu oporu v podobě definovaného učiva. Pokud mají být rozvoj zdravotně orientované zdatnosti, organizace vlastního pohybového režimu či pravidelná pohybová aktivita skutečně řazeny mezi očekávané výstupy tělesné výchovy, pak by mělo být v RVP uvedeno, jak mají k této problematice přistupovat učitelé i žáci, které učivo tomuto výstupu odpovídá a případně jakým způsobem mají být takové výstupy hodnoceny. To však z RVP G nevyplývá, a proto zřejmě nedochází k odpovídající realizaci tohoto vzdělávacího obsahu.

Z pohledu rámcových vzdělávacích programů a jejich cílových kategorií se zdají být očekávané výstupy typu „kladný postoj k rozvoji zdravotně orientované zdatnosti“, „ovlivňování pohybového režimu“ nebo „podpora pohybové aktivity“ pojímány spíše jako vedlejší (či následné) produkty vzdělávání v tělesné výchově než jako základní součásti projektovaného obsahu, který je následně realizován ve školní praxi. Otázkou zůstává, zda je možné v našem kulturním prostředí takto radikálně přistupovat či měnit realizaci kurikula tělesné výchovy a zda o této problematice proběhla dostatečná diskuse. Sice ani např. v SRN není uvedena oblast kurikula realizována tak jako např. v USA. Rozdíl oproti ČR je ale v tom, že německé dokumenty podobné cílové kategorie nedeklarují jako očekávané výstupy, ale jako jedny z primárních cílů tělesné výchovy, tedy na vyšší úrovni hierarchie cílů, než je tomu v českých RVP.

Podle našeho názoru by proto při revizích kurikula tělesné výchovy bylo vhodné vyjádřit cíle vzdělávacího oboru Tělesná výchova podstatně zřetelněji, jednoznačněji a srozumitelněji tak, aby byly uchopitelné jak pro širokou veřejnost, tak pro zainteresované odborníky (zejména pro učitele tělesné výchovy). Stěžejním cílem tělesné výchovy může být např. „pohybově aktivní člověk, který disponuje individuálně přiměřenou pohybovou a zdravotní gramotností“ (Mužík, Vlček, Vrbas, 2011). K tomuto cíli by pak mělo směřovat veškeré dění v současné tělesné výchově, přičemž by bylo nezbytné, aby se výuka ve větší míře orientovala nejen na praktické činnosti, ale i na získávání příslušných vědomostí souvisejících s významem pohybové aktivity pro zdraví. To vše by bylo vhodné provádět přiměřeně, poutavě a s ohledem na věk žáků. Bylo by také žádoucí ovlivnit v tomto smyslu nejen přípravu a další vzdělávání učitelů tělesné výchovy, ale i tvůrce kurikulárních dokumentů.

Považujeme za nutné upozornit také na to, že výše uvedeného cíle tělesné výchovy je velice obtížné dosáhnout, což pramení z množství vlivů (kontextových faktorů kvality),

¹¹ Hierarchii cílů zde chápeme podobně jako Janík a kol. (2011), tedy tak, že současné RVP uvádějí cíle vzestupně od očekávaných výstupů, cílových zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí, ke klíčovým kompetencím.

kteřé do problematiky vstupují (např. vývoj lidské společnosti, bohužel, směřuje k pohybové inaktivitě). To však podle našeho názoru neznamená, že bychom na obdobné cíle měli rezignovat. Je však nezbytné daleko důrazněji upozorňovat na specifický význam tělesné výchovy, která se aktuálně snaží aktivně ovlivnit životní styl naší populace.

Touto úvahou se znovu dostáváme k problematickému hodnocení kvality vzdělávání v tělesné výchově z hlediska výstupů, protože oproti naukovým předmětům nejsou vědomosti nebo dovednosti hlavním cílem, k němuž vzdělávání v tělesné výchově směřuje. Vědomosti či dovednosti tedy nemůžeme v současné „zdravotní koncepci“ tělesné výchovy považovat za výstupní indikátory kvality (anebo za jediné výstupní indikátory kvality). Vědomosti a dovednosti se stávají pouze dílčími prostředky, které umožňují přiblížit se k aktuálnímu cíli tělesné výchovy. Tím je *pohybově aktivní žák* (resp. člověk), který chápe pohybovou aktivitu jako součást podpory zdraví.

