Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

Fakulta
tělesné kultury

TVORBA METODICKÝCH LISTŮ PRO PŘEDPLAVECKOU VÝUKU A OVĚŘENÍ JEJICH VYUŽITELNOSTI V PRAXI

Diplomová práce

Autor: Bc. Lenka Džubáková, DiS.

Studijní program: Aplikované pohybové aktivity - poradenství ve speciální pedagogice

Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Olomouc 2026

Bibliografická identifikace

Jméno autora: Bc. Lenka Džubáková, DiS.

Název práce: Tvorba metodických listů pro předplaveckou výuku a ověření jejich využitelnosti v praxi

Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Pracoviště: Katedra aplikovaných pohybových aktivit

Rok obhajoby: 2026

Abstrakt:

Cílem diplomové práce bylo vytvořit metodickou příručku pro předplaveckou výuku dětí předškolního věku a ověřit její využitelnost v praxi. Příručka má podobu výukových karet a je určena pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti z běžných mateřských škol i děti navštěvující plavecké kurzy s rodiči. Celkem bylo vytvořeno osm tematicky laděných výukových jednotek členěných na rozcvičku na suchu, úvodní část ve vodě, hlavní část a závěrečnou část. Pro výzkumné hodnocení byl využit pilotní soubor čtyř výukových jednotek. Využitelnost příručky byla ověřována prostřednictvím dotazníkového šetření u odborníků (n = 5), instruktorů plavání (n = 29) a pedagogů mateřských škol (n = 32), dále nestrukturovanými rozhovory, odbornými konzultacemi a poznatky z praxe. Získaná zpětná vazba byla zpracována kvantitativně i kvalitativně a sloužila k vyhodnocení silných stránek, limitů a návrhů na další úpravy příručky. Výsledky ukázaly převážně pozitivní hodnocení příručky u všech respondentů (M = 4,27-4,63 na Likertově škále 1-5), zejména v oblasti hravosti, přehlednosti, využitelnosti aktivit a možnosti jejich modifikace podle potřeb dětí. Výstupem práce je vyhodnocení praktické využitelnosti příručky a návrh doporučení pro její dopracování jako opory při plánování a vedení předplaveckých lekcí u skupin dětí s rozdílnými potřebami.

Klíčová slova:

předplavecká výuka, děti předškolního věku, metodická příručka, vodní kompetence, inkluze, speciální vzdělávací potřeby, evaluace, plavecké dovednosti

Souhlasím s půjčováním práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author: Bc. Lenka Džubáková, DiS.

Title: Creation of methodological sheets for pre-swimming lessons and verification of their practical applicability

Supervisor: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Department: Department of Adapted Physical Activities

Year: 2026

Abstract:

The aim of this diploma thesis was to create a methodological guide for pre-swimming education of preschool children and to verify its practical usability. The guide is designed in the form of teaching cards and is intended for children with special educational needs, children from regular kindergartens, and children attending swimming courses with their parents. In total, eight themed teaching units were created. Each unit is divided into four parts: dry-land warm-up, introductory part in water, main part, and final part. For the research evaluation, a pilot set of four teaching units was used. The usability of the guide was verified through a questionnaire survey completed by experts (n = 5), swimming instructors (n = 29), and kindergarten teachers (n = 32), as well as through unstructured interviews, expert consultations, and practical experience. The collected feedback was analysed quantitatively and qualitatively and was used to evaluate the strengths, limits, and suggestions for further improvement of the guide. The results showed a mostly positive evaluation of the guide by all respondents (M = 4.27–4.63 on a 1–5 Likert scale), especially in the areas of playfulness, clarity, usability of activities, and the possibility of modifying them according to children's needs. The outcome of the thesis is an evaluation of the practical usability of the guide and recommendations for its further development as a support tool for planning and leading pre-swimming lessons in groups of children with different needs.

Keywords:

pre-swimming education, preschool children, methodological guide, water competence, inclusion, special educational needs, evaluation, swimming skills

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem tuto práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne 30. dubna 2026

.....

Děkuji vedoucí práce Mgr. Julii Wittmannové, Ph.D., za cennou pomoc, odborné vedení, podnětné rady a užitečnou zpětnou vazbu během zpracování diplomové práce. Také bych ráda vyjádřila svou vděčnost všem spolupracujícím odborníkům v oblasti plavání, instruktorům plaveckých kurzů, doprovázejícím učitelům a asistentům pedagoga mateřských škol za jejich ochotu a přispění k realizaci výzkumu. Jejich spolupráce byla pro vznik této práce klíčová. Poděkování patří také mému manželovi, MUDr. Petru Džubákovi, Ph.D., za pomoc se statistickým zpracováním výsledků. Nemohu opomenout ani svou dceru, Jasmínu Džubákovou, která se obětavě zhostila ilustrací k příručkám, a Mgr. Kláru Botkovou za korekturu plaveckých karet. V neposlední řadě děkuji celé své rodině, která mi poskytla podporu, dostatek prostoru i motivaci k úspěšnému dokončení výzkumu a celé diplomové práce.

OBSAH

Obsah 7
1 Seznam zkratek 10
2 Úvod 11
3 Přehled poznatků 14
3.1 Vodní kompetence a její význam v předškolním věku (water competence) 14
3.2 Prevence tonutí u dětí (Drowning prevention) 16
3.3 Přístupy využívané ve vodním prostředí 17
3.3.1 Halliwick koncept a jeho souvislost s výukou dětí předškolního věku 17
3.3.2 Metodika KONEV a její souvislost s výukou dětí předškolního věku 21
3.4 Specifika učení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve vodním prostředí 23
3.4.1 Učení jako proces adaptace, nikoli výkon 23
3.4.2 Význam struktury, rutiny a předvídatelnosti 23
3.4.3 Multisenzorické učení a práce se senzorickým zatížením 24
3.4.4 Pozornost, motivace a role hry 26
3.4.5 Role pedagoga a instruktora ve vodním prostředí 26
3.4.6 Implikace pro tvorbu a hodnocení metodických příruček 27
3.5 Instruktor plavání v praxi: zdroje, metodické opory a formy práce 28
3.5.1 Metodická východiska výuky plavání v předškolním věku 28
3.5.2 Metodické příručky využívané ve výuce plavání 28
3.5.3 Tematické a obrazové materiály ve výuce plavání 29
3.5.4 Jaká forma metodických materiálů je pro instruktory výhodná 30
3.5.5 Metodické opory předplavecké výuky a východiska pro hodnocení příruček 31
4 Cíle 33
4.1 Hlavní cíl 33
4.2 Dílčí cíle 33
4.3 Výzkumné otázky 33
5 Metodika 34
5.1 Charakter výzkumu a výzkumný design 34
5.2 Popis souboru metodických předplaveckých lekcí 34
5.3 Výzkumný soubor 37

5.4 Časový průběh výzkumu ... 38
5.5 Metody a techniky sběru dat ... 39
5.5.1 Dotazníkové šetření ... 39
5.5.2 Polostrukturované rozhovory, expertní konzultace a terénní poznámky ... 39
5.5.3 Způsob statistického zpracování dat ... 40
5.6 Způsob zpracování a analýzy kvalitativních dat ... 41
5.7 Etické aspekty výzkumu ... 42
6 Výsledky ... 43
6.1 Kvantitativní výsledky dotazníkového šetření ... 43
6.1.1 Porovnání skupin respondentů ... 43
6.1.2 Vnitřní konzistence položek dotazníků ... 45
6.1.3 Kvalita dat ... 46
6.1.4 Hodnocení jednotlivých položek dotazníků podle skupin respondentů ... 46
6.1.5 Charakteristika výzkumného souboru u hodnocení příručky ... 52
6.1.6 Stropový efekt u učitelů MŠ ... 54
6.1.7 Vyhodnocení dotazníkového šetření – Otevřené otázky ... 56
6.1.8 Shrnutí hlavních zjištění z dotazníkového šetření ... 59
6.2 Kvalitativní výsledky z polostrukturovaných rozhovorů, expertních konzultací a terénních poznámek ... 61
6.2.1 Souhrnná zjištění z polostrukturovaných rozhovorů ... 62
6.2.2 Zjištění z expertních konzultací s vedoucími pracovníky plaveckých subjektů . 63
6.2.3 Rozdíly v pohledu učitelů MŠ a instruktorů plavání ... 64
6.2.4 Zjištění z terénních poznámek a přímého pozorování výuky ... 65
7 Diskuse ... 68
7.1 Celková využitelnost příručky a porovnání skupin respondentů ... 68
7.2 Rozdíly mezi instruktory a učiteli z profesní perspektivy ... 69
7.3 Vliv zkušenosti s dětmi se SVP na hodnocení příručky ... 70
7.4 Stropový efekt a jeho důsledky pro interpretaci dat ... 71
7.5 Praktická forma materiálů a podmínky prostředí ... 72
7.6 Limity studie ... 73
7.7 Doporučení pro praxi a další výzkum ... 74
8 Závěry ... 75

9 Souhrn 77
10 Summary 79
11 Referenční seznam 81
12 Přílohy 86
12.1 Vyjádření etické komise 86
12.2 Dotazník pro odborníka 87
12.3 Dotazník pro instruktora 89
12.4 Dotazník pro učitele MŠ 92
12.5 Předplavecká jednotka Bublinky 94

1 SEZNAM ZKRATEK

Odborné a obecné zkratky

AAST Actual Aquatic Skills Test

ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou

APA aplikované pohybové aktivity

ATV aplikovaná tělesná výchova

BRRM Bad Ragaz Ring Method

FTK Fakulta tělesné kultury

MŠ mateřská škola / mateřské školy

SVP speciální vzdělávací potřeby

SWIM Swimming with Independent Measure

UP Univerzita Palackého v Olomouci

WHO World Health Organization / Světová zdravotnická organizace

Statistické zkratky a značky

CI interval spolehlivosti

d Cohenovo d

H hodnota testového kritéria Kruskal-Wallisova testu

M aritmetický průměr

Mdn medián

n počet respondentů v dílčí skupině / počet odpovědí u položky

N celkový počet respondentů

p hladina statistické významnosti

SD směrodatná odchylka

U hodnota testového kritéria Mann-Whitneyova U testu

α Cronbachovo alfa / koeficient vnitřní konzistence

η^2 eta kvadrát, ukazatel velikosti efektu

2 ÚVOD

Pohyb ve vodě se od pohybu na suchu zásadně liší. Vztlak, odpor a hydrostatický tlak mění způsob, jakým se dítě pohybuje. Snižují zatížení kloubů a páteře, a přitom zapojují svalové skupiny, které při běžném pohybu tolik nepracují. Pro děti předškolního věku je to důležité, protože voda jim umožňuje pohybovou zkušenost, kterou na suchu nezískají. To platí i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které může být pohyb na suchu náročnější nebo obtížněji dostupný (Langendorfer & Bruya, 1995).

Na uvedené charakteristiky vodního prostředí a jeho význam pro pohybový rozvoj dítěte navazují také obecné fyziologické zákonitosti dětského organismu. Z hlediska fyziologie pohybu je předškolní věk obdobím zvýšené plasticity a adaptability organismu, avšak zároveň obdobím postupného dozrávání regulačních mechanismů, zejména v oblasti termoregulace a oběhové soustavy. Reakce dítěte na pohybovou aktivitu i na působení vnějších podmínek se vyvíjejí postupně a jsou podmíněny přiměřeností zátěže, její pravidelností a citlivým vedením (Dylevský, 2009).

Proto je potřeba respektovat individuální možnosti dítěte, jeho aktuální funkční stav a postupně jej navykat na nové pohybové podmínky. Pohybové aktivity by v předškolním věku neměly být vnímány jako výkonová zátěž, ale jako přirozená a bezpečná součást denního pohybového režimu. Tyto obecné fyziologické principy je nutné zohledňovat také při realizaci pohybových aktivit ve vodním prostředí, kde se k pohybové zátěži přidávají specifické vnější podmínky, zejména působení teploty a odlišné nároky na regulaci organismu (Langendorfer & Bruya, 1995).

Langendorfer a Bruya (1995) zdůrazňují potřebu respektovat individuální možnosti dítěte a citlivé vedení při rozvoji jeho pohybových dovedností ve vodním prostředí. Význam pedagogického vedení při rozvoji kompetence pro pobyt ve vodním prostředí potvrzují také empirické studie. Moreno-Murcia et al. (2024) ukazují, že výuka založená na řízeném objevování vede ke zlepšení vodních kompetencí napříč motorickým, kognitivním i socio-afektivním rozměrem bez ohledu na počáteční úroveň dovedností dítěte, což potvrzuje význam citlivého a individualizovaného přístupu k výuce ve vodním prostředí.

Voda nutí dítě neustále hledat rovnováhu, a tím přirozeně zapojuje hluboký stabilizační systém. Pohyb ve vodě současně stimuluje vestibulární, proprioceptivní i taktilní vnímání, tedy

oblasti, které jsou pro motorický vývoj předškoláka klíčové. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž bývá narušena koordinace, orientace v prostoru nebo vnímání vlastního těla, může být právě vodní prostředí cestou, jak tyto oblasti rozvíjet. Pohybové aktivity ve vodě pozitivně ovlivňují motorický i kognitivní rozvoj dětí předškolního věku, potvrzuje to řada výzkumů zaměřených na vodní kompetenci (Nissim et al., 2014; Simón-Piqueras et al., 2022).

Z hlediska motorického vývoje je významné, že učení probíhá v interakci dítěte s prostředím, přičemž odlišné pohybové podmínky mohou rozšiřovat repertoár pohybových dovedností a podporovat flexibilitu nervosvalové regulace. Tyto principy jsou zvláště důležité v předškolním věku, kdy je pohyb chápán především jako prostředek celkového vývoje, nikoli jako výkonově orientovaná činnost (Payne & Isaacs, 2017).

Pohyb ve vodě má ale i emoční rozměr. Voda je pro dítě neznámé prostředí a vyvolává silné reakce, od nadšení až po strach. Proto je důležité, aby výuka probíhala v bezpečné atmosféře a dítě si mohlo na vodu postupně zvykat. Společné hry, říkanky a skupinové činnosti ve vodě podporují spolupráci, komunikaci a vytváření pozitivních vztahů mezi dětmi i mezi dítětem a instruktorem. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může voda zároveň snižovat bariéry v sociální interakci a posilovat důvěru v dospělého (Vágnerová, 2012).

V odborné literatuře posledního desetiletí je patrný posun od tradičního pojetí plavání, které je založeno především na technickém zvládnutí plaveckých stylů, k širšímu konceptu tzv. vodní kompetenci (water competence). Tento koncept zahrnuje soubor funkčních schopností umožňujících bezpečný pohyb ve vodním prostředí, jako je orientace ve vodě, regulace dechu, schopnost reakce na ztrátu stability a uplatňování základních principů bezpečného chování. Vodní kompetence je v literatuře diskutována jako rámec podporující prevenci tonutí a inkluzivní přístup k výuce plavání, přičemž autoři upozorňují, že se jedná o koncept, který se dále vyvíjí a vyžaduje další výzkum i rozpracování pedagogických postupů. Každopádně má tento posun význam i pro výuku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž je nutné klást důraz na funkčnost a bezpečnost pohybu spíše než na technickou dokonalost (Stallman et al., 2017).

V českém prostředí se v oblasti výuky plavání osob se zdravotním postižením nejčastěji uplatňují přístupy vycházející z konceptu Halliwick (Halliwick Association of Swimming Therapy, 2010) a z metodiky Konev (České para plavání, 2023), které kladou důraz na adaptaci na vodní prostředí, práci s rovnováhou a postupný rozvoj samostatnosti ve vodě. Problematika předplavecké výuky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se však objevuje spíše v rámci

jednotlivých výzkumných prací a praktických zkušeností instruktorů než v podobě ucelených, systematicky hodnocených metodických materiálů. Na tyto přístupy navazuje bakalářská práce autorky, která se zaměřila na analýzu předplavecké výuky u dětí se zrakovým a tělesným postižením a poukázala na význam postupného seznamování s vodním prostředím, práci s pocitem bezpečí a využívání hravých a názorných aktivit přizpůsobených individuálním možnostem dítěte. K volbě tématu autorku vedla také vlastní pedagogická zkušenost z předplavecké výuky dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi se ukázalo, že pro kvalitní vedení lekce je nezbytné mít výukovou jednotku předem promyšlenou, srozumitelně připravenou a zároveň dostatečně flexibilní, aby ji bylo možné přizpůsobit aktuálním možnostem dítěte i podmínkám výuky. Právě absence takto pojaté metodické příručky byla jedním z podnětů pro její vytvoření. Záměrem bylo připravit materiál, který by mohl sloužit nejen instruktorům plavání a pedagogům mateřských škol, ale také rodičům, kteří chtějí své děti citlivě seznamovat s vodním prostředím, podporovat jejich bezpečí, jistotu a pozitivní vztah k vodě. Výukové karty byly zároveň navrženy tak, aby mohly být využitelné přímo u bazénu a představovaly názornou, hravou a motivační pomůcku také pro samotné děti. Tyto poznatky se staly základem pro předkládanou diplomovou práci, která se zaměřuje na ověření praktické využitelnosti metodické příručky v reálném prostředí předškolní výuky v inkluzivním pojetí (Džubáková, 2024).

V praxi často chybí materiály, které by instruktor mohl vzít přímo k výuce a podle potřeby je upravit pro konkrétní skupinu dětí. Tento deficit se výrazněji projevuje zejména v inkluzivním prostředí, kde je nutné reagovat na rozdílné schopnosti, potřeby a tempo dětí bez postižení i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Přestože existují teoretická východiska a ověřené přístupy zaměřené na adaptaci na vodní prostředí, jen omezená pozornost je věnována systematickému hodnocení konkrétních metodických pomůcek z hlediska jejich přehlednosti, srozumitelnosti a praktické použitelnosti v reálné výuce. Evaluace využitelnosti metodických předplaveckých příruček z pohledu odborníků z praxe představuje důležitý krok ke zkvalitnění výuky a k tvorbě materiálů, které budou odpovídat jak potřebám dětí, tak pedagogů a instruktorů. Tento přístup odpovídá obecným trendům v oblasti aplikovaných pohybových aktivit, které kladou důraz na funkčnost, bezpečnost a možnost aktivní účasti všech dětí bez ohledu na jejich individuální možnosti (Block, 2016).

3 PŘEHLED POZNATKŮ

Následující přehled shrnuje poznatky o výuce plavání dětí předškolního věku, od konceptu vodní kompetence přes prevenci tonutí až po specifika práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Důraz je kladen na koncepty, které se přímo vztahují k tvorbě a hodnocení předplaveckých metodických materiálů.

3.1 Vodní kompetence a její význam v předškolním věku (water competence)

V posledních desetiletích dochází v oblasti výuky plavání k posunu od úzce vymezeného chápání plaveckých dovedností k širšímu vývojově orientovanému pojetí pohybu ve vodě. U předškolních dětí není cílem dosažení technicky správného plaveckého způsobu, ale postupná adaptace na vodní prostředí a rozvoj základních dovedností, jako je orientace ve vodě, regulace dechu, změna polohy těla a schopnost udržet vztlak. Učení v tomto období neprobíhá lineárně ani prostřednictvím izolovaného nácviku techniky, ale prostřednictvím hry, experimentování a variabilních zkušeností ve vodním prostředí. Tento přístup je v literatuře označován jako vodní připravenost (aquatic readiness) a zdůrazňuje vývojovou přiměřenost, individualitu dítěte a význam pozitivního prožitku z pohybu (Langendorfer & Bruya, 1995).

Vodní kompetence je současně chápána jako komplexní a postupně se rozvíjející soubor schopností umožňujících bezpečný a funkční pohyb ve vodě. Nezahrnuje pouze motorické dovednosti, ale také kognitivní a bezpečnostní složky, jako je schopnost rozpoznat riziko, adekvátně reagovat na ztrátu stability či vyhodnotit vlastní schopnosti. Kompetence se vytváří propojením pohybových zkušeností s rozhodovacími procesy a sebedůvěrou ve vodním prostředí. Současné koncepční rámce zdůrazňují, že rozvoj vodní kompetence je proces závislý na zkušenostech, věku a kvalitě pedagogického vedení, a že jej nelze redukovat pouze na zvládnutí plaveckého způsobu (Stallman et al., 2017).

Langendorfer et al. (2018) na předchozí vymezení vodní kompetence navazují a v rámci prevence tonutí dále rozpracovávají 15 složek vodní kompetence vymezených Stallman et al. (2017). Patří sem například bezpečný vstup do vody, kontrola dechu, základní plavecké a orientační dovednosti, rozpoznání a zvládání rizika nebo schopnost posoudit vlastní úroveň kompetence. Z tohoto pojetí vyplývá, že vodní kompetence není jen o schopnosti plavat. Zahrnuje také to, zda dítě rozumí základním bezpečnostním pravidlům, umí reagovat na změnu polohy a postupně získává jistotu ve vodě. Zároveň zdůrazňují, že jde o dynamický celek, který

se mění podle vlastností jedince, zadaného úkolu a podmínek prostředí. Ve výuce proto doporučují vývojově přiměřené postupy založené na individuálním posouzení dítěte, práci s jednotlivcem, úpravě náročnosti úkolů a řízeném objevování.

V předškolním věku má vodní kompetence rovněž významný psychosociální rozměr. Prostřednictvím pohybových her ve vodě dítě rozvíjí sebedůvěru, schopnost spolupráce a postupně si osvojuje pravidla bezpečného chování. Pohyb ve vodním prostředí přispívá nejen k motorickému, ale i k emočnímu a sociálnímu rozvoji, přičemž pozitivní zkušenost s vodou může dlouhodobě ovlivnit vztah dítěte k pohybové aktivitě. Tyto aspekty odpovídají širšímu pojetí motorického vývoje, které chápe pohyb jako prostředek komplexního osobnostního rozvoje (Payne & Isaacs, 2017).

Přehled složek vodní kompetence, jak je vymezují Stallman et al. (2017), uvádí tabulka 1.

Tabulka 1

Složky vodní kompetence

Oblast	Konkrétní složka
Motorická	Bezpečný vstup do vody
Motorická	Udržení vztlaku (splývání)
Motorická	Regulace dechu
Motorická	Změna polohy těla
Motorická	Orientace ve vodním prostředí
Motorická	Překonání krátké vzdálenosti
Motorická	Reakce na ztrátu stability
Motorická	Bezpečné opuštění vody
Kognitivní	Rozpoznání rizik
Kognitivní	Odhad vlastních schopností
Kognitivní	Rozhodování v nestandardní situaci
Afektivní	Sebedůvěra ve vodním prostředí
Afektivní	Regulace emocí (např. paniky)
Bezpečnostní	Znalost pravidel bezpečného chování
Bezpečnostní	Schopnost přivolat pomoc

Poznámka. Upraveno podle (Stallman et al., 2017)

Na vymezení jednotlivých složek vodní kompetence navazuje otázka, jak tuto oblast u dětí spolehlivě hodnotit v praxi. Na širší vymezení vodní kompetence navazuje také snaha o co nejpřesnější hodnocení u dětí. Mertens et al. (2021) ověřovali reliabilitu nástroje Actual Aquatic Skills Test (AAST), který hodnotí skutečné vodní dovednosti dítěte pomocí 17 položek. Výsledky ukázaly dobrou až velmi dobrou shodu mezi hodnotiteli a zároveň dobrou až perfektní shodu při

opakovaném hodnocení. To naznačuje, že AAST může být užitečným nástrojem pro systematické posuzování vodních dovedností v praxi. Vedle toho je ale důležité sledovat také to, jak dítě své schopnosti ve vodě vnímá. Jidovtseff et al. (2024) zjistili, že mezi vnímanou a skutečnou vodní kompetencí existuje středně silný pozitivní vztah, ale shoda není úplná. Děti měly tendenci přeceňovat své schopnosti hlavně u některých konkrétních dovedností, například při splývání na zádech, plavání na břiše a střemhlavém skoku do vody. Z pedagogického hlediska je tento poznatek důležitý, protože ukazuje, že při předplavecké výuce nestačí sledovat jen to, co dítě skutečně zvládne, ale také to, jak své dovednosti samo odhaduje.

Z hlediska předškolního věku mají zvláštní význam především základní motorické složky vodní kompetence a postupné osvojování bezpečnostních pravidel, zatímco komplexnější rozhodovací procesy se rozvíjejí postupně s věkem dítěte (Stallman et al., 2017).

Na širší pojetí vodní kompetence navazuje také systematický přehled Mekkaoui et al. (2022), který se věnuje pedagogickým postupům u dětí ve věku 4–6 let a jejich rodičů. Autoři pracují s konceptem vodní gramotnosti (aquatic literacy) jako širším rámcem, který propojuje motorickou, psychologickou, sociální a kognitivní rovinu rozvoje dítěte. Současně upozorňují, že právě děti v tomto věku patří mezi skupiny nejvíce ohrožené tonutím, přesto je výzkum zaměřený na nejvhodnější pedagogické přístupy pro tuto věkovou kategorii stále poměrně omezený a nepřináší jednoznačnou shodu. Za důležité považují také zapojení rodičů do vodní edukace, protože některé studie ukazují, že s vnímaným zlepšováním plaveckých dovedností dítěte může klesat rodičovské vnímání rizika i potřeba důsledného dohledu. Tyto poznatky potvrzují, že rozvoj vodní kompetence nelze chápat jen jako nácvik pohybových dovedností, ale jako širší vzdělávací proces úzce spojený také s prevencí tonutí.

3.2 Prevence tonutí u dětí (Drowning prevention)

Prevence tonutí (drowning prevention) je v současné době považována za významné téma veřejného zdraví. Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) patří tonutí mezi hlavní příčiny úmrtí dětí v celosvětovém měřítku, přičemž značné části těchto úmrtí lze předcházet. WHO zdůrazňuje, že efektivní prevence musí být víceúrovňová a kombinovat opatření v oblasti bezpečného prostředí, dohledu dospělých, vzdělávání a osvojování základních plaveckých a bezpečnostních dovedností (World Health Organization, 2014).

Systematický přehled Willcox-Pidgeon et al. (2020) ukázal, že vyššímu riziku tonutí čelí zejména etnické menšiny, původní obyvatelé, migranti a obyvatelé venkovských oblastí. Mezi významné rizikové faktory přitom patří také sociální determinanty zdraví, například nízký socioekonomický status, komunikační bariéry nebo historicky podmíněný omezený přístup k plavecké výuce. Autoři proto zdůrazňují potřebu kulturně přiměřených a cílených preventivních strategií. V kontextu dětské prevence tonutí je zároveň v USA tonutí hlavní příčinou úmrtí u dětí ve věku 1–4 roky a druhou nejčastější příčinou neúmyslného úmrtí u dětí ve věku 5–14 let. Současná doporučení proto zdůrazňují vícevrstevný přístup k prevenci, který zahrnuje zejména důsledný dohled dospělých, bezpečné bariéry kolem bazénů, osvojování základních plaveckých dovedností, používání záchranných vest a připravenost k včasné resuscitaci. Tomu odpovídají i směrnice WHO (2021), které doporučují zajištění organizované denní péče s dohledem pro děti mladší 6 let a základní výuku plaveckých dovedností a bezpečnosti ve vodě pro děti od 6 let.

V kontextu předškolního věku tak prevence tonutí neznamená pouze rozvoj pohybových dovedností ve vodě, ale také postupné seznamování dítěte s principy bezpečného chování u vody, s rozpoznáváním rizik a s adekvátní reakcí na jednoduché krizové situace přiměřeně věku. WHO současně upozorňuje, že výuka plavání by neměla být oddělována od širšího rámce bezpečnosti, ale měla by být součástí komplexní strategie prevence (World Health Organization, 2014).

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami může být význam prevence tonutí ještě výraznější, neboť některé skupiny dětí mohou mít sníženou schopnost vyhodnocovat riziko nebo pomalejší reakci na nečekané situace. Z tohoto důvodu je důležité, aby výuka bezpečnostních principů byla strukturovaná, opakovaná a přizpůsobená individuálním možnostem dítěte (World Health Organization, 2014).

3.3 Přístupy využívané ve vodním prostředí

3.3.1 Halliwick koncept a jeho souvislost s výukou dětí předškolního věku

Ve vodním prostředí se využívají různé přístupy, které se mohou lišit svým cílem, formou vedení i tím, komu jsou primárně určeny. Pro účely této diplomové práce je důležité rozlišovat mezi terapeuticky zaměřenými koncepty a edukační výukou plavání. Toto rozlišení není jen formální. Obě oblasti sice pracují se stejným prostředím, ale sledují odlišné cíle. Terapeutické přístupy směřují především k rehabilitaci, ovlivnění zdravotního stavu nebo podpoře konkrétních funkcí organismu. Edukační přístupy jsou naopak zaměřeny na učení pohybových

dovedností, adaptaci na vodní prostředí, bezpečný pohyb ve vodě a podporu aktivní účasti dítěte ve skupině. V předplavecké výuce dítěte předškolního věku je proto důležité vědět, z jakých konceptů lze čerpat inspiraci, ale současně správně vymezit, že cílem není terapie, nýbrž pedagogicky vedené učení ve vodním prostředí (Lepore et al., 2007).

Významné místo v této oblasti zaujímá Halliwickův koncept, který nelze chápat pouze jako rehabilitační přístup. Kniha Halliwick Swimming for Disabled People jej představuje především jako přístup k výuce plavání a pohybu ve vodě, který zdůrazňuje schopnosti člověka ve vodě, nikoli jeho omezení na suchu. Východiskem u Halliwicka je budování jistoty, bezpečnosti a postupné samostatnosti ve vodním prostředí. Výuka probíhá obvykle v poměru jeden instruktor na jednoho plavce, ale současně v rámci skupiny, aby se podpořily i sociální interakce, motivace a radost z pohybu. Důležitou roli zde hrají hry přiměřené věku a schopnostem dítěte, díky nimž se dítě seznamuje s vlastnostmi vody, učí se reagovat na změny polohy těla a získává větší kontrolu nad vlastním pohybem ve vodě (Halliwick Association of Swimming Therapy, 2010).

Základ Halliwickova konceptu tvoří tzv. Ten Point Programme, který představuje logicky uspořádaný postup od mentální adaptace na vodní prostředí přes osamostatňování, kontrolu rotací, vztlak, rovnováhu v klidu, klouzání v turbulenci až k jednoduchému samostatnému pohybu a základnímu plavání. Důležité je, že tento program nesměřuje primárně k technické dokonalosti plaveckých způsobů, ale k tomu, aby se dítě ve vodě cítilo jistě, bezpečně a dokázalo své tělo ve vodě lépe ovládat. Právě v tom je Halliwick velmi blízký předplavecké výuce dětí předškolního věku, jejímž cílem je především adaptace na vodu, orientace ve vodním prostředí, regulace dechu, zvládání změn polohy těla a rozvoj základní vodní jistoty, nikoli nácvik technicky přesného plaveckého stylu (Halliwick Association of Swimming Therapy, 2010).

Pro předškolní děti je z Halliwickova přístupu zvlášť důležitá oblast adaptace na vodu a budování důvěry. Publikace výslovně uvádí, že první zkušenost s vodou má být pozitivní a že bez pocitu důvěry bývá pokrok pomalejší. Dítě potřebuje přátelské přijetí, trpělivost, přiměřené tempo a takové vedení, které mu umožní postupně zvládnout nové situace bez zbytečného stresu. Halliwick současně zdůrazňuje i význam kontroly dechu, bezpečné dechové polohy, schopnosti znovu najít stabilní polohu ve vodě a postupně si osvojit práci s rovnováhou. To vše velmi dobře souvisí s předplaveckou výukou malých dětí, u nichž bývá klíčové odbourání strachu z vody, bublání, ponoření obličeje, splývání, změny poloh a prvotní orientace ve vodním prostředí (Halliwick Association of Swimming Therapy, 2010).

Dalším důležitým rysem Halliwickova konceptu je učení prostřednictvím hry. Kniha uvádí, že pro děti je přirozené učit se hrou a že hry ve vodě představují příjemný způsob, jak získávat jistotu, chápat bezpečnost, rozvíjet rovnováhu, vnímat změny polohy těla a osvojovat si správnou kontrolu dechu. Hra zde tedy není jen zpestřením lekce, ale přirozenou součástí samotného učení. Současně se zdůrazňuje i význam skupinové práce, protože děti se mohou učit nápodobou, mohou se navzájem podporovat a méně sebejisté dítě se často odváží víc, když vidí, že podobný úkol zvládají i ostatní. Halliwick zároveň doporučuje vytvářet skupiny podle schopností dítěte ve vodě, podle věku, velikosti a pracovního tempa, nikoli podle druhu postižení na suchu. Tento princip je cenný i pro inkluzivní předplaveckou výuku, protože vede instruktora k tomu, aby při organizaci lekce vycházel z reálných možností dítěte ve vodě a z jeho aktuálních potřeb (Halliwick Association of Swimming Therapy, 2010; Pacholík, 2013)

Na Halliwickův koncept navazuje specifická terapie vodou (Water Specific Therapy), která využívá principy Halliwicku v terapeutickém kontextu. Tento přístup je zaměřen na cílenou práci s klientem ve vodním prostředí, na individuální hodnocení jeho schopností a na využití vlastností vody k ovlivnění pohybových funkcí, rovnováhy nebo svalového napětí. V tomto případě už jde primárně o terapeutický směr využívaný zejména ve fyzioterapii a rehabilitaci, nikoli o běžnou pedagogickou výuku plavání. Halliwick zde tedy funguje jako odborné východisko, které bylo dále rozpracováno pro potřeby terapie (Lambeck & Gamper, 2010).

Vedle Halliwicka a specifické terapie vodou existují i další terapeutické koncepty využívající vodní prostředí, například Bad Ragaz Ring Method (BRRM). Tento přístup vychází z principů proprioceptivní neuromuskulární facilitace a využívá nadnášecí pomůcky k cílenému ovlivnění svalové aktivity a pohybových vzorců. Jeho využití spadá především do rehabilitace a fyzioterapie a na rozdíl od předplavecké výuky je postaven na terapeutickém cíli, nikoli na hravé adaptaci dítěte na vodní prostředí nebo na rozvoji základních plaveckých dovedností (Gamper & Lambeck, 2010).

Z hlediska této diplomové práce je proto důležité zdůraznit, že vytvořená metodická předplavecká příručka není terapeutickým programem. Jejím cílem není rehabilitace ani léčebné ovlivnění zdravotního stavu dítěte, ale podpora adaptace na vodní prostředí, rozvoj základních předplaveckých dovedností, pozitivního vztahu k vodě a aktivního zapojení dítěte do výuky. Přesto však z Halliwickova přístupu přebírají několik důležitých principů, zejména důraz na bezpečí, postupnou adaptaci, práci s dechem, rovnováhou, hrou, názorností a respektováním individuálních možností dítěte. Právě v tomto smyslu je Halliwick pro předkládanou práci

inspirativní. Nepředstavuje zde terapeutický model, který by měl být do příruček přímo převzat, ale odborné východisko, které pomáhá lépe pochopit, proč má být předplavecká výuka vedena hravě, postupně, s důrazem na jistotu ve vodě a s možností přizpůsobení různým dětem, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Publikace zároveň odkazuje i na materiál zaměřený na práci s malými dětmi pomocí Halliwickovy metody, což ukazuje, že tento přístup není využíván pouze v rehabilitační praxi nebo u starších věkových skupin, ale také při práci s malými dětmi (Halliwick Association of Swimming Therapy, 2010).

Využitelnost Halliwickova konceptu a širších vodních intervencí u dětí se speciálními potřebami podporují také některé výzkumné studie. Možnost sledovat pokrok dítěte v rámci Halliwickova konceptu podporuje také nástroj (Swimming with Independent Measure), který vychází z 11 položek hodnocených na sedmibodové škále. Studie Sršen et al. (2012) ukázala velmi vysokou shodu mezi hodnotiteli, což naznačuje, že tento nástroj může být užitečný pro systematičtější sledování rozvoje vodních dovedností u dětí se speciálními potřebami.

Využitelnost Halliwickovy metody v praxi ukazuje také studie Vodáková et al. (2022), realizovaná na FTK Univerzity Palackého v Olomouci u dětí s poruchou autistického spektra. Sedmitýdenní program založený na Halliwickově metodě vedl k pozitivním změnám zejména ve vodních dovednostech, a potvrzuje, že tento přístup může být pro děti s PAS vhodný díky postupné adaptaci, individualizaci a hravému pojetí výuky.

Také další výzkumy u dětí s dětskou mozkovou obrnou ukazují, že vodní programy mohou přispívat ke zlepšení hrubé motoriky, plaveckých dovedností i chůze. Jorgić et al. (2024) publikovali studii o 12týdenním vodním programu, u něhož byly zaznamenány významné změny v těchto oblastech, což podporuje využití vodního prostředí v pediatrické rehabilitaci.

Širší pohled nabízí i metaanalýza Pauluka et al. (2025), která porovnávala vodní a suchozemská cvičení u dětí a dospívajících s dětskou mozkovou obrnou. Metaanalýza celkově ukázala mírné zlepšení hrubé motoriky ve prospěch cvičení ve vodě. Autoři ale zároveň upozorňují, že dostupné důkazy nejsou příliš silné a že u samotné Halliwickovy metody se ve srovnání s cvičením na souši neprokázal jednoznačný rozdíl. Pro tuto práci je proto vhodné vnímat Halliwick především jako užitečné metodické východisko, které podporuje adaptaci na vodní prostředí, jistotu a samostatný pohyb ve vodě, ne jako jednoznačně nejúčinnější přístup.

3.3.2 Metodika KONEV a její souvislost s výukou dětí předškolního věku

V českém prostředí je vedle Halliwickova přístupu významným zdrojem inspirace také metodika KONEV, která je v současné době rozvíjena v prostředí Českého paraplavání. Aktuální příručka Metodika KONEV je zaměřena především na paraplavání a plavání a obsahuje soubor cvičení a metodických postupů, které slouží k rozvoji pohybových dovedností ve vodě, techniky plaveckých způsobů, orientace těla ve vodním prostředí a celkové pohybové připravenosti plavce. Na rozdíl od běžně pojaté předplavecké výuky malých dětí nejde o příručku vytvořenou přímo pro předškolní věk, přesto v ní lze najít řadu principů, které jsou pro předplaveckou výuku inspirativní a využitelné i v práci s menšími dětmi nebo s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (České para plavání, 2023).

Metodika KONEV je postavena na promyšlené struktuře výuky. Příručka rozlišuje rozplavání, hlavní část a závěrečnou část, přičemž do úvodní části zařazuje například plaveckou gymnastiku, plaveckou atletiku a další průpravná cvičení. Zajímavé je, že některé části rozplavání jsou zamýšleny tak, aby ve vodě doplnily nebo částečně nahradily rozcvičení na suchu. Z pohledu předplavecké výuky je tento princip cenný především tím, že ukazuje význam systematické přípravy organismu na pohyb ve vodě a význam práce s trupem, páteří, změnami poloh a orientací v prostoru už od začátku lekce. I když jsou konkrétní cvičení v metodice KONEV často náročnější a směřují spíše k plaveckému tréninku, samotná myšlenka vědomé práce s polohou těla, rovnováhou a orientací ve vodě je pro předplaveckou výuku velmi podnětná (České para plavání, 2023).

Pro propojení s předplaveckou výukou je důležité také to, že metodika KONEV nepracuje pouze s výkonem, ale s pohybovým základem, na kterém lze stavět další rozvoj. V plavecké gymnastice i v dalších cvičeních se opakovaně zdůrazňují aktivace trupového svalstva, změny poloh, rotace, cit pro vodu, práce s rovnováhou, dýcháním a vnímáním vlastního těla ve vodním prostředí. To jsou oblasti, které jsou blízké i předplavecké výuce dětí předškolního věku, jen jsou zde zpracovány ve složitější a sportovněji orientované podobě. Pro malé děti samozřejmě nelze tato cvičení přebírat doslovně, ale metodika potvrzuje význam právě těchto základních oblastí, tedy práce s tělesným schématem, kontrolou pohybu, stabilitou a orientací, které jsou důležité ještě dříve, než se dítě začne učit konkrétní plavecký způsob (České para plavání, 2023).

Přínos metodiky KONEV pro tuto diplomovou práci lze vidět i v jejím důrazu na výběr a úpravu cvičení podle úrovně plavce. Příručka opakovaně uvádí, že podle schopností a potřeb je

možné vybírat jen některé prvky, vynechat některá cvičení a více se věnovat těm, která jsou pro konkrétního plavce nejvhodnější. Podobně se v technických cvičeních počítá s tím, že plavci s těžším handicapem nebo začínající plavci budou potřebovat zjednodušení, alternativní provedení nebo větší dopomoc. Tento princip je velmi blízký i předplavecké výuce dětí předškolního věku, protože i zde je nutné vybírat aktivity podle aktuální připravenosti dítěte, jeho zkušenosti s vodou, úrovně jistoty a případných speciálních potřeb. Metodika KONEV tak podporuje uvažování, že výuka nemá být rigidní, ale má umožňovat pružné přizpůsobení dítěti a konkrétní situaci (České para plavání, 2023).

Pro předplaveckou výuku je přínosné také to, že metodika zdůrazňuje samostatnou práci jednotlivých částí těla, nácvik poloh ve vodě, správné držení těla a postupné poznávání toho, jak se tělo ve vodě pohybuje. Metodika například zdůrazňuje, že dítě nebo plavec nemá být hned veden k nekoordinovanému „plavání vším najednou“, ale že je potřeba nejprve porozumět základnímu pohybu, poloze těla, práci paží a nohou, rovnováze a dechu. V tomto směru se KONEV dobře propojuje s předplaveckou výukou, která také stojí na postupném osvojování dílčích vodních dovedností, jako je splývání, výdech do vody, orientace, změna polohy nebo práce s jednoduchým pohybem ve vodě. U dětí předškolního věku je tento princip důležitý hlavně proto, že jim umožňuje učit se po malých krocích a nezažívat ve vodním prostředí zbytečné přetížení nebo chaos (České para plavání, 2023).

Významná je i závěrečná část metodiky, kde je formulováno tzv. sedm principů KONVE. Tyto principy zdůrazňují jedinečnost každého člověka, proveditelnost úkolů, dlouhodobou udržitelnost, nevýkonnost, nedělitelnost, vzájemnost a trvalost. Přestože jsou v příručce podány velmi osobitým a místy neformálním jazykem, jejich obsah je pro pedagogické uvažování cenný. Pro předplaveckou výuku je zvlášť důležité, že metodika tímto způsobem připomíná, že dítě nemá být hodnoceno jen podle výkonu, ale podle svých možností, že úkoly mají být reálně zvládnutelné a že cílem není jednorázový efekt, ale dlouhodobé a smysluplné učení. To dobře odpovídá i předškolnímu věku, kde má výuka směřovat k pozitivní zkušenosti s vodou, k postupnému osmělování a k budování vztahu k pohybu, nikoli k tlaku na výkon (České para plavání, 2023).

Ve vztahu k této diplomové práci je proto metodika KONEV důležitá především jako české metodické východisko, které potvrzuje význam promyšlené struktury výuky, postupnosti, individuality a důrazu na funkční pohyb ve vodě. Na rozdíl od Halliwickova přístupu, který je pro propojení s předplaveckou výukou využitelný zejména v oblasti adaptace, jistoty a hry, přináší

KONEV spíše pohled na systematičtější metodické vedení, práci s přípravnými cvičeními a vědomé rozvíjení pohybových základů ve vodním prostředí. Pro malé děti předškolního věku tedy KONEV nepředstavuje hotový návod, který by bylo možné převzít v původní podobě, ale spíše zdroj principů a inspirací, které lze po zjednodušení a didaktické úpravě využít při tvorbě metodických příruček zaměřených na předplaveckou výuku (České para plavání, 2023).

3.4 Specifika učení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve vodním prostředí

3.4.1 Učení jako proces adaptace, nikoli výkon

Předškolní dítě se neučí proto, aby podalo výkon, učí se tím, že se postupně přizpůsobuje novým podnětům. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami to platí dvojnásob, protože jejich vývoj bývá nerovnoměrný. V případě pohybových aktivit v odlišném prostředí, jakým je voda, se zvyšují nároky na adaptaci dítěte, a proto je nezbytné vytvářet podmínky podporující pocit bezpečí, dostatek času k seznámení s prostředím a postupné zvládání jednoduchých úkolů. Efektivní výuka je v tomto kontextu založena na malých krocích, opakování a pozitivním posilování, přičemž příliš rychlé zvyšování nároků může vést ke stresu, odmítání činnosti nebo ztrátě motivace. Hlavní roli zde sehrává instruktor, který průběžně sleduje reakce dítěte a flexibilně přizpůsobuje průběh výuky jeho aktuálním možnostem a potřebám (Block, 2016).

3.4.2 Význam struktury, rutiny a předvídatelnosti

Jedním z faktorů, které mohou výrazně podpořit učení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), je přehledně uspořádaný průběh lekce. Dětem předškolního věku obecně prospívá, když se činnosti v hodině opakují v podobném sledu a mají srozumitelný začátek i konec. U části dětí se SVP, zejména u těch, které hůře snášejí změny nebo potřebují více času na orientaci v nové situaci, má tento způsob vedení ještě větší význam. V prostředí inkluzivní tělesné výchovy nejde jen o to dítě do aktivity zařadit, ale vytvořit mu takové podmínky, aby se v ní dokázalo bezpečně zorientovat a skutečně se zapojit. K tomu přispívá i stálé členění lekce, například na úvod, hlavní část a závěr, protože dítěti pomáhá lépe porozumět tomu, co se právě děje a co bude následovat. Na význam přizpůsobeného vedení a vytváření podmínek pro skutečnou participaci dítěte upozorňují také Kudláček a Ješina (2013a), kteří vycházejí z principů inkluzivní pohybové aktivity.

Podobnou myšlenku podporuje i přehledová studie Rutherford et al. (2020), podle níž mohou vizuální podpory u dětí s poruchou autistického spektra přispívat ke snížení úzkosti, zvýšení předvídatelnosti situace, lepší komunikaci a aktivnější účasti v běžných činnostech. Přestože se tato práce přímo netýká plavání, je pro předplaveckou výuku dobře využitelná. Ukazuje totiž, že dítě se obvykle cítí jistěji tehdy, když předem ví, co ho čeká, v jakém pořadí budou jednotlivé kroky následovat a co se od něj očekává. Právě tento princip je blízký i inkluzivní tělesné výchově, kde dobře srozumitelná organizace činností pomáhá omezovat zmatek a podporuje zapojení i u dětí, které potřebují více opory.

Na tuto problematiku navazuje také přehledová studie Koyamy a Wang (2011), podle níž plány činností (activity schedules) podporují samostatnější fungování dítěte, lepší zaměření na úkol, snazší zahájení činnosti i plynulejší přechody mezi jednotlivými aktivitami. To je podnětné i pro předplaveckou výuku, protože právě změny mezi částmi lekce mohou být pro některé děti obtížné. Obtížná nemusí být jen samotná činnost, ale i okamžik, kdy má dítě přejít od čekání ke vstupu do vody, od volnější hry k řízenému úkolu nebo od aktivní části k uklidnění. Pokud má lekce opakující se řád, dítě se v ní postupně lépe vyzná a přechody zvládá s menší mírou nejistoty. Takové vedení je v souladu i s principy inkluzivní tělesné výchovy, která staví na srozumitelnosti, dostupnosti a funkčním zapojení každého dítěte.

Ve vodě je jasné vedení lekce ještě důležitější. Dítě se musí vyrovnávat s novými tělesnými pocity, jiným pohybem, změnou rovnováhy a odlišnými zvukovými podmínkami. Činnosti vedené po menších krocích a s názornými ukázkami takovým dětem výrazně pomáhají. Yanardağ et al. (2013) zjistili, že videem podporovaný nácvik po jednotlivých krocích (video prompting) může být účinný při osvojování vodních herních dovedností u dětí s autismem. Tento poznatek je důležitý i pro předplaveckou výuku, protože ukazuje, že názorně podaná, přehledně uspořádaná a postupně vedená výuka může dětem usnadnit učení nových dovedností a zvýšit jejich jistotu ve vodním prostředí. Pro předplaveckou výuku to znamená, že přehledná organizace hodiny, opakující se struktura a srozumitelné vedení nejsou jen formální otázkou přípravy, ale důležitou součástí inkluzivně vedené výuky.