Z uvedené úvahy plynou obecnější závěry.

Pokud bychom chtěli posuzovat kvalitu vzdělávání v oboru Tělesná výchova, bylo by nezbytné:

- 1) Stanovit obecně akceptovatelné hodnoty (životní hodnoty), z nichž bude koncepční linie tělesné výchovy odvozována. Položme si ale otázku: Je touto obecně akceptovanou životní hodnotou zdraví či podpora zdraví?
- 2) Volba a obecná i odborná akceptace životních hodnot pak musí vést ke stanovení reálného vzdělávacího cíle tělesné výchovy. Je-li obecně i odborně akceptovanou hodnotou podpora zdraví, bude nezbytné zvážit, reálně vymezit a prokazatelně ověřit, jakou úlohu může v podpoře zdraví tělesná výchova skutečně hrát.
- 3) Definice cíle (díličích cílů) musí být východiskem k projektování kurikula tělesné výchovy včetně odpovídajícího vzdělávacího obsahu (tj. učiva a očekávaných výstupů).
- 4) Projektované kurikulum pak musí být realizováno v pedagogické praxi a musí být akceptováno učiteli, žáky i veřejností, a to zejména rodiči žáků.

Teprve na základě *kongruence* mezi stanovenými hodnotami, koncepční linií a realizací kurikula lze přistoupit k hodnocení očekávaných výsledků a posuzovat kvalitu vzdělávání v tělesné výchově (viz Egger, 2002). Jak ale dokládají výsledky výše prezentovaných výzkumů, doposud nebylo potřebného souladu mezi výše jmenovanými atributy vzdělávání v tělesné výchově dosaženo.

Je rovněž třeba znovu nastolit otázku, zda životní hodnotou, od níž se odvíjí koncepce tělesné výchovy, má být *podpora zdraví a zdravotní gramotnost*. Pro současnou společnost může být akceptovatelnou hodnotou např. „jen“ *pohybová gramotnost* a z ní odvozená *pohybová koncepce tělesné výchovy* (viz Naul, 2003), umožňující účast v nejrůznějších pohybových aktivitách. Tomuto zásadnímu kurikulárnímu problému by měla být věnována stěžejní pozornost dříve, než dojde k plánovaným revizím projektovaného kurikula.

LITERATURA

- BRETTSCHNEIDER, W. D. et al. Die SPRINT Studie : Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland [online]. Přístup dne 11. 5. 2011 z [www. <http://bildungsklick.de/datei-archiv/40033/gesamtbericht_dsb_sprint_studie.pdf>](http://bildungsklick.de/datei-archiv/40033/gesamtbericht_dsb_sprint_studie.pdf).
- BUHREN, C. Schulqualitätsentwicklung – Referenzpunkte für den Schulsport? In *Qualitätsentwicklung im Schulsport, 3. Europäisches Schulsportforum*, 2004, [online]. Přístup dne 11. 02. 2011 z [www. <http://eads.de/cms/upload/downloads/schriften/akademieschrift24s.1-192.pdf>](http://eads.de/cms/upload/downloads/schriften/akademieschrift24s.1-192.pdf).