3.4.3 Multisenzorické učení a práce se senzorickým zatížením

Vodní prostředí poskytuje výrazné multisenzorické podněty, které mohou u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami podporovat, ale zároveň i zatěžovat proces učení a adaptace. Kontakt s vodou stimuluje taktilní, vestibulární i proprioceptivní vnímání, čímž může

přispívat k rozvoji tělesného schématu, rovnovážných reakcí a orientace vlastního těla v prostoru. Zároveň však platí, že děti se liší v míře citlivosti na senzorické podněty a ve schopnosti jejich regulace, což může v multisenzoricky bohatém prostředí vést k přetížení, zvýšené únavě, neklidu nebo odmítání činnosti. U dětí s poruchami autistického spektra nebo s kombinovanými obtížemi je proto nezbytné citlivě regulovat intenzitu a množství podnětů, strukturovat činnosti do jednoduchých a srozumitelných kroků a umožňovat přestávky podle aktuálních potřeb dítěte. Instruktor zde hraje klíčovou roli v přizpůsobení prostředí a aktivit tak, aby podporovaly zapojení dítěte a zároveň minimalizovaly senzorické přetížení. Tento přístup odpovídá principům modelu senzorického zpracování popsaného Dunn (1997), přehled je uveden v tabulce 2.

Tabulka 2

Základní vzorce senzorického zpracování a jejich význam pro plaveckou výuku

Vzorec senzorického zpracování	Charakteristika	Typický projev dítěte	Možný význam pro plaveckou výuku
Nízká registrace podnětů	Dítě má vysoký neurologický práh a reaguje spíše pasivně. K zaznamenání podnětu potřebuje vyšší intenzitu stimulace.	Může působit pomaleji, méně reagovat na instrukce, nevšímat si změn v prostředí nebo potřebovat více opakování.	Je vhodné zvýraznit instrukce, používat názorné ukázky, opakovat zadání a zajistit dostatečně výrazné podněty.
Senzorická citlivost	Dítě má nízký neurologický práh a reaguje spíše pasivně. Podněty registruje rychle a intenzivně.	Může být snadno rozrušené, unavené, citlivé na hluk, dotek, teplotu vody nebo pohyb ostatních dětí.	Pomáhá klidnější organizace lekce, omezení rušivých vlivů, předvídatelnost činností a možnost kratších přestávek.
Vyhledávání podnětů	Dítě má vysoký neurologický práh a reaguje aktivně, proto samo vyhledává intenzivnější senzorické podněty.	Vyhledává pohyb, stříkání, skoky, výrazné podněty a aktivnější formu činností.	Je vhodné zařazovat dynamické a pestré aktivity, pohybové hry a úkoly s vyšší mírou zapojení.
Vyhýbání se podnětům	Dítě má nízký neurologický práh a reaguje aktivně tím, že se snaží podnětům vyhnout nebo je omezit.	Může odmítat některé aktivity, vyhýbat se hluku, kontaktu s vodou, dotekům nebo přetíženému prostředí.	Vhodná je citlivá gradace zátěže, jasná struktura lekce, menší množství podnětů a možnost volby či pauzy.

Poznámka. Upraveno podle (Dunn, 1997)

Dunn vychází z toho, že děti se liší v tom, jak intenzivně vnímají podněty z okolí a jak na ně reagují. Na tomto základě rozlišuje čtyři základní vzorce senzorického zpracování: nízkou registraci podnětů, senzorickou citlivost, vyhledávání podnětů a vyhýbání se podnětům. Tento

model pomáhá lépe porozumět tomu, proč některé děti potřebují ve výuce více podnětů a aktivizace, zatímco jiným vyhovuje spíše klidnější a předvídatelnější prostředí. (Dunn, 1997).

3.4.4 Pozornost, motivace a role hry

Hra je v odborné literatuře považována za základní prostředek zdravého vývoje dítěte a za přirozený kontext učení v předškolním věku. Podle Ginsburga (2007) přispívá hra k rozvoji emoční regulace, kreativity, sociálních dovedností i schopnosti řešit problémy. V prostředí, kde je dítě vystaveno novým podnětům, může hravý rámec vytvářet pocit bezpečí a podporovat pozitivní emoční naladění. Autor dále upozorňuje, že hra umožňuje dítěti učit se bez nadměrného tlaku na výkon a podporuje jeho autonomii a sebedůvěru. Tyto faktory jsou důležité zejména v situacích, které mohou být pro dítě nové nebo potenciálně stresující. V kontextu pohybových aktivit tak může tematické a příběhové pojetí činností vytvářet podmínky podporující aktivní zapojení dítěte a jeho pozitivní vztah k pohybu.

3.4.5 Role pedagoga a instruktora ve vodním prostředí

Pedagog či instruktor ve vodním prostředí nevystupuje pouze jako zadavatel úkolů, ale především jako ten, kdo vytváří podmínky pro bezpečné, srozumitelné a úspěšné učení dítěte. V práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami není jeho cílem dítě „napravovat“, ale upravovat cíle, obsah i organizaci výuky tak, aby se dítě mohlo aktivně zapojit a zažívat úspěch. Odborná literatura zdůrazňuje, že výuka má vycházet z posouzení schopností dítěte, z individuálně stanovených cílů a z takových úprav, které podporují zapojení dítěte při zachování co největší podobnosti s běžnou výukou. Ve vodním prostředí je přitom prioritou vytvořit a udržovat takové podmínky, které zajistí bezpečnou a úspěšnou účast všech dětí (Horvat & Eichstaedt, 2019; Sherrill, 2004).

V náročnějším prostředí, jakým je voda, nabývá role instruktora ještě většího významu. Instruktor by měl používat srozumitelné a dítěti přiměřené instrukce, citlivě reagovat na jeho projevy a volit takové formy vedení, které podpoří jistotu, motivaci a postupné osvojování dovedností. Sherrill (2004) upozorňuje na potřebu přizpůsobit komunikaci typu obtíží dítěte, například využívat názorné ukázky, bohatší slovní popis nebo jednodušší jazyk. Invernizzi et al. (2021) zároveň ukazují, že důležitá je i schopnost instruktora dítě pozorovat, poskytovat zpětnou vazbu a volit takový pedagogický přístup, který respektuje jeho individualitu, podporuje aktivní zapojení a rozvoj autonomie. Takový přístup podporuje nejen rozvoj vodních dovedností, ale i sebedůvěru dítěte a jeho pozitivní vztah k pohybu ve vodním prostředí.

Odborné zdroje zároveň ukazují, že kvalita výuky ve vodním prostředí nestojí jen na samotném instruktorovi, ale i na spolupráci širšího týmu. Lepore et al. (2007) zdůrazňují význam konzultace s dalšími pedagogy a odborníky, kteří dítě znají z jiných situací a mohou poskytnout cenné informace o jeho stylu učení, chování ve skupině nebo potřebné míře podpory. Ve výuce mohou sehrávat důležitou roli také asistenti, paraedukátoři, peer tutoři nebo rodiče. V kontextu této práce je tento poznatek důležitý i proto, že podporuje smysluplnost zapojení pedagogů mateřských škol do hodnocení předplaveckých příruček. I když nejsou specialisty na plaveckou výuku, mohou přinášet cenný pohled na srozumitelnost, přiměřenost a praktickou využitelnost těchto materiálů vzhledem ke konkrétním dětem.

3.4.6 Implikace pro tvorbu a hodnocení metodických příruček

Z uvedených poznatků vyplývá, že lekce a plavecké programy pro děti se SVP potřebují jasný řád, ale současně musí být adaptovatelné. Lekce by měla mít předvídatelný průběh, úkoly rozdělené na menší kroky a prostor pro individuální úpravy. Odborné zdroje zdůrazňují potřebu jasné organizace lekce, postupného rozložení úkolů, možnosti úprav prostředí a individuálního přizpůsobení náročnosti podle funkčních schopností dítěte. Důležitá je také orientace na prakticky využitelné dovednosti a bezpečný pohyb ve vodě spíše než na technicky přesné provedení plaveckého způsobu. Metodické materiály, které umožňují modifikaci aktivit, přehlednou strukturu a postupnou progresi, tak mohou instruktorovi významně usnadnit práci a současně podpořit aktivní zapojení dítěte. V tomto kontextu je hodnocení praktické využitelnosti metodických příruček důležitým krokem, neboť umožňuje ověřit, zda materiály skutečně reflektují principy individualizace, bezpečnosti a funkční orientace výuky v reálném prostředí předplavecké praxe (Lepore et al., 2007).

Výzkumy zaměřené na děti s poruchou autistického spektra ukazují, že vodní programy mohou podporovat rozvoj vodních dovedností a zároveň mít pozitivní dopad i na některé projevy sociálního chování. Pan (2010) zjistil, že desetitýdenní program ve vodním prostředí vedl u 16 chlapců s PAS ke zlepšení vodních dovedností. Současně se u části účastníků objevily pozitivní změny v sociálním chování, které se po ukončení programu částečně udržely i v navazující fázi sledování. Studie tak naznačuje, že vhodně vedený vodní program může mít u dětí s PAS význam nejen z hlediska pohybového učení, ale také z hlediska sociálního fungování.

Kemp et al. (2024) upozorňují, že úroveň vodní kompetence u dětí s PAS souvisí se způsobem jejich senzorického zpracování. Děti, které podněty z okolí vnímaly nebo zpracovávaly odlišně, dosahovaly nižší úrovně vodních dovedností. Lepší výsledky naopak měly ty děti, které už měly předchozí zkušenost se skupinovými lekcemi. Pro pedagogickou praxi z toho vyplývá, že výuka ve vodním prostředí by měla být individuálně přizpůsobená a respektovat, jak dítě vodní prostředí vnímá a jak na něj reaguje.

Přehledová studie Ogonowska-Slodownik et al. (2024), která zahrnula 52 studií, ukazuje, že vodní intervence jsou u dětí a dospívajících se zdravotním postižením využívány poměrně široce. Nejčastěji se výzkumy týkaly dětí s poruchou autistického spektra. Typicky šlo o program trvající 8 týdnů, se dvěma lekcemi týdně po 60 minutách. U dětí s PAS byly nejčastější plavecky zaměřené intervence a uváděné přínosy se týkaly zejména funkční a psychosociální oblasti.

3.5 Instruktor plavání v praxi: zdroje, metodické opory a formy práce

3.5.1 Metodická východiska výuky plavání v předškolním věku

Instruktoři plavání pracující s dětmi předškolního věku by měli podle odborné literatury vycházet z vývojově orientovaného přístupu, který respektuje individuální tempo dítěte a podporuje jeho adaptaci na vodní prostředí. Publikace zaměřené na výuku plavání zdůrazňují význam jasné struktury lekce, postupného rozvoje základních vodních dovedností a využití herních aktivit jako prostředku motivace a učení. Významnou roli hraje schopnost instruktora modifikovat úkoly podle schopností skupiny a vytvářet bezpečné a předvídatelné prostředí (Langendorfer & Bruya, 1995; Lepore et al., 2007).

3.5.2 Metodické příručky využívané ve výuce plavání

V mezinárodním kontextu patří mezi významné publikace vztahující se k výuce plavání dětí předškolního věku zejména práce Aquatic Readiness, která představuje vývojově orientovaný koncept vodní připravenosti. Tato publikace nefunguje jako konkrétní pracovní manuál s přesně rozpracovanými lekcemi, ale nabízí teoretické a didaktické východisko pro plánování výuky. Zdůrazňuje princip postupné adaptace na vodní prostředí, význam herního učení, variabilitu pohybových zkušeností a respektování individuálního tempa dítěte. Její přínos spočívá především v pochopení vývojových zákonitostí učení ve vodě a v důrazu na funkční jistotu ve vodě ještě před technickým zvládnutím jednotlivých plaveckých způsobů (Langendorfer & Bruya, 1995).

Na tato obecnější didaktická východiska navazují metodické materiály, které jsou zaměřeny praktičtěji a nabízejí konkrétnější doporučení pro vedení výuky ve vodním prostředí. V českém prostředí lze jako příklady uvést publikaci Plavání pro všechny od Vodáková a Botková (n.d.) z Centra aplikovaných pohybových aktivit Univerzity Palackého v Olomouci a Metodiku KONEV pro paraplavání i plavání. První z uvedených materiálů shrnuje základní témata plavecké výuky, například pomůcky, základní plavecké dovednosti, komunikaci se žáky se sluchovým postižením nebo stručné představení Halliwickovy metody. Metodika KONEV představuje ucelenější systém práce ve vodě využitelný u plavců i paraplavců a nabízí konkrétní cvičení, návaznosti i postupnou progresi dovedností (České para plavání, 2023).

V zahraničním prostředí lze zmínit například publikaci Halliwick Swimming for Disabled People a materiály Swim England, zejména Inclusive Club Guide a navazující Inclusion Hub. Halliwickova publikace slouží jako základní metodický text pro výuku plavání osob s postižením a zdůrazňuje schopnosti člověka ve vodě spíše než jeho omezení na souši. Materiály Swim England jsou určeny především klubům a dalším organizacím v oblasti aquatics a nabízejí doporučení, příklady dobré praxe a podporu pro inkluzivnější organizaci výuky i klubového prostředí (Halliwick Association of Swimming Therapy, 2010; Swim England, 2023).

3.5.3 Tematické a obrazové materiály ve výuce plavání

Vývojové charakteristiky dětí ve věku 4–6 let ukazují, že jejich učení je silně ovlivněno konkrétní zkušeností, vizuální oporou a symbolickým myšlením. V tomto období převažuje učení prostřednictvím hry, napodobování a imaginace, přičemž abstraktní instrukce bez názorného podkladu jsou méně efektivní. Motorické učení je úzce propojeno s emočním prožitkem a smysluplností úkolu, což zvyšuje význam tematického rámce a vizuálních pomůcek při výuce pohybových dovedností (Payne & Isaacs, 2017).

V kontextu výuky plavání může tematické a obrazové zpracování aktivit podporovat porozumění instrukcím, usnadnit orientaci v průběhu lekce a zvýšit motivaci dítěte. Vizuální struktura může být zvláště přínosná u dětí, které potřebují jasnou organizaci činností a konkrétní oporu při osvojování nových pohybových dovedností. Metodické materiály, které systematicky pracují s obrazovou a tematickou složkou, tak mohou odpovídat vývojovým potřebám dítěte předškolního věku (Payne & Isaacs, 2017).

3.5.4 Jaká forma metodických materiálů je pro instruktory výhodná

Odborná literatura v oblasti aplikovaných pohybových aktivit a aplikované tělesné výchovy zdůrazňuje, že metodické materiály určené pro práci s heterogenní skupinou dětí by měly být přehledné, jasně strukturované a umožňovat snadné úpravy podle individuálních potřeb účastníků. Důležitá je možnost modifikace aktivit, diferencování obtížnosti a variabilita úkolů, která podporuje aktivní zapojení všech dětí bez ohledu na jejich schopnosti. Kvalitní metodický materiál by měl obsahovat srozumitelně formulované cíle, jasně vymezenou strukturu lekce a konkrétní návrhy adaptací, aby instruktor mohl flexibilně reagovat na aktuální situaci ve skupině. V tomto směru je pro praxi přínosný také systematický přístup k úpravám pohybových aktivit, který zdůrazňuje potřebu plánovat modifikace s ohledem na pomůcky, organizaci výuky, různou úroveň schopností i podmínky prostředí (Block, 2016; Menear & Davis, 2007)

V českém prostředí aplikovaných pohybových aktivit je kladen důraz na funkční přístup k výuce, tedy na vytváření podmínek pro skutečnou účast dítěte v pohybové aktivitě. Metodické materiály by proto neměly být rigidní, ale měly by podporovat inkluzivní přístup, respektovat individuální možnosti dítěte a umožňovat modifikaci prostředí, pravidel i pomůcek. Přehlednost, jednoduchost a praktická využitelnost jsou klíčové zejména při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, kde je nutné kombinovat odbornou správnost s flexibilitou a citlivým pedagogickým vedením. V české terminologii se přitom v této souvislosti používají především pojmy aplikované pohybové aktivity a aplikovaná tělesná výchova, přičemž ATV představuje užší pojem vázaný více na školní tělesnou výchovu a vzdělávání (Kudláček & Ješina, 2013a; Válková, 2012)

Požadavek na přehlednost, pružnost a možnost úprav potvrzují také poznatky z výuky ve vodním prostředí. Sherrill (2004) zdůrazňuje, že dobrá výuka je vždy do určité míry přizpůsobená potřebám konkrétního dítěte a že i ve vodním prostředí je třeba upravovat cíle, obsah i způsob vedení výuky tak, aby podporovaly jistotu, úspěch a aktivní zapojení dítěte. V části věnované začátečníkům a malým dětem uvádí jako důležité prvky zejména učení prostřednictvím hry, dechových a pohybově objevovacích aktivit, pobyt učitele ve vodě s dítětem, omezení dlouhých verbálních pokynů a přizpůsobování požadavků podle individuálních možností dítěte. Pro tvorbu metodických předplaveckých příruček je tento přístup podnětný zejména tím, že ukazuje potřebu materiálů, které nefungují jen jako seznam aktivit, ale jako praktická opora pro instruktora při volbě vhodné organizace, komunikace a modifikací ve skupině dětí.

Podnětné je v tomto směru také širší pojetí podpory při výuce. Sherrill (2004) připomíná, že kvalitní výuka nestojí jen na samotném instruktorovi, ale také na systému podpory kolem dítěte, který může zahrnovat konzultaci, další pedagogy nebo jiné osoby podílející se na vzdělávání. V navazujících metodických doporučeních pro práci ve vodním prostředí se zároveň ukazuje, že u menších dětí je vhodné omezovat množství verbálních instrukcí, využívat názorné ukázky, velmi malé skupiny a úzkou spolupráci s dalšími pedagogy, kteří dítě znají z běžného vzdělávacího prostředí. Právě proto může být při hodnocení předplaveckých příruček důležitý i pohled učitelek mateřských škol, které dokážou posoudit nejen jejich odborný obsah, ale také srozumitelnost, přiměřenost a praktickou využitelnost vzhledem ke konkrétním dětem (Národní pedagogický institut České republiky, n.d.).

3.5.5 Metodické opory předplavecké výuky a východiska pro hodnocení příruček

Z uvedených teoretických východisek vyplývá, že hodnocení metodických předplaveckých příruček by nemělo být zaměřeno pouze na obsah aktivit, ale také na jejich strukturu, možnost modifikací a podporu participace dětí. Posouzení přehlednosti, srozumitelnosti a adaptability materiálů je důležité zejména v inkluzivním prostředí, kde se setkávají děti s rozdílnými schopnostmi a potřebami. Zpětná vazba od instruktorů, pedagogů a dalších odborníků, kteří s materiály pracují v reálné výuce, tak může ukázat, nakolik příručky skutečně naplňují principy funkčního a inkluzivního přístupu popsané v odborné literatuře (Block, 2016; Kudláček & Ješina, 2013b).

Vedle teoretických východisek předplavecké výuky existují také konkrétní metodické materiály, které ukazují různé možnosti podpory výuky ve vodním prostředí. V českém prostředí lze uvést například publikaci Plavání pro všechny z Centra aplikovaných pohybových aktivit Univerzity Palackého v Olomouci a Metodiku KONEV pro paraplavání i plavání. První z uvedených materiálů přináší stručný přehled základních témat souvisejících s výukou plavání, například plaveckých dovedností, pomůcek, komunikace se žáky se sluchovým postižením nebo základního seznámení s Halliwickovou metodou a Kontaktem bB. Metodika KONEV naopak představuje ucelenější systém vedení ve vodě využitelný u plavců i paraplavců, dětí i dospělých, a zdůrazňuje návaznost cvičení, práci se stabilitou trupu, orientací v prostoru a postupnou progresí dovedností (České para plavání, 2023; Vodáková & Botková, n.d.).

V zahraničním prostředí lze najít jak materiály blízké metodickým příručkám, tak širší inkluzivní doporučení. Dokument Swim England (2023) se zaměřuje na přístupnost, bezpečnost, výuku a rozvoj plaveckých dovedností u plavců s postižením. Na něj navazují novější materiály Swim England, zejména Inclusive Club Guide a Inclusion Hub, které rozšiřují pozornost také na organizační a kulturní podmínky inkluzivního prostředí. Podobným směrem jde i australský Inclusive Swimming Framework, který byl vytvořen jako praktický rámec pro podporu přístupu, participace a odstraňování bariér v plavání a vodních aktivitách. Tyto materiály jsou pro tuto práci důležité především tím, že ukazují, že kvalita metodické podpory nespočívá pouze v nabídce jednotlivých aktivit, ale také ve způsobu jejich organizace, možnosti přizpůsobení a celkové otevřenosti prostředí vůči různým potřebám účastníků (Amateur Swimming Association, 2015; Woods, 2015).

Význam pohledu učitelek mateřských škol při hodnocení předplaveckých příruček lze opřít i o širší pedagogický kontext předškolního vzdělávání. Učitel MŠ dítě dlouhodobě zná, sleduje jeho vývoj, potřeby, projevy i pokrok a na tomto základě individualizuje vzdělávací nabídku. Její perspektiva proto může být cenná při posuzování toho, zda jsou metodické materiály srozumitelné, přehledné a přiměřené možnostem dítěte. V prostředí předplavecké výuky navíc učitel MŠ nevystupuje jen jako doprovod, ale v praxi spolupracuje s instruktorem plavání, podílí se na zajištění bezpečnosti a pomáhá také u dětí, které vyžadují zvýšenou podporu nebo zvláštní péči. Z tohoto důvodu lze její zapojení do hodnocení příruček chápat jako opodstatněné a metodicky smysluplné (Národní pedagogický institut České republiky, n.d.).

4 CÍLE

4.1 Hlavní cíl

Hlavním cílem diplomové práce je zhodnotit využitelnost autorkou vytvořených metodických předplaveckých příruček v praxi předplavecké výuky dětí předškolního věku z pohledu odborníků, instruktorů plavání a pedagogů mateřských škol.

4.2 Dílčí cíle

1) Zhodnotit, jak instruktoři plavání vnímají strukturu, srozumitelnost a praktickou využitelnost metodických předplaveckých příruček.
2) Zjistit, jak pedagogové mateřských škol vnímají reakce dětí na plavecké aktivity, hry a říkanky realizované podle evaluovaných příruček.
3) Posoudit, zda jsou metodické příručky hodnoceny jako využitelné jak při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, tak při práci s dětmi bez omezení v běžných mateřských školách.
4) Identifikovat hlavní přínosy a limity používání metodických předplaveckých příruček z pohledu odborníků z praxe.

4.3 Výzkumné otázky

1) Jaká je využitelnost metodických předplaveckých příruček v praxi předplavecké výuky dětí předškolního věku z pohledu odborníků?
2) Jak instruktoři plavání hodnotí strukturu, srozumitelnost a praktickou použitelnost metodických předplaveckých příruček?
3) Jak pedagogové mateřských škol vnímají reakce dětí na plavecké aktivity, hry a říkanky během výuky?
4) Jsou metodické předplavecké příručky hodnoceny jako využitelné při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a při práci s dětmi bez omezení v běžných mateřských školách?
5) Jaké přínosy a limity používání metodických předplaveckých příruček se objevují z pohledu instruktorů plavání a pedagogů mateřských škol?

5 METODIKA

5.1 Charakter výzkumu a výzkumný design

Diplomová práce je pojata jako empirická evaluační studie se smíšeným výzkumným designem. Kvantitativní část výzkumu byla realizována pomocí dotazníkového šetření. Kvalitativní část tvořily polostrukturované individuální a malé skupinové rozhovory, expertní konzultace, které byly doplněny terénními poznámkami a přímým částečně strukturovaným pozorováním průběhu plaveckých lekcí.

Kombinace dotazníků a rozhovorů umožnila zachytit nejen číselné hodnocení příručky, ale i konkrétní připomínky z praxe. Dotazníky poskytly přehled o tom, jak respondenti příručku hodnotili, zatímco rozhovory a terénní poznámky pomohly lépe pochopit souvislosti, které jejich hodnocení ovlivňovaly. Díky tomu bylo možné získat nejen obecný přehled o využitelnosti příručky, ale také konkrétní zkušenosti z prostředí předplavecké výuky.

Aby bylo možné výsledky správně interpretovat, je nejprve popsán výzkumný soubor a způsob sběru dat. Výzkum využíval průřezový (cross-sectional) design s jednorázovým sběrem dat prostřednictvím strukturovaných dotazníkových nástrojů, které byly distribuovány fyzicky i elektronicky.

5.2 Popis souboru metodických předplaveckých lekcí

Autorka vytvořila soubor osmi tematicky zaměřených předplaveckých lekcí pro děti předškolního věku s názvy „Bublinky“, „Řidiči“, „Kačenky“, „Žáby“, „Rybičky“, „Piráti“, „Rybáři“, „Chobotnice“, ze kterých první čtyři využila pro potřeby diplomové práce. Lekce doplňují ilustrace, které vytvořila dcera autorky, Jasmína Džubáková. Každá aktivita je zpracována přehledně na dvojstraně: na levé straně je ilustrovaný obrázek, na pravé straně popis aktivity včetně možných modifikací s ohledem na různé potřeby dětí. Ukázka titulní strany a první předplavecké lekce je zařazena v příloze 5.

Pro účely hodnocení využitelnosti byly do pilotní sjednocené příručky zařazeny první čtyři lekce. Tato verze byla od konce listopadu 2025 do začátku března 2026 k dispozici instruktorům plavání a učitelům mateřských škol z různých regionů Čech a Moravy, a to celkem ve dvanácti výtiscích. Lekce byly koncipovány jako metodická opora pro předplaveckou výuku se zaměřením

na podporu pozitivního vztahu dítěte k vodě, rozvoj základních plaveckých dovedností, posilování samostatnosti, důvěry a sociálních vazeb ve vodním prostředí.

Současně byly navrženy tak, aby vytvářely prostor i pro zapojení dětí se zrakovým, tělesným a mentálním postižením, dětí s poruchou autistického spektra a s ADHD. Jednotlivé lekce obsahují kromě hlavních aktivit také doporučené pomůcky, motivační prvky, říkanky, písničky a návrhy modifikací, které umožňují přizpůsobit výuku konkrétní skupině dětí i podmínkám daného pracoviště. Pomůcky a motivační materiály přitom nejsou chápány jako závazná součást lekce, ale jako nabídka a inspirace, ze které může instruktor vybírat podle vlastních možností a aktuálních potřeb dětí. Specifikem vytvořených lekcí je tematické vedení, názornost, hravé motivační prvky a současně snaha o přehledné metodické zpracování, které může usnadnit práci instruktorovi i dalším pedagogům zapojeným do výuky.

Všechny lekce byly vystavěny na společné struktuře čtyř částí: rozcvička na suchu, úvod ve vodě, hlavní část a závěr. Navržená časová dotace činila přibližně 45 minut, u mladších dětí případně 30 minut. Obsahem lekcí byla širší nabídka cvičení, her a motivačních aktivit, než je obvykle možné zařadit do jedné výukové jednotky. Tento záměr byl zvolen proto, aby měl instruktor možnost vybírat činnosti podle úrovně dětí, vracet se k tématům v dalších hodinách a obměňovat průběh lekcí tak, aby výuka zůstávala pestrá, srozumitelná a přiměřeně náročná. Obecné cíle lekcí zahrnovaly rozvoj pohybových dovedností na suchu, adaptaci na vodní prostředí, nácvik dýchání a splývání, základy plaveckých způsobů, rozvoj rovnováhy a orientace ve vodě, ale také podporu spolupráce, sebedůvěry a pozitivního prožitku z pohybu ve vodě.

Lekce Bublinky byla zaměřena především na úvodní adaptaci na vodní prostředí, pozvolné odbourávání obav z vody a rozvoj dechových dovedností. Důležitou roli zde hrálo bublání, výdech do vody, splývání, základní práce s kraulovými a znakovými nohami a současně také jistota pohybu ve vodě s využitím pomůcek a dopomoci instruktora. Lekce byla koncipována motivačně a využívala jednoduché hry, zvukové podněty, vizuální karty a opakující se říkanky, které měly dětem usnadnit orientaci v průběhu hodiny.

Lekce Řidiči byla postavena na motivu dopravních prostředků a směřovala k propojení předplaveckých dovedností s fantazií a tematickou hrou. Zaměřovala se na adaptaci na vodu, správné dýchání, splývání, koordinaci pohybu paží a nohou, nácvik kraulových a znakových nohou, ale také na rozvoj rovnováhy, orientace v prostoru a spolupráce při skupinových hrách.

Důležitým cílem bylo i posílení sebedůvěry dítěte a schopnosti reagovat na pokyny instruktora v proměnlivých herních situacích.

Lekce Kačenky využívala hravý motiv vodního ptactva a soustředila se především na základní seznámení s vodou, překonávání prvotního strachu z ponoření obličeje a hlavy, výdech do vody, splývání a první orientaci pod hladinou. Vedle nácviku kraulových a znakových nohou a prsových paží byla zaměřena také na spolupráci ve skupině, rozvoj fantazie a prožitkové zapojení dítěte prostřednictvím příběhu, her a písniček. Významnou roli zde měla i názornost a možnost podpory dětí s autismem nebo mentálním znevýhodněním pomocí vizuálních karet.

Lekce Žáby byla více zaměřena na pohybovou dynamiku, skoky, dřepy, odrazy, bublání, splývání a postupné ponořování. Podporovala rozvoj odvahy, jistoty při pohybu ve vodě i pod hladinou, stejně jako koordinaci nohou při kraulových, znakových a prsových pohybech. Tematický motiv žabiček byl využit k propojení dechových a pohybových úkolů s hrou a k posílení pozitivního vztahu dítěte k vodnímu prostředí.

Lekce Rybičky byla zaměřena na rytmický a plynulý pohyb ve vodě, práci s dechem, splývání, orientaci pod hladinou a větší cit pro vodní prostředí. Využívala motiv lovení a pohybu rybek, práci s drobnými předměty, potápění a jednoduché herní situace, které rozvíjely představivost i smyslové vnímání dítěte. Podporován byl také nácvik kopů, rovnováhy a prvních jistějších přechodů mezi různými polohami ve vodě.

Lekce Piráti vycházela z dobrodružného příběhu, který podporoval aktivní zapojení dětí, jejich fantazii a radost z pohybu. Obsahově byla zaměřena na výdech do vody, splývání, znakový a kraulový kop, rovnováhu na pomůckách, orientaci pod hladinou a rozvoj samostatnějšího pohybu ve vodě. Součástí lekce byly také hry zaměřené na lovení pokladů, spolupráci ve skupině a překonávání obav z nových situací.

Lekce Rybáři byla zaměřena na manipulaci s předměty, lovení, foukání, potápění, ručkování a koordinaci pohybů při skupinových i individuálních aktivitách. Využívala tematiku rybolovu a práce s „úlovkem“, čímž přirozeně spojovala motivaci ke hře s cíleným rozvojem dechových a pohybových dovedností. Vedle základních předplaveckých činností podporovala také spolupráci, orientaci ve vodě a schopnost reagovat na pohyb ostatních dětí.

Lekce Chobotnice byla zaměřena na uvolnění těla, práci s rovnováhou, vlněním, kopáním, splýváním a pohybem v různých polohách s využitím plavecké nudle, pontonu a dalších pomůcek. Tematický motiv mořských živočichů umožnil zařadit činnosti podporující cit pro vodní prostředí, vnímání pohybu vlastního těla a postupné ponořování. Lekce zároveň vytvářela prostor pro rytmizaci pohybu, imaginaci a modifikace podle individuálních schopností dítěte, včetně využití kontrastních či vizuálních pomůcek pro děti se zrakovým omezením.

Z celkového pohledu byly vytvořené lekce navrženy tak, aby se tematicky odlišovaly, ale zároveň společně vytvářely ucelený soubor pro předplaveckou výuku dětí předškolního věku. Každá lekce zdůrazňovala jiný motiv a důraz na rozvoj dovedností, avšak všechny směřovaly k tomu, aby dítě získávalo jistotu ve vodě, pozitivní zážitek z pohybu a základ pro další rozvoj plaveckých dovedností.

5.3 Výzkumný soubor

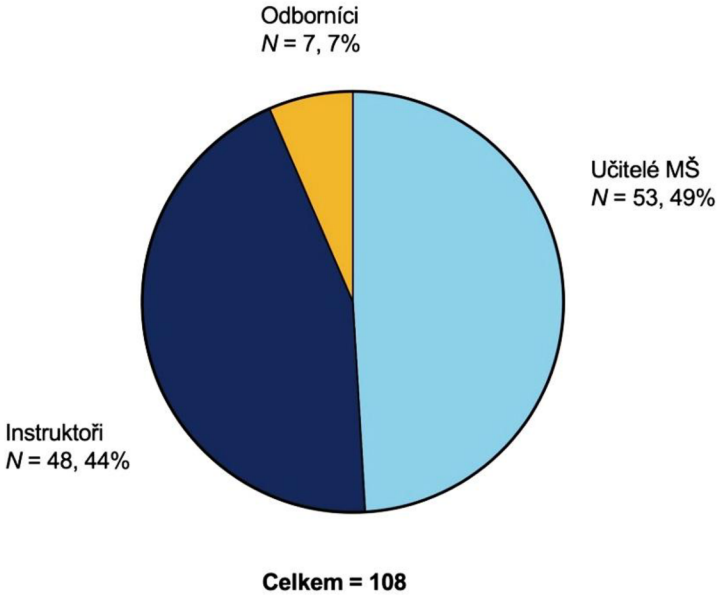
Sběr dat probíhal v deseti různých lokalitách napříč Českou republikou, přičemž z důvodu dostupnosti a institucionální spolupráce geograficky dominoval Olomoucký kraj. Celkově bylo distribuováno 108 dotazníků, z nichž se autorce vrátilo 66 platných odpovědí. Celková návratnost (response rate) tak dosáhla hodnoty 61,1%, což je v kontextu pedagogického výzkumu považováno za vysoce uspokojivý výsledek.

Oslovený soubor tvořily tři skupiny účastníků: instruktoři plavání, učitelé mateřských škol a odborníci z praxe. Instruktoři plavání představovali skupinu, která příručku posuzovala z hlediska přímého využití ve výuce ve vodním prostředí. Učitelé mateřských škol byli zařazeni proto, že dobře znají děti v běžném pedagogickém kontextu a mohou posoudit srozumitelnost, přehlednost a pedagogickou využitelnost materiálů. Třetí skupinu tvořili odborníci z praxe, konkrétně vedoucí nebo metodicky zkušení pracovníci vybraných plaveckých subjektů, kteří se podílejí na organizaci výuky, vedení instruktorů nebo nastavování podmínek lekcí. Tato skupina přinášela širší pohled na provozní, organizační a metodické možnosti využití předplavecké příručky v různých typech pracovišť.

Celkem bylo osloveno 7 odborníků z oblasti výuky plavání, 48 instruktorů plavání a 53 učitelů mateřských škol, kteří děti na předplaveckou výuku doprovázeli. Strukturu výzkumného souboru a zastoupení jednotlivých skupin respondentů znázorňuje obrázek 1.

Obrázek 1

Struktura výzkumného souboru



Poznámka. Koláčový graf znázorňuje distribuci celkového počtu předaných dotazníků (*N* = 108) mezi tři cílové skupiny respondentů. První číselný údaj u každé výseče představuje absolutní počet oslovených osob, druhý údaj vyjadřuje jejich procentuální podíl na celkovém distribuovaném vzorku.

Do finálního zpracování bylo zařazeno 66 vrácených dotazníků (61,1%), z toho 5 od odborníků, 29 od instruktorů plavání a 32 od učitelů mateřských škol. Z hlediska geografické distribuce byla většina dotazníků (77,8%) předána v Olomouckém kraji.

Kvantitativní část výzkumu byla doplněna kvalitativními daty získanými během plánovaných konzultací, návštěv vybraných plaveckých subjektů a mateřských škol. Rozhovory a terénní poznámky byly pořizovány při setkáních s instruktory plavání, pedagogy mateřských škol, asistenty pedagoga, vedoucími pracovníky i dalšími odborníky z praxe.

5.4 Časový průběh výzkumu

Sběr dat probíhal v období od listopadu 2025 do března 2026. V první fázi byla respondentům distribuována metodická příručka a dotazníky. Současně začaly první terénní návštěvy vybraných pracovišť. V další fázi byla postupně shromažďována zpětná vazba z dotazníků a zároveň probíhaly doplňující rozhovory a záznamy z návštěv plaveckých lekcí.

Tento postup umožnil zachytit nejen první dojmy respondentů z příručky, ale také zkušenosti, které získali při jejich využití v reálné praxi.

5.5 Metody a techniky sběru dat

5.5.1 Dotazníkové šetření

Kvantitativní část výzkumu byla realizována pomocí dotazníkového šetření. Pro účely této práce byly vytvořeny tři varianty dotazníků, určené pro instruktory plavání, pedagogy mateřských škol a odborníky vyučující plavání (příloha 2, 3 a 4). Všechny tři varianty vycházely ze společného základu, avšak byly přizpůsobeny profesnímu zaměření a zkušenostem dané skupiny respondentů. Dotazník pro instruktory (příloha 3) plavání akcentoval praktickou stránku lekcí, organizaci výuky a využitelnost navržených aktivit. Dotazník pro pedagogy mateřských škol (příloha 4) byl zaměřen na srozumitelnost příručky, její uplatnitelnost v kontextu předškolního vzdělávání a na aspekty spolupráce s instruktory. Dotazník pro odborníky (příloha 2) kladl důraz na odborné posouzení metodického zpracování, inkluzivního přístupu a celkové koncepce příručky. Dotazníky obsahovaly uzavřené položky hodnocené na pětibodové Likertově škále (1 = nejhorší, 5 = nejlepší), kde respondenti posuzovali jednotlivé aspekty metodické příručky, jako jsou srozumitelnost, praktická využitelnost, motivační přínos, vhodnost pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a celkový dojem. Pětibodová škála byla zvolena jako standard v pedagogickém výzkumu, který respondentům umožňuje dostatečně diferencované vyjádření postoje a současně minimalizuje kognitivní zátěž při vyplňování. Vedle uzavřených položek obsahovaly dotazníky také otevřené otázky, které umožňovaly respondentům vyjádřit vlastní názory, postřehy a konkrétní zkušenosti s využitím příručky v praxi. Dotazníky byly distribuovány jak v tištěné podobě, tak elektronicky. Respondenti je vyplňovali po seznámení s metodickou příručkou, případně po jejím vyzkoušení v reálné výuce.

5.5.2 Polostrukturované rozhovory, expertní konzultace a terénní poznámky

Kvalitativní část výzkumu byla doplněna individuálními a malými, polostrukturovanými, skupinovými rozhovory, které probíhaly při návštěvách vybraných plaveckých subjektů a mateřských škol. Rozhovory byly vedeny v přirozeném prostředí, nejčastěji přímo u bazénu, po skončení lekcí nebo během doprovodu dětí.

V několika případech proběhla před zahájením sběru dat také předem domluvená setkání s odborníky z praxe, která měla charakter expertních konzultací. Jejich cílem bylo seznámení

respondentů s metodickou příručkou, vysvětlení organizace výzkumu a zároveň získání základního přehledu o podmínkách, možnostech a specifikách jednotlivých pracovišť. Tyto konzultace sloužily jako podpůrný krok pro následnou realizaci výzkumu v terénu.

Součástí kvalitativních dat byly také terénní poznámky a záznamy z přímého pozorování. Ty se zaměřovaly zejména na organizaci výuky, podmínky jednotlivých pracovišť, reakce dětí na průběh lekcí, spolupráci instruktorů a pedagogického doprovodu a na konkrétní připomínky respondentů k vytvořené příručce.

Rozhovory nebyly nahrávány. Zjištěné informace byly zapisovány průběžně během návštěv nebo bezprostředně po jejich skončení formou písemných poznámek. Tyto postupy lze označit jako terénní kvalitativní šetření realizované v prostředí plavecké výuky.

5.5.3 Způsob statistického zpracování dat

Údaje získané z uzavřených položek dotazníků byly analyzovány s využitím deskriptivní a inferenční statistiky. Pro každou položku a skupinu respondentů byly vypočteny základní popisné charakteristiky: průměr (*M*), směrodatná odchylka (*SD*) a medián (*Mdn*). Individuální skóre respondenta bylo stanoveno jako průměr jeho odpovědí na všechny uzavřené Likertovy položky příslušného dotazníku.

Vnitřní konzistence dotazníků byla posouzena koeficientem Cronbachova alfa (α). Hodnoty $\alpha \geq 0{,}70$ byly považovány za akceptovatelné, hodnoty $\alpha \geq 0{,}80$ za dobré Cohen (1988). U skupiny učitelů MŠ a instruktorů plavání byla velikost vzorku dostatečná a výsledky koeficientu α lze považovat za plnohodnotně interpretovatelné. Pouze ve skupině odborníků je vzhledem k malému počtu respondentů ($N = 5$, resp. $N = 4$ po vyřazení nekompletního respondenta) třeba výsledky tohoto ukazatele brát jako orientační.

Volba neparametrických testů. Data pocházející z pětibodové Likertovy škály, mají číselný charakter a nesplňují předpoklad normálního rozdělení, proto byly pro porovnání skupin zvoleny neparametrické statistické testy. Pro srovnání tří nezávislých skupin (odborníci, instruktoři, učitelé MŠ) byl použit Kruskal-Wallisův test. Jako míra velikosti efektu tohoto testu byla vypočtena hodnota η^2. Interpretace η^2 vycházela ze zavedených pravidel: malý efekt = 0,01; střední efekt = 0,06; velký efekt = 0,14 a více (Cohen, 1988).

Porovnání jednotlivých skupin. Na základě toho, že výsledek Kruskal-Wallisova testu byl statisticky významný, byla následně provedena porovnání párů pomocí Mann-Whitneyova *U* testu. Výsledky párových porovnání jsou prezentovány s uvedením přesných *p*-hodnot a velikostí efektů (Cohenovo *d*), aby bylo možné posoudit jak statistickou, tak praktickou významnost zjištěných rozdílů (Cohen, 1988).

Charakteristika výzkumného souboru instruktorů a jejich celkové hodnocení metodické příručky. Vliv vybraných charakteristik (pohlaví, věk, délka praxe u instruktorů; zastoupení dětí se SVP a velikost skupiny u učitelů MŠ) na celkové hodnocení příručky byl testován Mann-Whitneyovým *U* testem.

Rekódování finálních otázek. Dvě závěrečné otázky v dotaznících pro instruktory a učitele MŠ (celkové hodnocení využitelnosti a doporučení dalším) měly odlišnou škálu od ostatních Likertových položek. Celkové hodnocení využitelnosti bylo původně kódováno na škále 1 = Výborné až 5 = Nevhodné/Žádné a bylo rekódováno na škálu 1–5, kde 5 = Výborné, aby vyšší hodnota odpovídala pozitivnějšímu hodnocení, shodně se zbytkem dotazníku. Otázka doporučení byla původně kódována 1 = Ano až 4 = Ne a byla rekódována na škálu 2–5, kde 5 = Ano. Rekódované hodnoty těchto dvou položek byly zahrnuty do deskriptivních přehledů (tabulky 8 a 9).

Stropový efekt. U dotazníku pro učitele MŠ byl sledován výskyt stropového efektu (ceiling effect), tj. situace, kdy nadměrný podíl respondentů volí nejvyšší hodnotu škály, čímž se snižuje variabilita dat a schopnost nástroje rozlišovat mezi vysokými úrovněmi spokojenosti. Jako hranice pro identifikaci stropového efektu byl zvolen podíl 60% respondentů volících maximální hodnotu u dané položky, dle doporučení Chyung et al. (2020).

Kvalita dat. Míra chybějících odpovědí byla sledována na úrovni jednotlivých datových buněk (položka × respondent). Veškeré výpočty byly provedeny v tabulkovém editoru Microsoft Excel, statistickém softwaru GraphPad Prism verze 11.0.0 a grafickém editoru Adobe Photoshop.

5.6 Způsob zpracování a analýzy kvalitativních dat

Kvalitativní data z otevřených odpovědí v dotaznících, z polostrukturovaných rozhovorů a terénních poznámek byla zpracována pomocí tematické analýzy. Všechny záznamy byly

opakovaně pročteny a byly v nich vyhledávány významové jednotky, které se vztahovaly k využitelnosti předplaveckých příruček (Braun & Clarke, 2006).

V dalším kroku byla témata postupně zpřesňována a pojmenovávána. Analýza se zaměřila především na podmínky prostředí, organizaci výuky, reakce dětí na herní a motivační prvky, přínosy příruček pro praxi a návrhy na jejich úpravy.

Výsledky kvalitativní analýzy byly nakonec porovnány s výsledky dotazníkového šetření a použity při celkovém výkladu výzkumných zjištění.

5.7 Etické aspekty výzkumu

Výzkum byl realizován v souladu s etickými zásadami pedagogického a speciálně pedagogického výzkumu. Všichni respondenti byli informováni o účelu výzkumu, dobrovolnosti účasti a anonymním způsobu zpracování dat. Dotazníky byly vyhodnocovány anonymně a při práci s kvalitativními daty nebyly do textu zařazovány citlivé osobní ani rodinné informace, které nesouvisely s cílem práce.

V textu jsou proto uvedeny pouze ty informace, které jsou důležité pro popis využitelnosti příruček a pro pochopení podmínek předplavecké výuky. Výpovědi respondentů byly shrnuty a parafrázovány tak, aby nebylo možné jednoznačně určit konkrétní osoby. Výzkum byl schválen Etickou komisí Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci dne 28. 3. 2025 pod jednacím číslem 55/2025 (příloha 1).

6 VÝSLEDKY

V této části jsou uvedeny výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na hodnocení vytvořené metodické předplavecké příručky. Protože struktura výzkumného souboru a počty předaných a vrácených dotazníků byly popsány v metodické části práce, jsou zde dále prezentována již samotná zjištění vyplývající z hodnocení respondentů. Nejprve je uvedeno celkové hodnocení příručky podle jednotlivých skupin respondentů, následně jejich vzájemné porovnání, vyhodnocení jednotlivých tematických okruhů dotazníků a poté přehled nejvýše a nejníže hodnocených položek.

6.1 Kvantitativní výsledky dotazníkového šetření

V této části jsou uvedeny výsledky kvantitativního vyhodnocení dotazníkového šetření. Do analýzy bylo zařazeno celkem 66 platně vyplněných dotazníků, z toho 5 od odborníků, 29 od instruktorů plavání a 32 od učitelů mateřských škol. Protože struktura osloveného souboru, distribuce dotazníků i průběh sběru dat byly popsány v metodické části práce, jsou zde dále prezentována již samotná zjištění vycházející z hodnocení respondentů. Nejprve je uvedeno celkové hodnocení metodické příručky podle jednotlivých skupin respondentů, následně jejich vzájemné porovnání, hodnocení jednotlivých položek dotazníků a vliv vybraných faktorů na celkové hodnocení příručky.

6.1.1 Porovnání skupin respondentů

Následující tabulky (tabulky 3–5) shrnují charakteristiky respondentů v jednotlivých skupinách.

Tabulka 3

Charakteristika výzkumného souboru odborníků

Proměnná	Kategorie	Četnost (*n*)	Relativní četnost (%)
Pohlaví	Muž	2	40
	Žena	3	60
Věk	26–35 let	2	40
	46–55 let	1	20
	56 a více let	2	40
Praxe	11–20 let	2	40
	> 20 let	3	60

Všichni oslovení odborníci deklarovali praxi v délce nejméně 11 let (tabulka 3), což potvrzuje vysokou odbornou úroveň této skupiny a zvyšuje relevanci každého jednotlivého expertního stanoviska v následné analýze.