- COOPER INSTITUTE FOR AEROBIC RESEARCH (1999) *Fitnessgram administration manual*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- ČECHOVSKÁ, I., CHRUDIMSKÝ, J., NOVOTNÁ, V. & VINDUŠKOVÁ, J. (2011) Povědomí učazečů o studium na FTVS UK o pohybové gramotnosti. *Česká kinantropologie*, roč. 15, č. 3, s. 47–55.
- DOBRY, L. a kol. Kinantropologie a pohybové aktivity. In *Tělesná výchova a sport mládeže v 21. století* (s. 12–16). Brno : Masarykova univerzita, 2009.
- DOBRY, L. & HENDL, J. (2006) Národní standardy tělesné výchovy v USA. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, roč. 72, č. 6, s. 2–14.
- DUBS, R. (1998) *Qualitätsmanagement für Schulen*. Universität in St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik. Evropská charta sportu. [online]. Přístup dne 1. 4. 2011 z [www. <http://www.msmt.cz/sport/evropska-charta-sportu>](http://www.msmt.cz/sport/evropska-charta-sportu).
- EGGER, K. et al. (2002) *Qualität des Sportunterrichts*. Bern : Schriftenreihe des Instituts für Sport und Sportwissenschaft der Universitäts Bern.
- FEINGOLD, R. S. & FIORENTINO, L. (2005) United States of America. In PÜHSE, U. & GERBER, M. (Eds.) *International Comparison of Physical Education* (p. 699–713). New York : Mayer & Mayer.
- FEND, H. (1998) *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim : Juventa.
- FRÖMEL, K., NOVOSAD, J. & SVOZIL, Z. (1999) *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc : Univerzita Palackého.
- FUCHS, H. W. (2000) Deutschlands Wiedervereinigung und föderale Tradition. In SCHLEICHER, K., WEBER, P. J. (Eds.) *Zeitgeschichte europäischer Bildung 1970–2000* (p. 161–197). Münster : Waxmann Verlag.
- HODAN, B. (1997) *Úvod do teorie tělesné kultury*. Olomouc : Univerzita Palackého.
- JANÍK, T., MAŇÁK, J. & KNECHT, P. (2009) *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno : Paido.
- JANÍK, T. & NAJVAROVÁ, V. (2007) Problémy školního vzdělávání ve světě TIMSS a PISA (porovnání situace v České republice a v Německu). In GREGER, D. & JEŽKOVÁ, V. (Eds.) *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace* (p. 102–123). Praha : Karolinum.
- JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P., PAVLAS, T., SOLNIČKA, D. & SLAVÍK, J. (2010) *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory*. Praha : VÚP.
- JOHANSON, L. V., KASSER, S. L. & NICHOLS, B. A. (2002) Including All Students in Standards-Based Physical Education. *JOPERD*, vol. 73, no. 4, p. 42–46.
- KALMAN, M., HAMŘÍK, Z. & PAVELKA, J. (2009) *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc : ORE-institut.
- KRICK, F. Manuskript für ein themenheft über qualität im schulsport – Bildungsstandards im Sportunterricht – Risiken und Chancen, *Sportunterricht*, [online]. Přístup dne 24.11.2010 z http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb05/ifs/sportpaedagogik/Mitarbeiter/Krick/2006_Krick_Bildungsstandards_im_SpU.pdf.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I – Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*, [online]. Přístup dne 25. 4. 2011 z [www. <http://www.ritterbach.de/lp_online/3426.pdf>](http://www.ritterbach.de/lp_online/3426.pdf).
- MUŽÍK, V. (2009) The Czech Public's Opinions on Physical Education in Primary Schools. In ŘEHULKA, E. et al. *School and Health 21 : Topical Issues in Health Education*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita.
- MUŽÍK, V. & HOŠKOVÁ, L. (2010) Názory žáků základní školy na realizaci kurikula tělesné výchovy. In MUŽÍK, V. & VLČEK, P. et al. *Škola, pohyb a zdraví : výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- MUŽÍK, V. & JANÍK, T. (2003) Kvalita vyučování v tělesné výchově. In *Sborník ze semináře pedagogické kinantropologie 17. – 19. října 2003 v Daňkovicích*. Praha.
- MUŽÍK, V. & JANÍK, T. (2007) Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy. In MAŇÁK, J. & JANÍK, T. (Eds.) *Absolvent základní školy*. Brno : Masarykova univerzita.
- MUŽÍK, V. & VLČEK, P. et al. (2010) *Škola, pohyb a zdraví : výzkumné výsledky a projekty*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.
- MUŽÍK, V., VLČEK, P. & VRBAS, J. (2011) Co je skutečným cílem školní tělesné výchovy? In MATOŠKOVÁ, P., PRAVEČKOVÁ, P. (Eds.) *Forum pedagogické kinantropologie [CD-ROM]* (s. 33–35). Praha : UK FTVS.
- MUŽÍKOVÁ, L. (2010) *Podněty pro implementaci výchovy ke zdraví do školních vzdělávacích programů*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD.

- NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION. *Shape of the Nation* [online]. American Heart Association, 2006, [online]. Přístup dne 25. 6. 2011 z [www. <http://www.aahperd.org/naspe/ShapeOfTheNation/PDF/ShapeOfTheNation.pdf>](http://www.aahperd.org/naspe/ShapeOfTheNation/PDF/ShapeOfTheNation.pdf).
- NATIONAL ASSOCIATION FOR SPORT AND PHYSICAL EDUCATION. (2004) *Mooving into the Future : National Standards for Physical Education* (2nd. Ed.). Reston, VA : Author.
- NAUL, R. Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*, vol. 7, no. 1, p. 39–53.
- PIŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K. & JANÍK, T. a kol. (2011) *Kurikulární reforma na gymnáziích případové studie tvorby kurikula*. VÚP : Praha.
- PETERSEN, S. C., CRUZ, L. M. & AMUNDSOUN, R. (2002) The standard's impact on physical education in New York State. *JOPERD*, vol. 73, no. 4, p. 15–18.
- PRŮCHA, J. (1996) *Pedagogická evaluace: Hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. & MAREŠ, J. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha : Portál.
- PŮHSE, U. & GERBER, M. (2005) *International Comparison of Physical Education : Concepts, Problems, Prospects*. Oxford : Meyer & Meyer Sport.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, RVP ZV, 2007. [online]. Přístup dne 22.1.2011 z [www. <http://vyuka.jazyku-cz/i/File/RVP_G.pdf>](http://vyuka.jazyku-cz/i/File/RVP_G.pdf).
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, RVP G (2007), 2007. [online]. Přístup dne 20.10.2011 z [www. <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>](http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf).
- RICHTER, CH. (2006) *Konzepte für den Schulsport in Europa : Bewegung, Sport und Gesundheit*. Aachen : Mayer & Mayer.
- RICHTER, CH. (2007) Concepts of Physical Education in Europe : Movement, Sport and Health. *International Journal of Physical Education*, vol. 4, p. 101–105.
- RYCHTECKÝ, A. & FIALOVÁ, L. (1993) *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha : Karolinum.
- SENNE, T. A. & HOUSNER, L. (2002) Introduction. (NASPE Standards in Action). (National Association of Sport and Physical Education). *JOPERD*, vol. 73, no. 3, p. 19–20.
- SEMRÁD, J. (2006) Příspěvek k výzkumu kurikula. In. *Problémy kurikula základní školy* (s. 128–140), [online]. Přístup dne 1. 2. 2011 z [www. <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/mj06.pdf>](http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/mj06.pdf).
- STAKE, R. E. (1972) Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In WULF, CH. *Evaluation. Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen* (p. 92–112). München.
- SCHÄDLER, J. (1999) *Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung in Einrichtungen und Diensten für Menschen mit geistiger Behinderung*. Marburg : Lebenshilfe-Verlag.
- VLČEK, P. (2008) Srovnání statusu tělesné výchovy v SRN a USA. *Těl. Vých. Sport Mlád.*, roč. 74, č. 5, s. 16–24.
- VLČEK, P. (2009a) *Komparace současného pojetí tělesné výchovy v českém a německém školství*. Rigorózní práce. Brno : FSpS MU.
- VLČEK, P. (2009b) *Vliv školských reform na tvorbu kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. Disertační práce. Olomouc : FTK UP.
- VLČEK, P. (2011a) Kurikulum tělesné výchovy v ČR, SRN a USA, *Česká kinantropologie*, roč. 15, č. 1, s. 90–101.
- VLČEK, P. (2011b) Pohledy na kurikulum tělesné výchovy aneb co je vlastně cílem současné tělesné výchovy? In PIŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K. & JANÍK, T. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích případové studie tvorby kurikula*, VÚP : Praha.
- VLČEK, P. & JANÍK, T. (2010) *Školské reformy a tvorba kurikula tělesné výchovy v České republice, Spolkové republice Německo a Spojených státech amerických*. 1. vyd. Brno : Paido.

PhDr. Mgr. Petr Vlček, Ph.D.
 PedF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno
 e-mail: vlcek_petr@yahoo.com