Tabulka 4

Charakteristika výzkumného souboru instruktorů a hodnocení metodické příručky

Proměnná	Kategorie	Četnost (*n*)	Relativní četnost (%)
Pohlaví	Muž	6	20,7
	Žena	23	79,3
Věk	< 25 let	8	27,6
	26–35 let	6	20,7
	36–45 let	8	27,6
	46–55 let	5	17,2
	56+ let	2	6,9
Praxe	< 3 roky	4	13,8
	4–10 let	14	48,3
	11–20 let	10	34,5
	> 20 let	1	3,4
Využitelnost	Výborná	4	13,8
	Dobrá	14	48,3
	Uspokojivá	9	31,0
	Omezená	2	6,9
Doporučení	Ano	12	41,4
	Spíše ano	15	51,7
	Spíše ne	2	6,9

Poznámka. N = 29. Relativní četnosti jsou uvedeny v procentech.

Ve skupině instruktorů převažovaly ženy (79,3%). Nejpočetnější skupinu tvořili respondenti s praxí 4–10 let (48,3%). Využitelnost příručky byla nejčastěji hodnocena jako dobrá nebo výborná (62,1%) a většina respondentů by ji dále doporučila (93,1%).

Tabulka 5

Charakteristika výzkumného souboru učitelů MŠ a hodnocení metodické příručky

Proměnná	Kategorie	Četnost (*n*)	Relativní četnost (%)
Typ MŠ	Běžná	31	96,9
	Speciální	1	3,1
Zastoupení SVP	Žádné	15	46,9
	1–2 děti	15	46,9
	3–5 dětí	1	3,1
	> 5 dětí	1	3,1
Celkové hodnocení přínosu kurzu	Výborný	20	62,5
	Velmi dobrý	9	28,1
	Uspokojivý	3	9,4
Doporučení jiným MŠ	Ano	24	75,0
	Spíše ano	8	25,0
	Spíše ne	0	0,0
	Ne	0	0,0

Výsledky naznačují vysokou relevanci obsahu kurzu pro učitele v běžném typu mateřských škol, a to i v kontextu inkluzivního vzdělávání (zastoupení dětí se SVP v třídních kolektivech). Absolutní shoda na doporučení kurzu dále svědčí o jeho praktické využitelnosti v prostředí předškolního vzdělávání.

6.1.2 Vnitřní konzistence položek dotazníků

Vzhledem k tomu, že v následné analýze jsou mezi skupinami respondentů porovnávány průměrné hodnoty vypočítané z otázek využívajících pětibodovou Likertovu hodnotící škálu, bylo před samotným srovnáním ověřeno, zda položky tvoří dostatečně konzistentní celek. Pokud by položky dotazníku vykazovaly nízkou vnitřní konzistenci, mohla by jedna nebo několik odlehlých položek průměrnou hodnotu ovlivnit a zkreslit tak následná srovnání mezi skupinami. Ověření, že položky měří u respondentů obdobný aspekt hodnocení (*kvalita a využitelnost metodických listů*), je nutným předpokladem pro interpretaci agregovaných hodnot (průměrů a mediánů všech odpovědí).

Pro posouzení vnitřní konzistence byl použit Cronbachův koeficient α. Uvedený výpočet nebyl použit za účelem standardizace dotazníků. Dotazníky byly konstruovány jako evaluační nástroj pro potřeby diplomové práce a nemají být dále používány jako standardizované nástroje.

Do výpočtu Cronbachova α vstupovaly pouze položky pětibodové Likertovy hodnotící škály. Identifikační otázky (pohlaví, věk, délka praxe) a otázky s otevřenou odpovědí byly z analýzy vyřazeny. Hodnota alfa nad 0,70 je obecně považována za akceptovatelnou, hodnota nad 0,80 za dobrou. Úplné znění dotazníků je uvedeno v přílohách 2–4. Výsledky analýzy shrnuje tabulka 6.

Tabulka 6

Vnitřní konzistence položek dotazníků (Cronbachovo alfa)

Dotazník	*N* respondentů	Počet položek	Cronbachovo α	Hodnocení
Instruktoři	29	19	0,87	Dobrá
Učitelé MŠ	32	13	0,88	Dobrá
Odborníci	4 (1 vyřazen)	11	0,86	Orientační

Poznámka. $\alpha \geq 0{,}80$ = dobrá vnitřní konzistence. Do výpočtu byly zahrnuty pouze položky Likertovy hodnotící škály. U skupiny odborníků (N = 4) je výsledek nutno interpretovat výhradně jako orientační, a to vzhledem k nízkému počtu respondentů. Hodnota α je zde uvedena pro úplnost a srovnatelnost s ostatními skupinami.

U skupin instruktorů a učitelů MŠ překročila hodnota hranici 0,80, což znamená dobrou vnitřní konzistenci položek dotazníku a podporuje smysluplnost srovnávání průměrných hodnot mezi skupinami. Hodnotu u učitelů MŠ je potřeba interpretovat s opatrností, neboť zjištěný vysoký stropový efekt (viz dále) snižuje variabilitu dat, čímž může skutečnou konzistenci položek dotazníku nadhodnocovat. U skupiny odborníků má výsledek pouze orientační charakter vzhledem k nízkému počtu respondentů.

6.1.3 Kvalita dat

Z celkového počtu 1022 odpovědí (datových buněk) chybělo pouze 14 odpovědí (1,4%), což lze považovat za velmi dobrou hodnotu přispívající ke kvalitě nasbíraných dat.

6.1.4 Hodnocení jednotlivých položek dotazníků podle skupin respondentů

Následující tabulky (tabulky 7–9) uvádějí deskriptivní statistiky odpovědí na jednotlivé uzavřené položky dotazníků zvlášť pro každou skupinu respondentů (úplné znění dotazníků přílohy 2 – 4). U každé položky je uveden průměr (M), směrodatná odchylka (SD) a medián (Mdn). Hodnoty umožňují posoudit, které aspekty metodických příruček byly hodnoceny nejpříznivěji a kde se naopak objevuje větší variabilita v odpovědích, která může signalizovat

odlišné zkušenosti nebo očekávání respondentů. Souhrnné porovnání mezi skupinami je uvedeno v navazující tabulce 10.

Tabulka 7

Deskriptivní statistiky hodnocení jednotlivých položek dotazníku - odborníci

Položka	*N*	*M*	*Mdn*	*SD*	Min	Max
Bezpečnost při práci s dětmi	5	4,80	5,00	0,45	4	5
Jazyk a popis srozumitelné pro instruktory	5	5,00	5,00	0,00	5	5
Říkanky a motivační prvky	5	4,20	5,00	1,10	3	5
Ilustrace užitečné pro pochopení cviků	5	4,60	5,00	0,55	4	5
Pomůcky dostupné a vhodné	5	4,40	4,00	0,55	4	5
Modifikace pro SVP přiměřené	4	4,25	4,50	0,96	3	5
Rozlišení přístupu dle typů postižení	4	4,50	5,00	1,00	3	5
Podpora inkluze a vztahu k vodě	5	4,80	5,00	0,45	4	5
Vhodnost pro nové instruktory / rodiče	5	4,40	4,00	0,55	4	5
Efektivní plánování výuky	5	4,20	4,00	0,84	3	5
Přehlednost zpracování	5	4,80	5,00	0,45	4	5
Celkový průměr	**4,82**	**4,54**	**4,68**	**0,62**		

Poznámka. Hodnoceno na pětibodové Likertově škále (1 = nejhorší, 5 = nejlepší). *M* = průměr, *Mdn* = medián, *SD* = směrodatná odchylka. Z důvodu chybějící odpovědi u dvou položek týkajících se speciálních vzdělávacích potřeb (SVP) je u nich hodnota *N* = 4 a průměrný počet respondentů napříč celým dotazníkem činí 4,82.

Tabulka 8

Deskriptivní statistiky hodnocení jednotlivých položek dotazníku - instruktoři

Položka	*N*	*M*	*Mdn*	*SD*	Min	Max
Popisy aktivit jasné a srozumitelné	29	4,59	5,00	0,73	3	5
Aktivity přiměřené věku a potřebám dětí	28	4,14	4,00	0,89	2	5
Modifikace pro SVP realistické	26	4,08	4,00	0,74	3	5
Ilustrace užitečné pro pochopení cviků	29	4,41	5,00	0,73	3	5
Podpora přirozeného zapojení dětí	28	4,36	4,50	0,73	3	5
Říkanky a hry udržují pozornost	28	4,32	4,50	0,77	3	5
Pomůcky bezpečné a dostupné	29	4,59	5,00	0,63	3	5
Bezpečnostní zásady jasně formulovány	29	4,66	5,00	0,55	3	5
Inspirace pro tvorbu dalších lekcí	29	4,45	5,00	0,74	3	5
Rozvoj koordinace, dýchání, orientace	29	4,45	5,00	0,63	3	5
Využití bez dlouhé přípravy	29	4,03	4,00	0,98	2	5
Dostatek variant pro různé skupiny	29	4,07	4,00	0,88	2	5
Zařazení do výuky MŠ i speciální školy	29	4,07	4,00	0,84	3	5
Vyšší atraktivita a zábavnost výuky	29	3,93	4,00	0,84	3	5
Děti reagují pozitivně	28	4,04	4,00	0,84	2	5
Časová efektivita a harmonogram	28	3,89	4,00	0,74	3	5
Osvojením plaveckých dovedností hravou formou	29	4,66	5,00	0,61	3	5
Rozvoj vztahu dítě–instruktor a k vodě	29	4,07	4,00	0,84	3	5
Podpora inkluzivního přístupu	28	4,18	4,00	0,90	2	5
Celkové hodnocení využitelnosti (rekódováno)	29	3,69	4,00	0,81	2	5
Doporučení dalším (rekódováno)	29	4,34	4,00	0,61	3	5
Celkový průměr	**28,50**	**4,27**	**4,42**	**0,77**	**2**	**5**

Poznámka. Hodnoceno na pětibodové Likertově škále (1 = nejhorší, 5 = nejlepší). *M* = průměr, *Mdn* = medián, *SD* = směrodatná odchylka. Z důvodu chybějící jedné odpovědi u šesti položek a tří odpovědí u jedné, je u nich hodnota *N* = 28 / 26 a průměrný počet respondentů napříč celým dotazníkem činí 28,5.

Tabulka 9

Deskriptivní statistiky hodnocení jednotlivých položek dotazníku – učitelé MŠ

Položka	*N*	*M*	*Mdn*	*SD*	Min	Max
Děti se na lekce těší	32	4,63	5	0,79	1	5
Zbavují se obav z vody	32	4,59	5	0,61	3	5
Aktivní zapojení do her a říkanek	31	4,68	5	0,54	3	5
Přátelská atmosféra a spolupráce	32	4,72	5	0,46	4	5
Důvěra a zájem o instruktora	32	4,47	5	0,76	2	5
Radost ze hry s pomůckami	32	4,84	5	0,37	4	5
Pozitivní vliv na pohybové dovednosti	32	4,97	5	0,18	4	5
Spolupráce učitel–instruktor	32	4,28	5	1,05	1	5
Bezpečnost a přizpůsobení dětem	32	4,81	5	0,47	3	5
Motivace a povzbuzení dětí	32	4,44	5	0,88	2	5
Hravá a srozumitelná struktura	31	4,71	5	0,59	3	5
Říkanky a hry podporují pozornost	31	4,42	5	0,89	2	5
Přizpůsobení tempa individuálním možnostem	32	4,66	5	0,65	3	5
Celkový přínos (rekódováno)	32	4,53	5	0,67	3	5
Doporučení (rekódováno)	32	4,75	5	0,44	4	5
Celkový průměr	**31,8**	**4,63**	**5**	**0,63**		

Poznámka. Hodnoceno na pětibodové Likertově škále (1 = nejhorší, 5 = nejlepší). *M* = průměr, *Mdn* = medián, *SD* = směrodatná odchylka. Z důvodu chybějící jedné odpovědi u tří položek je u nich hodnota *N* = 31 a průměrný počet respondentů napříč celým dotazníkem činí 31,8.

Tabulka 10

Deskriptivní statistiky celkového hodnocení metodické příručky podle skupin respondentů

Skupina respondentů	*M*	*SD*	*Mdn*	95% *CI*
Odborníci	4,54	0,38	4,64	[4,06; 5,02]
Instruktoři plavání	4,27	0,41	4,37	[4,11; 4,42]
Učitelé MŠ	4,63	0,41	4,77	[4,48; 4,78]

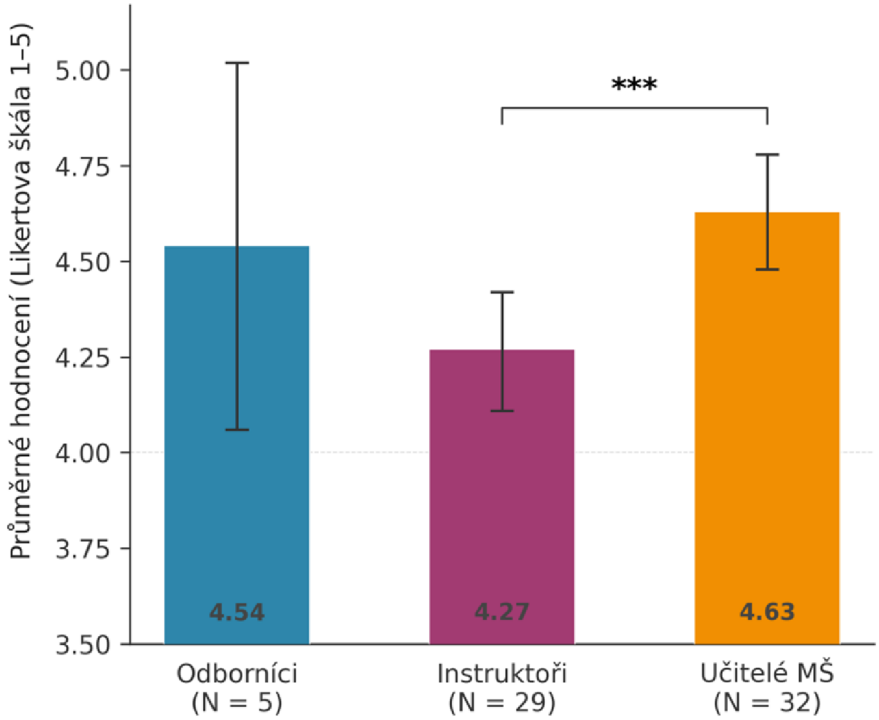
Poznámka. M = průměr, *SD* = směrodatná odchylka, *Mdn* = medián, *CI* = konfidenční interval (interval spolehlivosti pro průměr). Hodnoceno na pětibodové Likertově škále (1 = nejhorší, 5 = nejlepší).

Všechny tři skupiny hodnotily příručky kladně. Nejvyšší průměrné hodnocení uváděli učitelé mateřských škol, nejnižší instruktoři plavání. Horní mez 95% konfidenčního intervalu u odborníků (5,02) nepatrně přesahuje teoretické maximum Likertovy škály (5), což je důsledek malého souboru (*N* = 5) a velkého počtu odpovědí těsně pod horní hranicí škály. Grafické

znázornění průměrného hodnocení příruček jednotlivými skupinami respondentů podává obrázek 2.

Obrázek 2

Srovnání celkového hodnocení příručky podle skupin respondentů



Poznámka. Zobrazeny jsou průměry individuálních skóre respondentů přes všechny Likertovy položky příslušného dotazníku. Vyšší hodnota znamená příznivější hodnocení. Chybové úsečky představují 95% konfidenční intervaly. Hvězdičky indikují statisticky vysoce významný rozdíl mezi instruktory a učiteli MŠ, zjištěný post-hoc Mann-Whitneyovým *U* testem (*** $p < 0{,}001$), navazující tabulka 11.

Výsledky statistického porovnání mezi skupinami respondentů uvádí tabulka 11.

Tabulka 11

Porovnání hodnocení mezi skupinami respondentů

Test / srovnání	Statistika	*p*	Velikost efektu	Výsledek
Porovnání skupin	$H(2)=14{,}36$	<0,001	$\eta^2=0{,}196$	Statisticky významný rozdíl
Odborníci × instruktoři	$U=44{,}5$	0,183	$d=0{,}68$	Nevýznamné
Odborníci × učitelé MŠ	$U=63{,}5$	0,474	$d=-0{,}21$	Nevýznamné
Instruktoři × učitelé MŠ	$U=204{,}0$	<0,001	$d=-0{,}89$	Statisticky významný rozdíl

Protože data neodpovídají normálnímu rozdělení, byl použit neparametrický Kruskal-Wallisův test, který prokázal statisticky významný rozdíl mezi skupinami respondentů, $H(2) = 14{,}36$, $p < 0{,}001$, $\eta^2 = 0{,}196$. Následná porovnání jednotlivých párů prokázala, že statisticky významný rozdíl se objevil pouze mezi instruktory plavání a učiteli mateřských škol. Učitelé MŠ hodnotili příručku příznivěji než instruktoři plavání. U srovnání se skupinou odborníků nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl; výsledky je však nutné interpretovat opatrně vzhledem k malé velikosti této skupiny.

Instruktoři hodnotili nejvýše obsahovou stránku metodiky (bezpečnost, srozumitelnost, hravost). Nejhůře hodnotili praktické aspekty (přípravu pomůcek, časovou náročnost a atraktivitu) (tabulka 12). Učitelé hodnotili všechny položky velmi vysoko (průměry nad 4,28). Nejslabší položkou u nich byla spolupráce s instruktorem.

Tabulka 12

Přehled nejvýše a nejníže hodnocených položek dotazníků

Skupina	Nejvýše hodnocené položky	*M*	Nejníže hodnocené položky	*M*
Instruktoři plavání	Bezpečnostní zásady jasně formulovány	4,66	Časová efektivita a harmonogram	3,89
	Osvojení plaveckých dovedností hravou formou	4,66	Vyšší atraktivita a zábavnost výuky	3,93
	Popisy aktivit jasné a srozumitelné	4,59	Využití bez dlouhé přípravy	4,03
Učitelé MŠ	Pozitivní vliv na pohybové dovednosti	4,97	Spolupráce učitel–instruktor	4,28
	Radost ze hry s pomůckami	4,84	Říkanky a hry podporují pozornost	4,42
	Bezpečnost a přizpůsobení dětem	4,81	Motivace a povzbuzení dětí	4,44

Poznámka. Uvedeny jsou tři nejvýše a tři nejníže hodnocené položky v jednotlivých skupinách respondentů. Vyšší hodnota *M* (průměr) znamená příznivější hodnocení na pětibodové Likertově škále.

Z výsledků vyplývá, že respondenti nejlépe hodnotili bezpečnostní a obsahové aspekty příruček, zatímco větší prostor pro zlepšení se ukázal v oblasti organizace, časové efektivity a spolupráce mezi učitelem a instruktorem (tabulka 12).

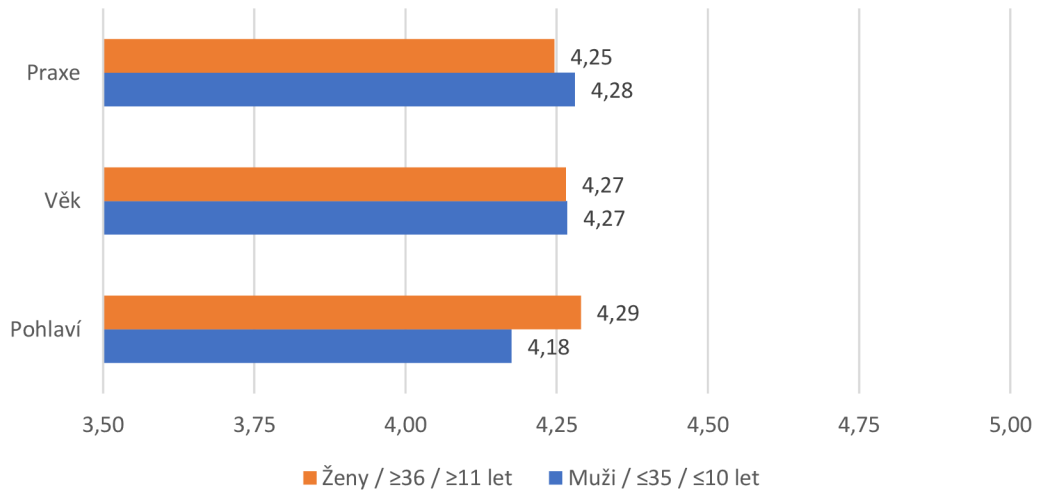
6.1.5 Charakteristika výzkumného souboru u hodnocení příručky

Vedle celkového hodnocení a analýzy jednotlivých položek bylo zkoumáno, zda vybrané charakteristiky respondentů souvisí s hodnocením příručky. U instruktorů plavání byly sledovány faktory pohlaví, věk a délka praxe. U učitelů mateřských škol bylo analyzováno, zda hodnocení ovlivňuje zastoupení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a velikost skupiny na plavání. Cílem této analýzy bylo ověřit, zda je příručka hodnocena konzistentně napříč různými skupinami respondentů, nebo zda existují systematické rozdíly podmíněné jejich profesním profilem či pracovními podmínkami.

Rozložení hodnocení u instruktorů plavání v závislosti na pohlaví, věku a délce praxe znázorňuje následující obrázek 3.

Obrázek 3

Vliv charakteristik instruktorů na hodnocení plavecké metodiky

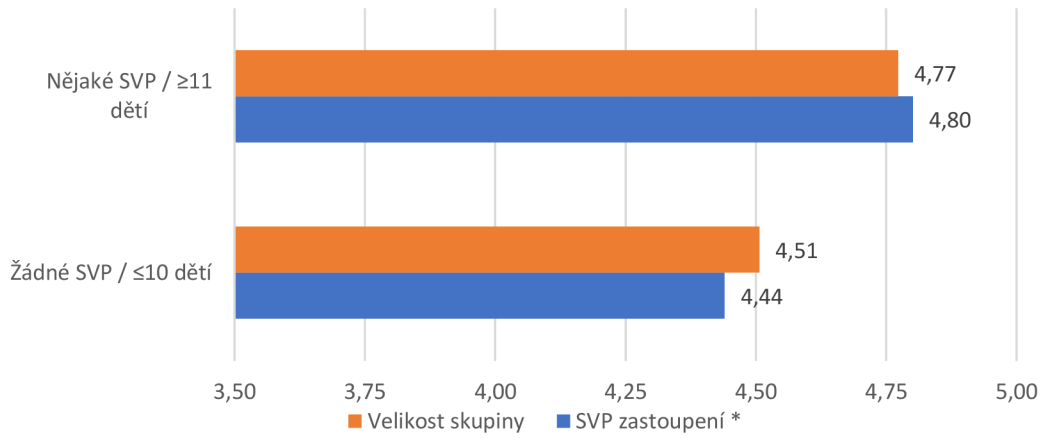


Poznámka. Zobrazeny jsou průměry Likertových skóre (1–5) v závislosti na pohlaví (muži, n = 6; ženy, n = 23), věku (≤35 let, n = 14; ≥36 let, n = 15) a délce praxe (≤10 let, n = 17; ≥11 let, n = 12). Mann-Whitneyův U test nepřinesl signifikantní výsledek u žádného z testovaných faktorů: pohlaví U = 51,5, p = 0,362; věk U = 89,5, p = 0,511; praxe U = 89,5, p = 0,593.

Analogické porovnání bylo provedeno i u učitelů mateřských škol, kde byly sledovány charakteristiky třídy, zastoupení dětí se SVP a velikost skupiny na plavání (obrázek 4).

Obrázek 4

Vliv vybraných charakteristik třídy na hodnocení plavecké metodiky u učitelů MŠ



Poznámka. Zobrazeny jsou průměry Likertových skóre (1–5) v závislosti na zastoupení dětí se SVP (žádné, n = 15; nějaké, n = 17) a velikosti skupiny na plavání (≤10 dětí, n = 17; ≥11 dětí, n = 15). Mann-Whitneyův U test ukázal signifikantní vliv zastoupení dětí se SVP (U = 69, p = 0,025, r = 0,46), učitelé pracující s dětmi se SVP hodnotí metodiku pozitivněji (M = 4,80) než učitelé bez dětí se SVP (M = 4,44). Velikost skupiny neměla statisticky signifikantní vliv (U = 97,5, p = 0,261). Hvězdička v legendě grafu označuje statisticky významný rozdíl (* p < 0,05).

Souhrnný přehled výsledků statistického testování vlivu faktorů na hodnocení příručky v obou skupinách respondentů podává tabulka 13.

Tabulka 13

Vliv testovaných faktorů na celkové hodnocení příruček

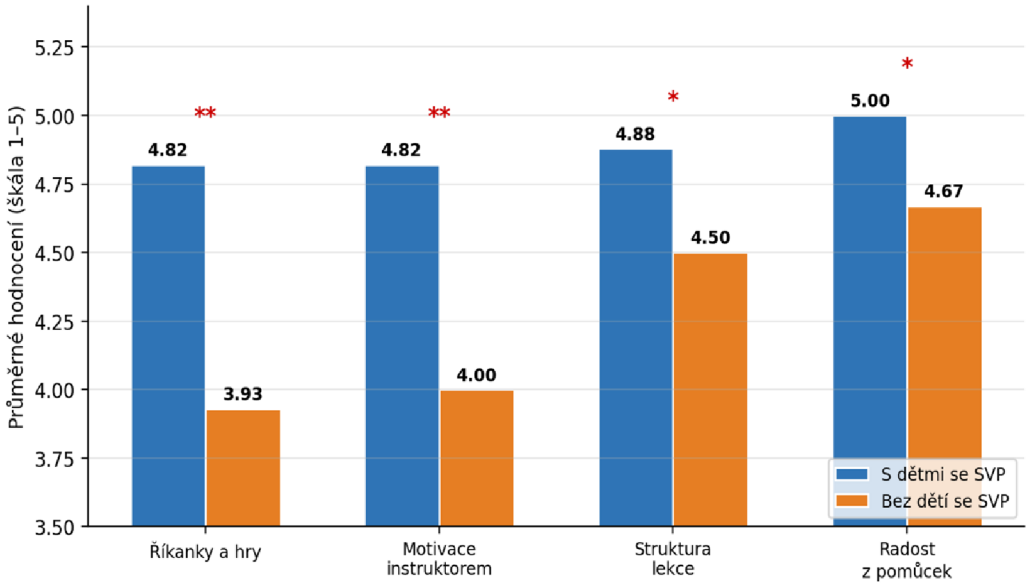
Skupina respondentů	Testovaný faktor	*p*-hodnota	Zjištění
Instruktoři plavání	Pohlaví	*p*=0,362	Nesignifikantní
	Věk	*p*=0,511	Nesignifikantní
	Délka praxe	*p*=0,593	Nesignifikantní
Učitelé MŠ	Zastoupení dětí se SVP	*p*=0,025	Signifikantní
	Velikost skupiny	*p*=0,261	Nesignifikantní

U učitelů MŠ se jako jediný statisticky významný faktor ukázala zkušenost s dětmi se SVP. U instruktorů plavání nebyl zjištěn statisticky významný vliv žádného z hodnocených faktorů. Skupina odborníků nebyla pro tuto analýzu vzhledem k malé velikosti (N = 5) vyhodnocována. Všechna srovnání byla provedena pomocí Mann-Whitneyova U testu.

Podrobnější pohled na vliv zkušenosti s dětmi se SVP na hodnocení jednotlivých položek dotazníku u učitelů MŠ přináší obrázek 5.

Obrázek 5

SVP efekt – srovnání hodnocení položek učiteli, kteří mají ve třídě děti se SVP a bez SVP



Poznámka. Zobrazeny jsou průměrné hodnoty pro vybrané položky dotazníku na pětibodové Likertově škále (1 = nejhorší, 5 = nejlepší). Hvězdičky označují hladinu statistické významnosti rozdílu mezi skupinami učitelů pracujících nebo nepracujících s dětmi se SVP (** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$). V závislosti na zastoupení dětí se SVP (žádné, $n = 15$; nějaké, $n = 17$).

Největší rozdíly byly u položek „Říkanky a hry" (+0,89 bodu) a „Motivace instruktorem" (+0,82 bodu). Nicméně signifikantní rozdíly ($p < 0{,}05$) byly i u dalších otázek, jako je např. „Struktura lekce“ a „Radost z pomůcek“.

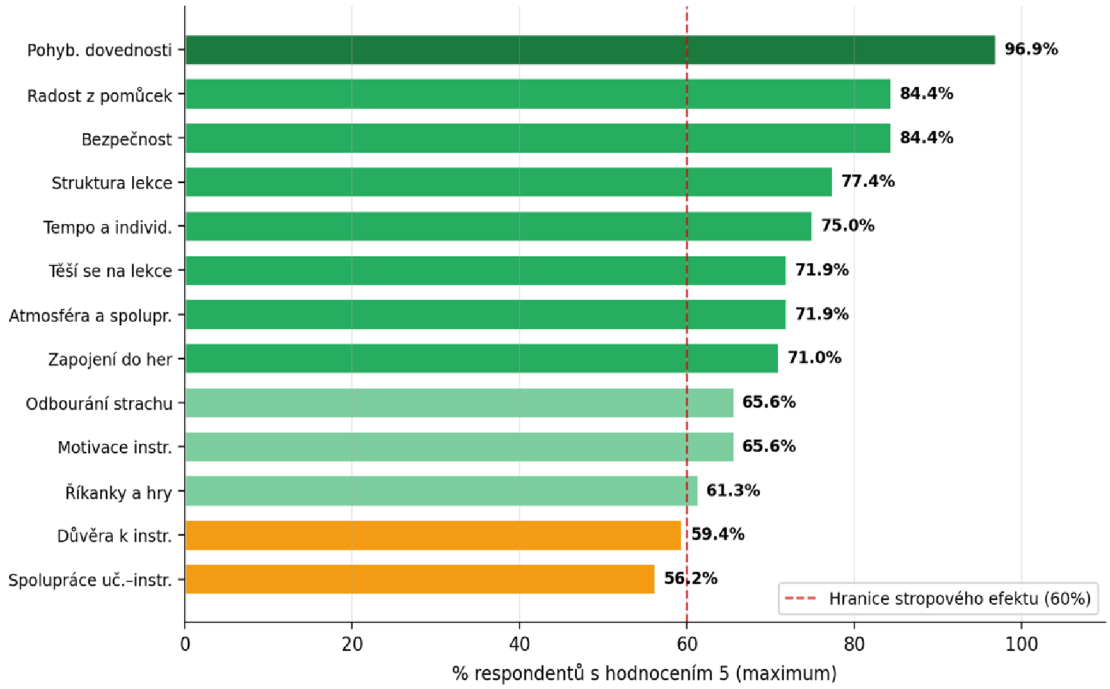
6.1.6 Stropový efekt u učitelů MŠ

U 85% položek (11 ze 13) vykazovalo více než 60% odpovědí maximální hodnotu 5. Nejvýraznější stropový efekt se projevil u položky „Pozitivní vliv na pohybové dovednosti“, kde hodnocení 5 zvolilo 96,9% učitelů. Tento jev naznačuje, že skutečná spokojenost je pravděpodobně ještě vyšší, než ukazují naměřená data, protože škála neumožnila zachytit případný horní rozptyl odpovědí.

Míru stropového efektu u jednotlivých položek dotazníku učitelů MŠ zobrazuje obrázek 6. Položky bez stropového efektu (s podílem pod 60% maximálních hodnot) byly pouze dvě: „Důvěra k instruktorovi“ (59,4%) a „Spolupráce učitel–instruktor“ (56,2%).

Obrázek 6

Stropový efekt - podíl odpovědí na maximu škály (učitelé MŠ)



Poznámka. Pruhový graf znázorňuje procentuální podíl respondentek, které u dané položky zvolily maximální možné hodnocení (5 na pětibodové Likertově škále). Červená přerušovaná čára představuje teoretickou hranici stropového efektu (60%). Celkem 11 ze 13 položek (85%) tuto hranici jednoznačně překračuje.

6.1.7 Vyhodnocení dotazníkového šetření – Otevřené otázky

Výsledky obsahové analýzy otevřených otázek jsou zpracovány v následujících tabulkách (tabulky 14–16), a to zvlášť pro každou skupinu respondentů.

Tabulka 14

Obsahová analýza otevřených otázek - odborníci

Otázka / Oblast	Téma / Kategorie	Zmínky	Poznámka
Metodická úroveň	Pozitivní hodnocení (názorné, krásné ilustrace, vynikající)	5	Všichni hodnotili kladně
	Příliš dětské pro starší děti	1	
Nejpřínosnější části	Názorné obrázky / ilustrace	3	
	Rozlišení podle typu postižení	2	
	Komplexnost a univerzálnost	1	
Co chybí / dopracovat	Indikace a kontraindikace dle typu postižení	2	
	Příručka je příliš hravá pro předškolní věk	2	
	Říkanky příliš dlouhé / nesouvisejí s plaváním	1	
	Časová dotace pro jednotlivá postižení	1	
Rizika v praxi	Pomalý pokrok dětí při přílišném důrazu na hru	1	
	Hluk v halách / nedostatek prostoru	1	
Doporučení využití	Instruktoři plavání	5	Nejvyšší shoda
	Studenti	3	
	Učitelé MŠ	3	
	Asistenti pedagoga	3	
	Rodiče	1	
Praktické návrhy	Plastové destičky nebo zalaminované karty místo papíru; vyjmutelnost listů; využití max. 1 prvku za lekci		Opakující se požadavek na odolnost materiálu

Poznámka. Zmínky = počet odborníků (z celkového počtu *N* = 5), kteří dané téma ve svých volných odpovědích explicitně uvedli.

Tabulka 15

Obsahová analýza otevřených otázek - instruktoři

Otázka / Oblast	Téma / Kategorie	Zmínky	Poznámka
Největší přínos	Inspirace pro nové aktivity a hry	10	Nejfrekventovanější odpověď
	Říkanky a básničky	5	
	Obrázková forma / ilustrace	5	
	Plánování výuky / struktura lekcí	3	
	Podpora přirozeného pohybu dětí	2	
Překážky a problémy	Papírová forma nevhodná do vodního prostředí	8	Nejzávažnější problém
	Příliš dětské pro starší děti / běžnou populaci	4	
	Vysoký počet dětí na 1 instruktora	4	
	Hluk v bazénové hale	3	
	Opakování her pod jinými názvy	1	
	Nejasné instrukce / metodické chyby	2	
	Aktivity vhodné jen pro malý bazén	2	
Co by pomohlo	Vizuální karty (voděodolné, oddělitelné)	12	Nejsilnější požadavek
	Metodická videa	8	
	Zvětšení obrázků	2	
	Oprava metodických chyb	1	
Přizpůsobení SVP	Individuální přístup, pomalejší tempo	8	
	Pravidelnost a opakování	3	
	Problémy: hluk, nesoustředěnost, strach z vody	6	
	Nepracují s dětmi se SVP	3	
Spolupráce s rodiči	Klíčová a přínosná	8	
	Individuální, ne vždy úspěšná	5	
	Minimální kontakt (děti docházejí s učiteli)	3	
Pomůcky pro SVP	Běžné plavecké pomůcky (desky, žížaly, míčky)	10	
	Hračky (přisávací, svítící, plastové)	5	
	Názorná ukázka, taktilní vedení	3	
Potíže při lekcích SVP	Strach z vody / nového prostředí	5	
	ADHD / autismus – nesoustředěnost, hluk	4	

Poznámka. Zmínky = počet instruktorů (z celkového počtu *N* = 29), kteří dané téma ve svých volných odpovědích explicitně uvedli.

Tabulka 16

Obsahová analýza otevřených otázek – učitelé MŠ

Otázka / Oblast	Téma / Kategorie	Zmínky	Poznámka
Nejpřínosnější pro děti	Odbourání strachu z vody	14	Dominantní téma
	Rozvoj pohybových dovedností / koordinace	12	
	Seznámení s vodním prostředím	5	
	Otužování / zdravý životní styl	3	
	Sebedůvěra a samostatnost	4	
	Přátelská atmosféra	3	
Co zlepšit	Komunikace instruktor–učitel	9	Nejčastější návrh
	Zmenšit skupiny / více lektorů	4	
	Více her a hravosti	3	
	Reflexe a zpětná vazba dětem	2	
	Spokojeni, nic neměnit	8	
Říkanky v MŠ	Ano, používají vlastní říkanky	19	Brambora, Kolo mlýnské, Žába...
	Ne / spíše ne	13	
Přínos seznámení před bazénem	Ano	26	81% souhlasí
	Ne	6	
Dobrovolné komentáře	Pochvala instruktorům (profesionalita, přístup)	5	
	Požadavek na zachování plaveckého výcviku	2	
	Více hravosti a motivačních prvků	2	
	Nepřítomnost rodičů při lekcích	1	

Poznámka. Zmínky = počet učitelů mateřských škol (z celkového počtu *N* = 32), kteří dané téma ve svých volných odpovědích explicitně uvedli.

Tematická analýza otevřených odpovědí

Z otevřených odpovědí bylo identifikováno pět hlavních témat, přičemž frekvence shody nezávislých odpovědí byla v některých případech překvapivě vysoká (obrázek 7).

Téma 1: Vodní kompetence. 69% učitelů spontánně uvedlo jako největší přínos „odbourání strachu z vody".

Téma 2: Praktická využitelnost. 81% pedagogů ocenilo „seznámení na suchu". Naopak 24% instruktorů kritizovalo papírovou formu listů a 31% z nich přímo doporučovalo voděodolné karty.

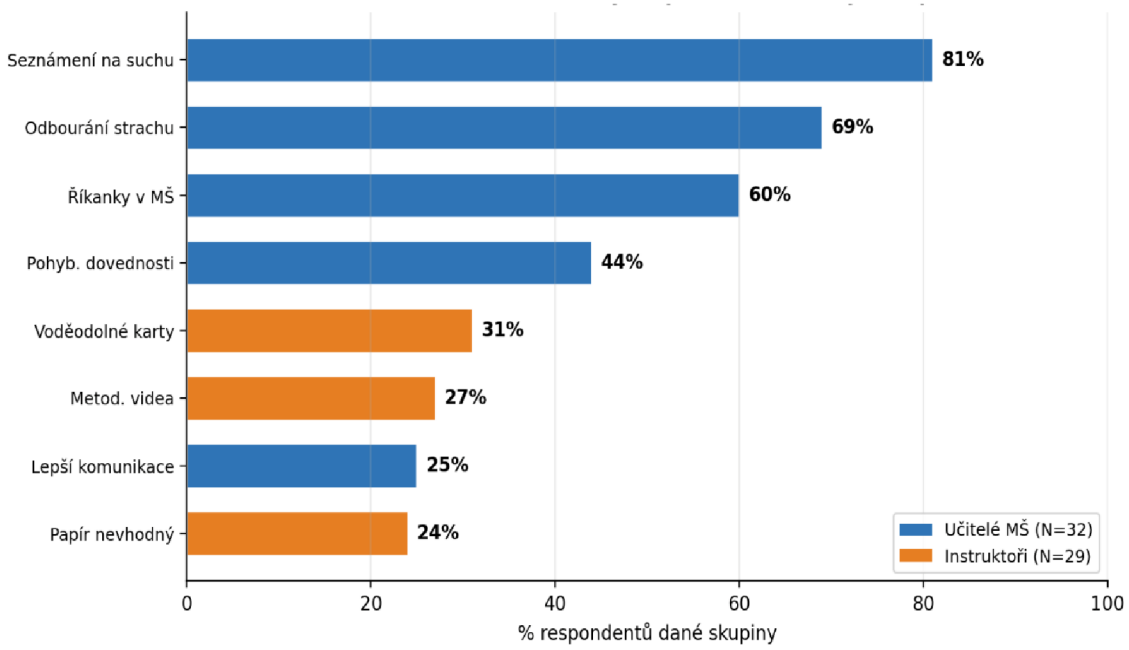
Téma 3: Komunikace. 25% učitelů požadovalo lepší komunikaci s instruktory.

Téma 4: Individualizace a inkluze. Instruktoři uváděli, že při práci s dětmi se SVP improvizují. Metodika jim v tomto směru může poskytnout větší oporu. Odborníci zároveň doporučili doplnit indikace a kontraindikace.

Téma 5: Hravost. Využívání říkanek ve výuce bylo téměř 60% učitelů hodnoceno pozitivně. Zbylá část respondentů přitom tuto složku zpravidla nekritizovala, pouze ji neoznačila za významnější přínos.

Obrázek 7

Frekvence klíčových zjištění z otevřených odpovědí



Poznámka. Pruhový graf znázorňuje procentuální podíl respondentů v rámci dané skupiny (učitelé MŠ, N = 32; instruktoři plavání, N = 29), kteří ve svých volných odpovědích spontánně zmínili příslušné téma.

V otevřených odpovědích se objevovala jak pozitivně hodnocená témata (pochvaly), zejména hravost, motivace, říkanky a praktická využitelnost materiálů, tak podněty k doplnění či úpravám (ke zlepšení), především v oblasti bezpečnosti, individualizace aktivit pro děti se SVP a spolupráce mezi instruktory a pedagogy.

6.1.8 Shrnutí hlavních zjištění z dotazníkového šetření

Výzkum potvrdil dobrou akceptaci plavecké příručky. Učitelé MŠ hodnotí nejpozitivněji (*M* = 4,63), nicméně i odborníci a instruktoři vykazují vysoké hodnocení (*M* = 4,54, resp. *M* = 4,27).

Statisticky významný rozdíl mezi instruktory a učiteli ($p < 0{,}001$; $d = 0{,}89$) odráží odlišnost jejich rolí. Přínosem plavecké příručky je její inkluzivní dimenze, učitelé pracující s dětmi se SVP hodnotili program výrazně pozitivněji ($d = 0{,}96$; $p = 0{,}025$). Z dotázaných učitelů celých 100% kurz doporučuje (75% zvolilo „Ano", 25% „Spíše ano").

Jako nejsilnější přínos pro děti bylo identifikováno odbourání strachu z vody (14 zmínek od učitelů). Naopak nejčastějším problémem pro instruktory byla papírová forma příručky nevhodná do vodního prostředí (8 zmínek) a s tím spojený požadavek na voděodolné karty (12 zmínek).

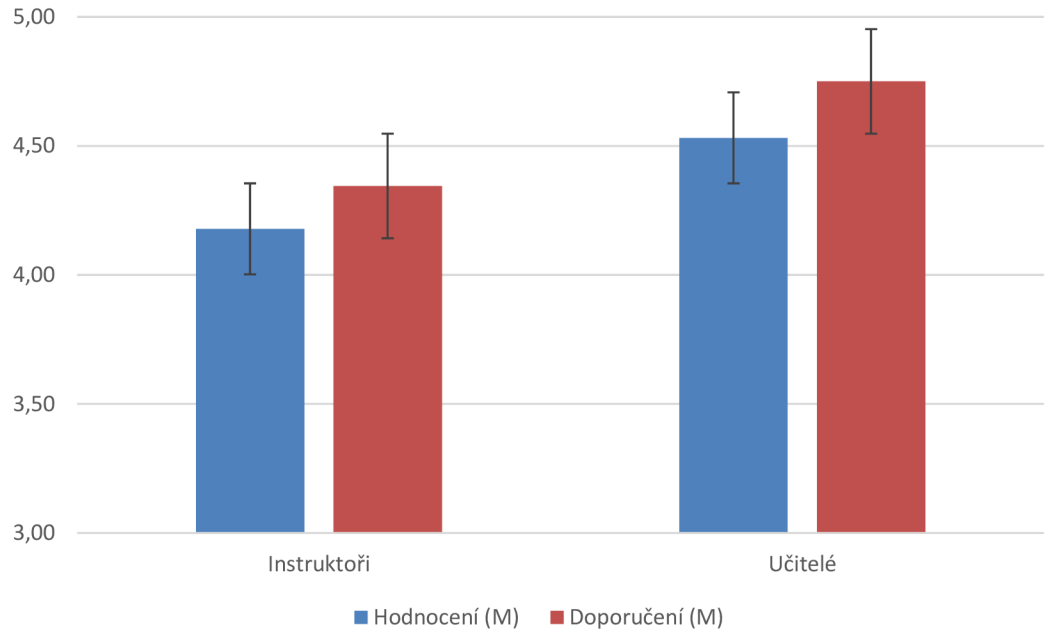
Mezi limity studie patří malý počet odborníků ($N = 5$), zjištěný stropový efekt v hodnocení u učitelů MŠ a geografická převaha respondentů z Olomouckého kraje.

V samotném závěru dotazníkového šetření byli respondenti požádáni o finální zhodnocení metodických příruček prostřednictvím dvou klíčových otázek: celkového posouzení využitelnosti materiálů a osobní ochoty doporučit program dalším pedagogům. Tyto dva parametry slouží jako stěžejní indikátory zhodnocení úspěšnosti vytvořené metodiky.

Souhrnné porovnání průměrného hodnocení v těchto dvou oblastech ilustruje obrázek 8. Z dat je zřejmé, že učitelé mateřských škol vykazují konzistentně vyšší míru celkové spokojenosti ($M = 4{,}63$) i ochoty program doporučit ($M = 4{,}75$) než instruktoři plavání ($M = 4{,}27$ pro využitelnost; $M = 4{,}34$ pro doporučení).

Obrázek 8

Závěrečné hodnocení a míra doporučení příručky instruktory a učiteli MŠ



Poznámka. Hodnoty byly překódovány tak, aby vyšší skóre odpovídalo pozitivnějšímu hodnocení. Celkové hodnocení (původně: 1 = Výborné až 5 = Nevhodné/Žádné; rekódováno na škálu 1 – 5, kde 5 = Výborné): instruktoři *M* = 4,27, *SD* = 0,81; učitelé MŠ *M* = 4,63, *SD* = 0,67. Doporučení (původně: 1 = Ano až 4 = Ne; rekódováno na škálu 2 – 5, kde 5 = Ano): instruktoři *M* = 4,34, *SD* = 0,61; učitelé MŠ *M* = 4,75, *SD* = 0,44. Učitelé MŠ vykazují konzistentně vyšší míru spokojenosti i ochoty program doporučit než instruktoři.

Z detailního porovnání je patrné, že učitelé MŠ hodnotili příručku ve většině případů nejvyšším stupněm („Výborné“), a to i v případě doporučení dalším pedagogům („Ano“). Naproti tomu instruktoři se častěji klonili k mírně nižšímu hodnocení s převahou druhého nejvyššího stupně škály v obou hodnocených kategoriích („Dobré / Velmi dobré“, respektive „Spíše ano“).

6.2 Kvalitativní výsledky z polostrukturovaných rozhovorů, expertních konzultací a terénních poznámek

Tato část navazuje na dotazníkové šetření a přináší širší pohled na využitelnost vytvořené předplavecké příručky v reálném prostředí plavecké výuky. Na základě polostrukturovaných rozhovorů, expertních konzultací a terénních poznámek byly vymezeny hlavní tematické okruhy, které se v odpovědích a pozorování opakovaně objevovaly.

6.2.1 Souhrnná zjištění z polostrukturovaných rozhovorů

Z polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že vytvořená příručka byla většinou vnímána jako přínosná, přehledná a motivačně laděná. Respondenti oceňovali především hravé pojetí aktivit, ilustrace, možnost využití příběhu a říkanek a také inspiraci pro vlastní výuku. Pozitivně byla hodnocena i skutečnost, že příručka nabízí více variant aktivit a lze je přizpůsobit dětem s různou úrovní zkušeností s vodním prostředím.

Současně se ale opakovaně objevovala připomínka, že využitelnost příručky není stejná ve všech typech bazénů a výukových situací. Záleží především na velikosti skupiny, hlučnosti prostředí, časové dotaci lekce, možnostech individualizace a také na tom, zda je v daném zařízení prostor pro rozcvičku na suchu a práci s vizuálními pomůckami. V klidnějších a organizačně přehlednějších podmínkách byla příručka hodnocena jako využitelnější než ve větších a rušnějších provozech.

V rozhovorech se ukázalo, že při hodnocení předplavecké výuky nelze vycházet pouze z věku dítěte, ale je potřeba zohlednit i jeho předchozí zkušenosti s vodou, případně jeho aktuální náladu. Některé děti přicházejí do kurzu již s určitou zkušeností, například pokud v minulosti navštěvovaly s rodiči plavání batolat nebo byly na vodní prostředí zvyklé jiným způsobem. U těchto dětí bývá adaptace na vodu rychlejší a aktivity ve vodě jim zpravidla nečiní větší obtíže. Naopak děti, které se s vodou seznamují poprvé, a to i ve vyšším věku, často potřebují více času na odbourání strachu, nácvik ponoření, orientaci ve vodě a celkové získání jistoty ve vodním prostředí.

Dalším výrazným tématem byla potřeba přizpůsobení materiálů dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti, kteří pracovali s těmito dětmi častěji, zdůrazňovali význam pomalejšího tempa, názornosti, pevné struktury, obrázků, kartiček a předvídatelnosti. Ukázalo se, že právě vizuální podpora a možnost práce s konkrétními kartami mohou být pro některé děti velmi přínosné. Objevoval se také požadavek na větší, pevnější nebo laminovanou formu materiálů, aby je bylo možné používat přímo u bazénu a aby s nimi děti mohly samy manipulovat. Respondenti uváděli, že adaptace na vodní prostředí, osvojení základních dovedností i utváření tzv. pocitu vody probíhá u těchto dětí pomaleji a vyžaduje od vedoucího hodiny více trpělivosti, jeho podporu a individuální přístup. Nicméně právě voda některým dětem se SVP umožňuje zažít svobodu pohybu, kterou v běžném prostředí nemají. Vodní prostředí jim tak může přinášet nejen pohybový, ale i výrazně pozitivní prožitkový rozměr.

V rozhovorech se dále ukázalo, že respondenti vnímají rozdíl mezi hravou adaptací na vodu a cílenějším rozvojem plaveckých dovedností. Někteří stavěli na první místo bezpečné seznámení dítěte s vodním prostředím, radost z pohybu a překonání strachu z vody. Jiní zdůrazňovali, že příručka by měla jít metodicky dál a nabídnout přesnější návod k nácviku konkrétních předplaveckých dovedností, aby nedocházelo k upevňování nevhodných návyků, které se později špatně odnaučují. Tato připomínka se objevovala zejména u respondentů s větší instruktorskou nebo odbornou zkušeností. Respondenti dále upozorňovali na význam vhodného složení skupiny. Záleží nejen na počtu dětí, ale i na jejich zkušenostech, míře samostatnosti a případných speciálních potřebách. Některé děti, například se zrakovým postižením nebo s větší mírou nejistoty, potřebují více individuální podpory. Naopak u větších skupin je potřeba více dbát na bezpečnost, organizaci prostoru a výběr aktivit, které zapojí děti kolektivně. V těchto situacích se více osvědčují skupinové nebo soutěžně laděné činnosti, zatímco říkanky samy o sobě nejsou hlavním nosným prvkem lekce.

Celkově vyplynulo, že využitelnost příručky je úzce spojena s konkrétní skupinou dětí, jejich zkušenostmi s vodou, individuálními potřebami, způsobem vedení výuky a daným prostředím s okolními vjemy. Příručka byla vnímána jako užitečná opora, ale její skutečný přínos závisí na tom, jak citlivě s ní instruktor nebo pedagog pracuje.

6.2.2 Zjištění z expertních konzultací s vedoucími pracovníky plaveckých subjektů

Samostatnou část kvalitativních dat tvořilo pět předem domluvených expertních konzultací s vedoucími nebo metodicky zkušenými pracovníky vybraných plaveckých subjektů. Šlo o osoby, které se v daných zařízeních podílely na organizaci výuky, nastavování podmínek lekcí, vedení instruktorů nebo koordinaci práce s různými skupinami dětí. Díky tomu měly přehled nejen o provozních možnostech pracoviště, ale také o tom, jaké typy aktivit jsou v praxi reálně využitelné a jaké nároky klade výuka na instruktory i děti. Tyto konzultace přinesly širší pohled na to, v jakých podmínkách může být předplavecká příručka skutečně využívána a jaké úpravy by mohly zvýšit její praktickou hodnotu.

V průběhu konzultací jsem měla možnost představit vytvořenou předplaveckou příručku, seznámit účastníky s organizací a strukturou plaveckých lekcí i s cíli jednotlivých subjektů. Součástí setkání byla také domluva na zařazení příručky do výuky a na jejím následném hodnocení prostřednictvím připravených dotazníků. Ve všech případech se příručka setkala s

pozitivním přijetím a se zájmem o vznik podobného materiálu, a to nejen jako podpora pro instruktory plavání, kteří začínají nebo chtějí svou výuku obohatit o další aktivity, ale také jako možná inspirace pro rodiče s dětmi při vodních aktivitách v bazénu.

Z konzultací vyplynulo, že klíčovým faktorem pro využitelnost příručky je soulad mezi obsahem materiálu a reálnými podmínkami konkrétního pracoviště. V některých zařízeních byla jako výhoda vnímána klidnější atmosféra, menší skupiny, teplejší voda, blízkost šaten, sprch a bazénu a možnost individuální práce s dítětem. V jiných případech účastníci konzultací upozorňovali na větší hlučnost, sdílený provoz více aktivit, omezený časový prostor nebo absenci místa pro rozcvičku na suchu. Ukázalo se, že jedna univerzální forma příručky nemusí vyhovovat všem typům plaveckých subjektů stejně dobře.

Vedoucí a metodicky zkušení pracovníci dále poukazovali na potřebu praktického provedení materiálů. Vedle klasické tištěné podoby by podle nich byla přínosná i podoba samostatných karet, ideálně odolných proti vodě, případně doplněných o stručná metodická doporučení nebo vizuální oporu pro instruktory a pedagogy. V rámci některých konzultací se také objevila potřeba přesněji doplnit doporučení pro práci s dětmi se SVP, zejména v oblasti indikací, kontraindikací, dopomoci a bezpečnostních zásad.

Expertní konzultace tak potvrdily, že příručky mají reálný aplikační potenciál. Zároveň ale ukázaly, že jejich konečná podoba by mohla ještě více zohlednit rozdíly mezi jednotlivými pracovišti a srozumitelněji rozlišovat, které aktivity slouží spíše k volné hře a uvolnění a které již směřují k nácviku konkrétní plavecké dovednosti, polohy nebo pohybu. To by mohlo usnadnit jejich praktické využití i jejich úpravu podle potřeb dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

6.2.3 Rozdíly v pohledu učitelů MŠ a instruktorů plavání

Z kvalitativních dat byl patrný odlišný způsob, jak na příručky nahlíželi učitelé mateřských škol a jak instruktoři plavání. Učitelé MŠ většinou oceňovali především přehlednost materiálů, jejich hravou a motivační stránku, pěkné obrázky, říkanky a možnost využití příručky i mimo samotnou plaveckou výuku. Pozitivně hodnotili také to, že příručka dětem přibližuje, co je v bazénu čeká, a mohou jim pomoci snáze se orientovat v průběhu lekce. U dětí se SVP byl tento aspekt vnímán jako zvláště důležitý.

Instruktoři plavání naopak častěji hodnotili příručku z hlediska její bezprostřední použitelnosti při vedení lekce. Více upozorňovali na otázku metodické správnosti, návaznosti jednotlivých činností, realistické časové proveditelnosti a rizika, že některé aktivity mohou při nepřesném provedení vést k nesprávným plaveckým návykům. V instruktorských výpovědích se proto objevoval požadavek na stručnější a přesnější metodické vedení, výběr menšího počtu říkanek a lepší vymezení toho, jaké konkrétní předplavecké dovednosti má každá aktivita rozvíjet.

Současně je však potřeba doplnit i pohled na samotnou podobu příručky. Některé připomínky směřovaly k tomu, že příručka obsahuje více říkanek, než je možné nebo nutné během jedné lekce skutečně využít. To ale nemusí být vnímáno pouze jako nevýhoda. Větší počet říkanek i variant aktivit může zároveň dotvářet celkový charakter příručky, rozšiřovat nabídku možností a dávat čtenáři prostor pro vlastní výběr. Instruktor nebo pedagog tak nemusí využít vše najednou, ale může si vybrat tu variantu, která se mu pro konkrétní lekci, skupinu nebo dítě bude hodit nejvíce. Často je výhodné mít více pohledů na jednu aktivitu, protože to umožňuje její obměnu nebo přizpůsobení podle situace.

Rozdíl mezi těmito dvěma skupinami tedy neznamenal rozpor v hodnocení samotné myšlenky příručky, ale spíše odlišné profesní zaměření. Učitelé MŠ více zdůrazňovali celkovou pohodu dítěte, motivaci a srozumitelnost, zatímco instruktoři kladli větší důraz na metodickou přesnost, bezpečné vedení nácviku a praktické využití během vyučovací lekce. Pro finální úpravu příruček je proto důležité zachovat jejich hravou a přehlednou podobu, ale současně metodicky zpřesnit ta místa, která mohou být v praxi chápána různě.

6.2.4 Zjištění z terénních poznámek a přímého pozorování výuky

Terénní poznámky a přímé pozorování plaveckých lekcí ukázaly, že průběh a efektivita předplavecké výuky jsou výrazně ovlivňovány konkrétním prostředím. Jako velmi důležité se ukázaly zejména velikost skupiny, počet instruktorů, teplota vody, hlučnost okolního provozu, možnost rozdělit děti podle pokročilosti a celkové organizační zázemí. V přehlednějším a klidnějším prostředí bylo snazší zachovat pozornost dětí, využívat herní prvky a pružně reagovat na individuální potřeby. Naopak v rušnějším provozu byly výrazněji patrné prostoje, omezený prostor pro komunikaci a menší možnost zařazovat náročnější slovní nebo rytmické aktivity.

Pozorování dále ukázalo, že děti většinou reagovaly pozitivně na hravé úkoly, pomůcky, lovení předmětů, skoky, pohyb se žížalou nebo činnosti, které měly jasný a krátký cíl. Pro mnoho dětí byla důležitá možnost postupného osmělování a bezpečného vyzkoušení činnosti s dopomocí. U některých dětí se objevovala potřeba delší adaptace, většího klidu nebo opory dospělého, jiným dětem naopak více vyhovovalo svižnější tempo a větší pestrost úkolů. Z terénních poznámek tak vyplývá, že samotná příručka je bez možnosti individualizace a bez citlivé práce instruktora a pedagogického doprovodu nedostačující.

Přímé pozorování zároveň ukázalo, že při práci s větší skupinou je vhodné více myslet na bezpečnost, organizaci a volbu takových aktivit, které dokážou děti zapojit společně. V těchto situacích se osvědčovaly kolektivní činnosti, někdy i soutěžního charakteru, které vedly děti k aktivnímu zapojení a současně pomáhaly udržet pozornost celé skupiny. U dětí, které potřebovaly více individuální podpory, bylo patrné, že instruktor musí volit klidnější tempo, větší názornost a citlivější doprovod při nácviku základních dovedností.

Z terénních poznámek dále vyplynulo, že samotná příručka nemůže popsat všechny možné situace, které při výuce nastanou. Jejím cílem není přesně pokrýt všechny odlišné podmínky jednotlivých pracovišť, ale nabídnout instruktorovi nebo pedagogovi zásobu aktivit, z nichž může vybírat podle potřeb konkrétní lekce. Právě v tom se ukazuje význam více variant cvičení a modifikací pro různá postižení, které dávají uživateli prostor pro úpravu a přizpůsobení podle aktuální situace.

Terénní poznámky tak potvrdily, že dobře fungující předplavecká výuka stojí nejen na připraveném obsahu, ale hlavně na schopnosti instruktora vhodně vybírat, upravovat a kombinovat aktivity podle potřeb konkrétních dětí a průběhu lekce.

Souhrnný přehled hlavních kvalitativních okruhů a jejich významu pro případnou úpravu příruček podává tabulka 17.

Tabulka 17

Hlavní kvalitativní okruhy a jejich význam pro úpravu příruček

Tematický okruh	Co se opakovalo v datech	Co z toho plyne pro příručky
Prostředí a organizace výuky	Rozdíly mezi klidným a hlučným bazénem, velikost skupiny, čas, zázemí	Vytvořit materiály použitelné v různých podmínkách
Individualizace a SVP	Potřeba pomalejšího tempa, názornosti, kartiček, dopomoci	Doplnit jasnější modifikace a vizuální podporu
Hravost a motivace	Děti pozitivně reagují na hry, příběhy a pomůcky	Hravé prvky zachovat
Metodická přesnost	Některé aktivity potřebují přesnější popis	Upravit problematické cviky a cíle aktivit
Forma materiálů	Požadavek na odolné karty, větší formát, snadné použití u bazénu	Zvážit laminaci, vyrobit jednotlivé karty, stručné metodické listy

Poznámka. Přehled vychází ze syntézy otevřených odpovědí a terénních poznámek zúčastněných respondentů. Tabulka slouží jako výchozí podklad pro budoucí praktickou revizi a optimalizaci metodických materiálů.

7 DISKUSE

7.1 Celková využitelnost příručky a porovnání skupin respondentů

Všechny tři skupiny hodnotily příručku kladně, průměrné hodnocení se pohybovalo mezi 4,27 a 4,63 na pětibodové škále. Respondenti v nich tedy viděli prakticky využitelný materiál pro předplaveckou výuku. Tento výsledek je v souladu s odbornými východisky, která u výuky dětí předškolního věku zdůrazňují význam hravosti, přehlednosti, vývojové přiměřenosti a jasné struktury činností. Právě tyto znaky jsou v literatuře spojovány s podporou jistoty dítěte ve vodním prostředí a s vhodným pedagogickým vedením předplavecké výuky (Langendorfer & Bruya, 1995; Mekkaoui et al., 2022).

Nejvyšší hodnocení uváděli učitelé mateřských škol (M = 4,63), následovali odborníci (M = 4,54) a nejnižší průměrné hodnocení měli instruktoři plavání (M = 4,27). Přestože i tato hodnota stále spadá do pásma pozitivního hodnocení, ukazuje se, že jednotlivé profesní skupiny vnímaly příručku mírně odlišně. Kruskal-Wallisův test potvrdil, že rozdíl mezi skupinami byl statisticky významný, $H(2)$ = 14,36, p < 0,001, η^2 = 0,196. Tato hodnota odpovídá středně velkému až velkému efektu, což znamená, že profesní příslušnost respondentů hrála při hodnocení příručky poměrně významnou roli (tabulka 11).

Následná párová porovnání ukázala, že statisticky významný rozdíl existoval pouze mezi instruktory plavání a učiteli mateřských škol. U porovnání se skupinou odborníků se statisticky významný rozdíl neprokázal, je však nutné tento výsledek interpretovat opatrně, protože skupina odborníků byla velmi malá (N = 5). Nízký počet respondentů snižuje statistickou sílu testu a omezuje možnost zachytit jemnější rozdíly mezi skupinami.

Stallman et al. (2017) upozorňují, že kvalitní plavecké materiály by neměly směřovat jen k technickému zvládnutí dovedností, ale měly by podporovat vodní kompetenci v širším pojetí, včetně bezpečnosti a sociálně emočního rozvoje. To odpovídá zaměření hodnocené příručky podle Stallman et al. (2017). Přímé srovnání s předchozími výzkumy je v tomto případě omezené, protože dostupná literatura se většinou zaměřuje na účinnost vodních intervencí nebo na pedagogická východiska výuky ve vodním prostředí, nikoli přímo na hodnocení konkrétní metodické předplavecké příručky z pohledu různých profesních skupin. Právě v tom lze spatřovat jeden z přínosů této práce.

7.2 Rozdíly mezi instruktory a učiteli z profesní perspektivy

Za nejvýraznější zjištění kvantitativní části lze považovat rozdíl v hodnocení mezi instruktory plavání a učiteli mateřských škol. Tento rozdíl však není vhodné chápat tak, že by instruktoři příručku hodnotili negativně. I jejich průměrné skóre 4,27 představuje pozitivní hodnocení. Výsledek spíše ukazuje, že obě skupiny k příručce přistupují z odlišné profesní pozice a mají jiná očekávání od toho, co by měl podobný materiál splňovat.

Učitel mateřské školy stojí většinou spíše v roli pedagogického doprovodu a pozorovatele dítěte. Sleduje, jak děti reagují, zda se zapojují, jestli je aktivity baví, zda se postupně zbavují strachu z vody a zda se v lekcích cítí bezpečně. Příručku proto může hodnotit hlavně z pohledu srozumitelnosti, motivace, přehlednosti a celkového prožitku dítěte z výuky. Instruktor plavání je naproti tomu člověk, který výuku přímo vede, organizuje a nese odpovědnost za její průběh i bezpečnost. Je proto logické, že se při hodnocení více zaměřuje na praktickou stránku, tedy na to, jak snadno lze aktivity zařadit do lekce, kolik času vyžadují, jak náročná je příprava pomůcek a zda jsou metodické pokyny dostatečně přesné a jednoznačné.

Tento výklad odpovídá i odborným poznatkům, podle nichž kvalita výuky ve vodním prostředí nespočívá jen v obsahu aktivit, ale také ve způsobu jejich organizace a přizpůsobení konkrétním podmínkám. Sherrill (2004) zdůrazňuje význam srozumitelného vedení, přizpůsobení výuky individuálním možnostem dítěte. Lepore et al. (2007) upozorňují, že reálná využitelnost materiálů ve vodním prostředí záleží mimo jiné na provozních podmínkách, bezpečnostních požadavcích a organizaci skupiny, tedy na faktorech, které instruktoři při hodnocení příruček přirozeně zohledňují. Jejich kritičtější pohled na některé aspekty příručky je proto pochopitelný.

Odlišná profesní perspektiva se ukázala také v kvalitativních datech. Instruktoři plavání častěji upozorňovali na to, že papírová forma materiálů není příliš vhodná do vlhkého prostředí bazénu, že některé lekce obsahují větší množství říkanek, než je možné reálně využít, a že by bylo vhodné ještě přesněji vymezit, jakou konkrétní předplaveckou dovednost má daná aktivita rozvíjet. Učitelé mateřských škol naopak oceňovali především přehlednost, hravost, motivační pojetí a možnost využití materiálů i mimo samotnou plaveckou výuku, například při přípravě dětí na plavání v mateřské škole nebo při navazujících činnostech.

Pohled učitelů mateřských škol má v této práci své opodstatnění. Na rozdíl od instruktora, který příručku posuzuje z hlediska přímé realizace ve výuce, učitelé děti znají z každodenní pedagogické práce, sledují jejich reakce, míru samostatnosti i potřebu podpory a mohou tak dobře posoudit, zda jsou materiály pro děti srozumitelné a přiměřené (Národní pedagogický institut České republiky, n.d.).

Důležité je také to, že rozdíl mezi skupinami pravděpodobně nesouvisí s osobními charakteristikami instruktorů. U instruktorů nebyl zjištěn statisticky významný vliv pohlaví, věku ani délky praxe na celkové hodnocení příruček. To naznačuje, že rozdíly v hodnocení byly spíše odrazem odlišné profesní role než demografických faktorů (Cohen, 1988).

7.3 Vliv zkušenosti s dětmi se SVP na hodnocení příručky

Výrazným zjištěním této studie je vliv zkušenosti učitelů s dětmi se SVP na hodnocení příručky. Učitelé, kteří pracovali s dětmi se SVP, hodnotili metodické materiály statisticky významně pozitivněji (M = 4,80) než učitelé bez této zkušenosti (M = 4,44). Velikost efektu dosáhla hodnoty d = 0,96, což již představuje velký efekt. Nejde tedy o drobný rozdíl, ale o rozdíl, který je z hlediska interpretace výsledků skutečně významný (obrázek 5, tabulka 13).

Největší rozdíly byly zjištěny u položek „Říkanky a hry“ (+0,89 bodu) a „Motivace instruktorem“ (+0,82 bodu). Právě tyto oblasti ukazují, že učitelé se zkušeností s dětmi se SVP vnímali příručku jako zvlášť přínosnou tam, kde pomáhala dětem lépe se orientovat v průběhu lekce, udržet pozornost a zapojit se do činností bezpečným a předvídatelným způsobem. Tuto interpretaci podporují i poznatky z literatury. Dunn (1997) ve svém modelu senzorického zpracování popisuje, že děti s odlišným neurologickým prahem pro registraci podnětů často potřebují strukturu, rytmus, předvídatelnost a jasně organizované prostředí. Právě rytmizace pomocí říkanek, opakování a názorných prvků může fungovat jako prostředek, který dítěti pomáhá zorientovat se v průběhu činnosti a snižuje zátěž spojenou s neznámým prostředím. Podobně i cílená motivace instruktorem může pomáhat tam, kde dítě potřebuje větší podporu v seberegulaci, soustředění nebo překonávání obav.

Výsledky tedy naznačují, že příručka může být obzvlášť přínosná v inkluzivním prostředí, kde děti potřebují více struktury, názornosti, trpělivějšího vedení. Děti se SVP často potřebují více času na adaptaci, jasnější vedení a srozumitelný průběh lekce. Pokud příručka tuto potřebu naplní, je logické, že je učitelé pracující s těmito dětmi hodnotí pozitivněji. Z odborného hlediska

tento výsledek koresponduje i s principy Halliwickova konceptu, který zdůrazňuje postupnou adaptaci, práci s rovnováhou, jistotou ve vodě a rozvojem samostatnosti u dětí s postižením. Také výzkumy realizované na Univerzitě Palackého v Olomouci ukázaly, že Halliwickův přístup může vést ke zlepšení vodních dovedností u dětí s dětskou mozkovou obrnou i autismem, přičemž výrazný efekt byl popsán zejména u dětí s autismem, tedy u skupiny, která velmi těží z předvídatelnosti, struktury a bezpečného vedení (Vaščáková et al., 2015; Vodáková & Botková, n.d.).

Tento výsledek je důležitý i prakticky. Naznačuje, že příručka nebyla hodnocena pozitivně jen kvůli svému zaměření na inkluzi, ale také proto, že učitelům a instruktorům dávala smysl při práci s různorodou skupinou dětí. Zároveň je důležité si uvědomit, že 53% učitelů v tomto výzkumném souboru pracovalo s dětmi se SVP. To naznačuje, že inkluzivní prostředí není v české předplavecké výuce výjimečné, ale naopak poměrně běžné. O to důležitější je, aby metodické materiály uměly reagovat i na různorodé potřeby dětí.

7.4 Stropový efekt a jeho důsledky pro interpretaci dat

V části dotazníku určeném učitelům mateřských škol se výrazně projevil tzv. stropový efekt. U 85% položek (11 ze 13) zvolilo více než 60% respondentů nejvyšší možné hodnocení 5. Nejvýrazněji se tento jev objevil u položky „Pozitivní vliv na pohybové dovednosti“, kde nejvyšší hodnocení zvolilo 96,9% učitelů (obrázek 6).

Stropový efekt je v odborné literatuře dobře známý problém evaluačních dotazníků. Objevuje se tehdy, když většina respondentů volí nejvyšší možné hodnocení, a nástroj tak přestává zachycovat jemnější rozdíly mezi „velmi dobrým“ a „výborným“ hodnocením Chyung et al. (2020). Jinými slovy, dotazník pak ukáže, že jsou respondenti velmi spokojení, ale už nedokáže dostatečně odlišit, co přesně bylo hodnoceno „výborně“ a co „jen velmi dobře“. U pětibodových škál zaměřených na spokojenost je tento jev poměrně častý a odborné zdroje někdy doporučují využívat jemnější škály, například sedmibodové, nebo jinak rozložené odpovědní možnosti.

V této studii má stropový efekt dva hlavní důsledky. Za prvé je možné, že skutečná míra spokojenosti učitelů byla ještě vyšší, než jak ji dokázala zachytit použitá škála. Protože většina odpovědí skončila už na horní hranici škály, nebylo možné zachytit případné další rozdíly mezi velmi vysokými hodnoceními. Za druhé tento efekt snižuje variabilitu dat, a tím i statistickou sílu

testů. Pokud mají respondenti velmi podobné, velmi vysoké odpovědi, je obtížnější prokázat jemnější rozdíly mezi skupinami nebo mezi jednotlivými oblastmi hodnocení.

Zajímavé je, že dvě položky, u nichž se stropový efekt neprojevil, „Důvěra k instruktorovi“ (59,4%) a „Spolupráce učitel–instruktor“ (56,2%), se týkaly právě vztahu a komunikace s instruktorem. To je důležitý moment, protože kvalitativní část výzkumu ukázala, že komunikace a spolupráce mezi učiteli a instruktory patří mezi oblasti, kde respondenti vnímali největší prostor pro zlepšení. Tato shoda mezi kvantitativními a kvalitativními zjištěními zvyšuje důvěryhodnost výsledků a naznačuje, že nejde o náhodný jev, ale o skutečně podstatnou oblast předplavecké výuky.

7.5 Praktická forma materiálů a podmínky prostředí

Kvalitativní data poměrně jednoznačně ukázala, že využitelnost příručky není dána pouze jejím obsahem, ale i konkrétními podmínkami, ve kterých jsou používány. V klidnějších a organizačně přehlednějších zařízeních, například tam, kde byly menší skupiny, teplejší voda, možnost rozcvičky na suchu nebo nižší hlučnost, byla příručka hodnocena jako lépe využitelná. Naopak ve větších a rušnějších provozech respondenti častěji upozorňovali na to, že je omezený prostor pro delší verbální vedení, rytmizaci nebo složitější organizační činnosti.

Velmi výrazně se v této souvislosti objevovala také otázka fyzické podoby materiálů. Nejčastějším praktickým požadavkem instruktorů byla výroba voděodolných karet, které by bylo možné používat přímo u bazénu. Tento požadavek uvedlo 31% instruktorů. Z hlediska praxe je to pochopitelné, protože papírový materiál ve vlhkém prostředí rychle ztrácí použitelnost a instruktor během lekce často nemá prostor listovat obsáhlejší příručkou. V praxi proto dává smysl, že respondenti oceňovali přehlednost a nápaditost příručky, ale současně žádali formu, která bude rychleji použitelná přímo při výuce (tabulka 14–16 a obrázek 7).

Toto zjištění odpovídá i širším doporučením pro tvorbu metodických materiálů v oblasti aplikovaných pohybových aktivit. V literatuře se opakovaně zdůrazňuje, že materiály by neměly být jen obsahově správné a odborně kvalitní, ale také prakticky použitelné v reálném provozu. To znamená, že by měly být přehledné, stručné, srozumitelné a současně uzpůsobené prostředí, ve kterém budou používány. V případě plavecké výuky se tedy ukazuje, že nestačí mít dobrý obsah, důležitá je také jeho forma, rychlá orientace v něm a možnost okamžitého použití v konkrétní situaci.

7.6 Limity studie

Předkládaná studie má několik omezení, která je potřeba při interpretaci výsledků zohlednit.

Hlavním omezením zůstává malý počet respondentů ve skupině odborníků. Tato skupina zahrnovala pouze 5 osob, přičemž v analýze Cronbachova alfa bylo kvůli nekompletním odpovědím jednoho respondenta využito dokonce pouze N = 4. Takto malý soubor výrazně omezuje statistickou sílu testů a ztěžuje možnost zachytit případné rozdíly mezi odborníky a dalšími skupinami. Výsledky týkající se odborníků je proto vhodné chápat spíše jako orientační než jako definitivní.

Další limitací je stropový efekt u učitelů mateřských škol. Vysoká koncentrace odpovědí na horní hranici škály sice ukazuje na velmi pozitivní přijetí příručky, ale současně snižuje schopnost nástroje rozlišovat jemnější rozdíly mezi vysokými úrovněmi spokojenosti. To může ovlivňovat výsledky srovnávacích testů.

K tomu je potřeba přičíst geografickou koncentraci výzkumného souboru. Celkem 77,8% dotazníků bylo distribuováno v Olomouckém regionu. To znamená, že výsledky mohou více odrážet podmínky a zkušenosti respondentů právě z tohoto prostředí a nemusí být zobecnitelné na celou Českou republiku. Organizace předplavecké výuky, zázemí bazénů i profesní zkušenosti instruktorů a pedagogů se totiž mohou v jednotlivých regionech lišit.

Dále je potřeba zohlednit způsob zaznamenávání kvalitativních dat. Rozhovory nebyly pořizovány ve formě zvukového záznamu, ale byly zapisovány jako poznámky. Není to nic neobvyklého a často je to i v komunikaci přirozenější, ale nakonec to omezuje doložitelnost a přesnost získaných dat. Bez doslovných přepisů nelze zpětně ověřit všechny formulace respondentů ani přesný kontext jejich výpovědí.

Samotný evaluační charakter studie má své omezení. Zvolený design umožňuje popsat a vyhodnotit, jak respondenti příručku vnímají, ale neumožňuje z těchto dat vyvozovat kauzální závěry. Nelze tedy tvrdit, že příručka sama o sobě způsobuje pozitivní změnu ve vodních dovednostech dětí. Lze pouze konstatovat, že byla respondenty hodnocena jako přínosná a prakticky využitelná.

I přes uvedená omezení je třeba zmínit, že kvantitativní a kvalitativní výsledky se ve většině oblastí shodují, což zvyšuje důvěryhodnost zjištění.

7.7 Doporučení pro praxi a další výzkum

Výsledky studie nabízejí několik podnětů pro praxi. Za důležité považuji zejména vytvoření voděodolných kartiček s klíčovými aktivitami, které by instruktoři mohli používat přímo u bazénu. Tento požadavek se objevoval často a souvisel s tím, že papírový materiál ve vlhkém prostředí rychle ztrácí použitelnost a instruktor během lekce nemá čas listovat příručkou.

Přínosné by také bylo zařazení krátké reflexe po lekci mezi instruktorem a pedagogickým doprovodem. Taková reflexe by mohla přispět k lepší komunikaci, ke sdílení pozorování o dětech a ke sladění očekávání obou stran. Právě tato oblast se totiž ve výsledcích opakovaně ukazovala jako místo, kde je stále prostor pro zlepšení.

Odborníci navíc doporučovali doplnit příručku o stručné informace k indikacím a kontraindikacím u vybraných typů postižení. Tento požadavek se objevil zejména v odpovědích odborníků a je logický vzhledem k tomu, že předplavecká výuka často probíhá v heterogenních skupinách. Takové doplnění by mohlo zvýšit jistotu instruktorů i pedagogů při práci s dětmi se SVP. Toto doporučení je možné využít i při tvorbě finální podoby příručky, která bude rozšířena o další kapitoly.

Pro další výzkum by bylo přínosné sledovat v delším časovém horizontu, zda systematické používání příručky vede i k měřitelnému zlepšení vodní kompetence dětí. Současně by stálo za to rozšířit výzkumný soubor o respondenty z dalších regionů České republiky, a ověřit, nakolik jsou výsledky zobecnitelné. Z metodologického hlediska by mohla jemnější hodnoticí škála, například sedmibodová, lépe zachytit rozdíly v horní části hodnocení a omezit stropový efekt.

8 ZÁVĚRY

Cílem práce bylo zhodnotit využitelnost metodické předplavecké příručky z pohledu tří skupin respondentů. Hlavní závěry odpovídají jednotlivým výzkumným otázkám.

Celková využitelnost příruček (VO1). Metodická předplavecká příručka je z pohledu všech tří skupin respondentů hodnocena jako využitelná v praxi předplavecké výuky dětí předškolního věku. Průměrná hodnocení se pohybovala v pásmu pozitivního až velmi pozitivního hodnocení na pětibodové Likertově škále: učitelé MŠ (M = 4,63), odborníci (M = 4,54) a instruktoři plavání (M = 4,27) (tabulka 10, obrázek 2). Spolehlivost dotazníků (přílohy 2 – 4) byla ověřena koeficientem Cronbachova alfa, jehož hodnoty překročily ve všech třech skupinách hranici 0,80, což svědčí o dobré vnitřní konzistenci použitých nástrojů (tabulka 6).

Struktura, srozumitelnost a praktická použitelnost (VO2). Instruktoři plavání hodnotili příručku jako srozumitelnou a obsahově kvalitní, avšak kritičtěji posuzovali praktické aspekty výuky, zejména časovou náročnost, formu materiálů a metodickou přesnost některých aktivit. Statisticky významný rozdíl v celkovém hodnocení byl prokázán mezi instruktory a učiteli MŠ (p < 0,001; d = 0,89), přičemž tento rozdíl odráží odlišnou profesní perspektivu obou skupin, nikoliv negativní přijetí příručky ze strany instruktorů (tabulka 11). Na hodnocení instruktorů neměly statisticky významný vliv demografické faktory, jako je pohlaví (p = 0,362), věk (p = 0,511) ani délka praxe (p = 0,593), což naznačuje, že příručka je srozumitelná bez ohledu na instruktorovy profesní a osobnostní charakteristiky (tabulka 13, obrázek 3). Instruktoři současně nejvýše hodnotili bezpečnostní a obsahové aspekty příručky, zatímco kritičtější byli v oblasti časové efektivity, atraktivity a využití bez delší přípravy (tabulky 8 a 12).

Reakce dětí na aktivity, hry a říkanky (VO3). Učitelé MŠ vnímali reakce dětí na plavecké aktivity, hry a říkanky jako převážně pozitivní. Jako nejsilnější přínos příručky bylo opakovaně uváděno odbourání strachu z vody. Terénní pozorování potvrdilo, že děti reagovaly nejpozitivněji na hravé úkoly s jasným a krátkým cílem, na manipulaci s pomůckami a na činnosti zahrnující postupné osmělování s oporou dospělého. Téměř 60% učitelů uvedlo, že říkanky z příručky převzali do běžného provozu mateřské školy.

Využitelnost při práci s dětmi se SVP (VO4). Příručka je hodnocena jako využitelná jak při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, tak s dětmi v běžných mateřských školách. Učitelé pracující s dětmi se SVP hodnotili příručku statisticky významně pozitivněji než učitelé

bez této zkušenosti (*M* = 4,80 vs. *M* = 4,44; *U* = 69; *p* = 0,025; *d* = 0,96). Největší rozdíly byly identifikovány u položek „Říkanky a hry" (+0,89 bodu) a „Motivace instruktorem" (+0,82 bodu), tedy u prvků, které podporují strukturu, předvídatelnost a cílenou motivaci, faktory zvláště důležité pro děti s poruchami autistického spektra nebo s ADHD (obrázek 5).

Přínosy a limity příruček (VO5). Hlavními přínosy příručky, jak je identifikovali respondenti, je hravé a motivační pojetí aktivit, přehledná struktura lekcí, inkluzivní zaměření s modifikacemi pro různé typy postižení a využitelnost jako inspirace pro vlastní výuku. Hlavními limity jsou papírová forma nevhodná pro vlhké prostředí bazénu, nadměrný objem aktivit a říkanek na jednu lekci a nedostatečně konkrétní doporučení pro specifické typy postižení, zejména v oblasti indikací, kontraindikací a bezpečnostních zásad. Identifikována byla rovněž komunikační mezera mezi učiteli a instruktory, která se projevila jak ve kvantitativních datech (nejníže hodnocené položky se týkaly spolupráce s instruktorem), tak v kvalitativních výpovědích (tabulky 12, 14 - 16, obrázek 7).

Výsledky ukazují, že vytvořená příručka může být v praxi použitelnou oporou pro předplaveckou výuku dětí předškolního věku, včetně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Současně identifikovala konkrétní oblasti pro jejich další úpravu a to hlavně v oblasti praktické formy materiálů, metodické přesnosti a komunikace mezi instruktory a pedagogickým doprovodem.

9 SOUHRN

V předplavecké výuce dětí předškolního věku chybí ucelené metodické materiály, které by instruktoři a pedagogové mohli přímo využít v praxi, a to i při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto jsem v rámci této diplomové práce vytvořila soubor osmi tematicky zaměřených předplaveckých lekcí a u čtyř ověřila, jak je hodnotí ti, kteří s dětmi u bazénu skutečně pracují.

Příručka posuzovala tři skupiny respondentů: odborníci z oblasti plavání (5), instruktoři plavání (29) a učitelé mateřských škol (32). Celkem se do výzkumu zapojilo 66 respondentů. Data jsem sbírala prostřednictvím dotazníků s pětibodovou Likertovou škálou a otevřenými otázkami, doplněnými o rozhovory, expertní konzultace a terénní poznámky z návštěv plaveckých lekcí.

Příručku hodnotily všechny skupiny kladně. Nejvyšší průměrné hodnocení uváděli učitelé MŠ (M = 4,63), poté odborníci (M = 4,54) a instruktoři (M = 4,27). Mezi instruktory a učiteli se ukázal statisticky významný rozdíl, který pravděpodobně souvisí s odlišným profesním přístupem. Učitelé hodnotili příručku spíše z pohledu reakcí dětí, zda je aktivity baví, zda se cítí bezpečně, zda se postupně zbavují strachu z vody. Instruktoři se více zaměřovali na metodickou přesnost, časovou proveditelnost a praktické využití přímo při vedení lekce.

Důležité zjištění přinesl vliv zkušeností z práce s dětmi se SVP. Učitelé, kteří s těmito dětmi pracovali, hodnotili příručku výrazně pozitivněji (M = 4,80) než učitelé bez této zkušenosti (M = 4,44). Největší rozdíly se objevily u říkanek, her a motivačního přístupu instruktora, tedy u prvků, které pomáhají dětem lépe se orientovat během lekce a zapojit se do činností. To naznačuje, že příručka může být obzvlášť užitečná právě tam, kde děti potřebují více struktury a názornosti.

Děti při pozorování reagovaly nejlépe na hravé úkoly s krátkým a jasným cílem, na práci s pomůckami a na činnosti, u kterých se mohly postupně osmělovat. Jako hlavní přínos příručky uváděli respondenti přehlednost, hravé pojetí, inkluzivní zaměření s modifikacemi pro různá postižení a možnost využít materiály jako inspiraci pro vlastní výuku.

Slabší stránky se týkaly především praktické podoby materiálů. Instruktoři opakovaně upozorňovali, že papírová forma příručky není vhodná do vlhkého prostředí bazénu, a doporučovali voděodolné karty. Část z nich také uváděla, že některé lekce obsahují více aktivit a

říkanek, než je reálné stihnout, a že by u některých cvičení pomohlo přesnější metodické vymezení. Učitelé zase zmiňovali potřebu lepší komunikace s instruktory.

Příručka se tedy ukázala jako využitelná v praxi předplavecké výuky, a to jak v běžném, tak v inkluzivním prostředí. Současně výzkum ukázal, co je potřeba dále upravit především formu materiálů, rozsah a metodickou přesnost některých aktivit a podporu spolupráce mezi instruktory a pedagogickým doprovodem.

10 SUMMARY

Pre-swimming instruction for preschool children lacks comprehensive methodological materials that instructors and educators could directly use in practice, including when working with children with special educational needs. Therefore, as part of this diploma thesis, I developed a set of eight thematically designed pre-swimming lessons and used four of them in a pilot evaluation by those who actually work with children at the pool.

The guide was assessed by three groups of respondents: swimming experts (5), swimming instructors (29), and kindergarten teachers (32). A total of 66 respondents participated in the research. Data were collected through questionnaires using a five-point Likert scale with open-ended questions, supplemented by interviews, expert consultations, and field notes from observations of swimming lessons.

All groups evaluated the guide positively. The highest mean ratings were reported by kindergarten teachers (M = 4.63), followed by experts (M = 4.54) and instructors (M = 4.27). A statistically significant difference emerged between instructors and teachers, likely reflecting their different professional perspectives. Teachers evaluated the guide primarily from the perspective of children's responses, whether the activities were enjoyable, whether children felt safe, and whether they were gradually overcoming their fear of water. Instructors focused more on methodological accuracy, time feasibility, and practical applicability during lesson delivery.

An important finding concerned the influence of experience with children with special educational needs. Teachers who worked with these children rated the guide significantly more positively (M = 4.80) than teachers without this experience (M = 4.44). The greatest differences appeared in items related to rhymes, games, and the instructor's motivational approach, elements that help children orient themselves during the lesson and engage in activities. This suggests that the guide may be particularly useful in settings where children require more structure and visual support.

During observations, children responded best to playful tasks with short and clear objectives, to working with equipment, and to activities that allowed them to gradually build confidence. Respondents identified the main strengths of the guide as its clarity, playful approach, inclusive orientation with modifications for various disabilities, and the possibility of using the materials as inspiration for their own teaching.

The weaker aspects concerned primarily the practical form of the materials. Instructors repeatedly pointed out that the paper format of the guide is unsuitable for the humid pool environment and recommended waterproof cards. Some also noted that certain lessons contain more activities and rhymes than can realistically be covered, and that more precise methodological descriptions would be helpful for some exercises. Teachers, in turn, mentioned the need for better communication with instructors.

The guide thus proved to be applicable in pre-swimming instruction practice, both in mainstream and inclusive settings. At the same time, the research identified areas for further improvement — primarily the format of the materials, the scope and methodological precision of certain activities, and support for collaboration between instructors and accompanying teachers.

11 REFERENČNÍ SEZNAM

Amateur Swimming Association. (2015). *Inclusion of Swimmers with a Disability*. https://pdnet.org.uk/media/Inclusion_of_swimmers_with_a_disability.pdf

Block, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education Including students with disabilities in sports and recreation* (4th ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

České para plavání. (2023). *Metodika KONEV pro paraplavání i plavání*. https://ceskeparaplavani.cz/wp-content/uploads/2023/09/Metodika_KONEV_Plavecky-rok-2023-2024.pdf

Chyung, S. Y. (Yonnie), Hutchinson, D., & Shamsy, J. A. (2020). Evidence-Based Survey Design: Ceiling Effects Associated with Response Scales. *Performance Improvement*, *59*(6), 6–13. https://doi.org/10.1002/pfi.21920

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Edition). Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates.

Dunn, W. (1997). The Impact of Sensory Processing Abilities on the Daily Lives of Young Children and Their Families: A Conceptual Model. *Infants & Young Children*, *9*(4), 23–35. https://doi.org/10.1097/00001163-199704000-00005

Dylevský, I. (2009). *Funkční anatomie*. Grada Publishing, a.s.

Džubáková, L. (2024). *Analýza předplavecké výuky u dětí se zrakovým a tělesným postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Gamper, U. N., & Lambeck, J. (2010). The Bad Ragaz Ring Method. In B. E. Becker & A. J. Cole (Eds.), *Comprehensive Aquatic Therapy* (3rd edition, pp. 109–137). Washington State University Publishing.

Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, *119*(1), 182–191. https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697

Halliwick Association of Swimming Therapy. (2010). *Halliwick swimming for disabled people* (3rd edition). A & C Black.

Horvat, M. A. ., & Eichstaedt, C. B. . (2019). *Developmental and adapted physical education : making ability count*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Invernizzi, P. L., Rigon, M., Signorini, G., Alberti, G., Raiola, G., & Bosio, A. (2021). Aquatic Physical Literacy: The Effectiveness of Applied Pedagogy on Parents' and Children's Perceptions of

Aquatic Motor Competence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(20), 10847. https://doi.org/10.3390/ijerph182010847

Jidovtseff, B., Morgado, L. D. S., Sääkslahti, A., Howells, K., Barnett, L. M., D'Hondt, E., Costa, A. M., & De Martelaer, K. (2024). An Evaluation of the Reliability of the Pictorial Scale of Perceived Water Competence and Its Relationship With Actual Water Competence. *Perceptual and Motor Skills*, *131*(4), 1063–1079. https://doi.org/10.1177/00315125241248552

Jorgić, B., Dimitrijević, L., Aleksandrović, M., Bratić, M., & Milanović, Z. (2024). Effects of 12-week aquatic exercises on gross motor function, swimming skills and walking ability in children with cerebral palsy. *Minerva Pediatrics*, *76*(2). https://doi.org/10.23736/S2724-5276.21.05896-1

Kemp, E., Nikahd, M., Ackerman, M., Howard, M., Darragh, A., & Crasta, J. (2024). Water Competency and Sensory Processing Among Children on the Autism Spectrum. *The American Journal of Occupational Therapy*, *78*(6). https://doi.org/10.5014/ajot.2024.050750

Koyama, T., & Wang, H.-T. (2011). Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities*, *32*(6), 2235–2242. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.003

Kudláček, M., & Ješina, O. (2013a). *Aplikované pohybové aktivity osob s tělesným postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Kudláček, M., & Ješina, O. (2013b). *Integrovaná tělesná výchova, rekreace a sport* (M. Ludmila & B. Ladislav, Eds.; 1. vydání). Univerzita Palackého v Olomouci.

Lambeck, J. F., & Gamper, U. N. (2010). The Halliwick Concept. In B. E. Becker & A. J. Cole (Eds.), *Comprehensive Aquatic Therapy* (3rd ed., pp. 77–107). Washington State University Publishing.

Langendorfer, S., & Bruya, L. D. (1995). *Aquatic Readiness: Developing Water Competence in Young Children*. Human Kinetics Publishers.

Langendorfer, S., Moran, K., & Stallman, R. (2018). Guiding Principles: Applying Water Competence to Drowning Prevention. *International Journal of Aquatic Research and Education*, *11*(2). https://doi.org/10.25035/ijare.11.02.22

Lepore, M., Gayle, G. W., & Stevens, S. F. (2007). *Adapted aquatics programming: A professional guide*. Human Kinetics.

Mekkaoui, L., Schnitzler, C., Sidney, M., Gandrieau, J., Camporelli, F., & Potdevin, F. (2022). Building the Foundation of Aquatic Literacy in 4–6 Years-Old Children: A Systematic Review of Good Pedagogical Practices for Children and Parents. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, *19*(10), 6180. https://doi.org/10.3390/ijerph19106180

Menear, K. S., & Davis, T. (2007). Modifying Physical Activities to Include Individuals with Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *78*(2), 37–41. https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597972

Mertens, L., De Martelaer, K., Sääkslahti, A., & D'Hondt, E. (2021). The Inter-Rater and Intra-Rater Reliability of the Actual Aquatic Skills Test (AAST) for Assessing Young Children's Motor Competence in the Water. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(1), 446. https://doi.org/10.3390/ijerph19010446

Moreno-Murcia, J. A., de Paula-Borges, L., & Trinidad, A. (2024). Can Guided Discovery Instruction Be Detrimental to Children with Different Levels of Aquatic Competence in Infancy? *Children*, *11*(7), 854. https://doi.org/10.3390/children11070854

Národní pedagogický institut České republiky. (n.d.). *Pedagogické diagnostikování*. Retrieved April 14, 2026, from https://www.npi.cz/predskolni-a-prvostupnove-vzdelavani-pedagogicke-diagnostikovani

Nissim, M., Ram-Tsur, R., Zion, M., Mevarech, Z., & Ben-Soussan, T. D. (2014). Effects of Aquatic Motor Activities on Early Childhood Cognitive and Motor Development. *Open Journal of Social Sciences*, *02*(12), 24–39. https://doi.org/10.4236/jss.2014.212005

Ogonowska-Slodownik, A., Jakobowicz, O., Alexander, L., Marinho-Buzelli, A. R., Devion, C., & Morgulec-Adamowicz, N. (2024). Aquatic Therapy in Children and Adolescents with Disabilities: A Scoping Review. *Children*, *11*(11), 1404. https://doi.org/10.3390/children11111404

Pacholík, V. (2013). Halliwickův koncept plavecké výuky jako prostředek překonání strachu z vody. *APA v Teorii a Praxi*, *4*(2), 41–51. https://apa.upol.cz/images/casopis/09/casopis-2013-4-2.pdf

Pan, C.-Y. (2010). Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders. *Autism*, *14*(1), 9–28. https://doi.org/10.1177/1362361309339496

Pauluka, E., Ceolin, L. S., Fontanela, L. C., & dos Santos, A. N. (2025). Aquatic Compared With Land-Based Exercises on Gross Motor Function of Children/Adolescents With Cerebral Palsy: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Child: Care, Health and Development*, *51*(1). https://doi.org/10.1111/cch.70023

Payne, V. G., & Isaacs, L. D. . (2017). *Human motor development : a lifespan approach: A lifespan approach* (9th ed.). Routledge.

Rutherford, M., Baxter, J., Grayson, Z., Johnston, L., & O'Hare, A. (2020). Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorders: A scoping review. *Autism*, *24*(2), 447–469. https://doi.org/10.1177/1362361319871756

Sherrill, Claudine. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport : crossdisciplinary and lifespan*. McGraw-Hill.

Simón-Piqueras, J. Á., Prieto-Ayuso, A., Gómez-Moreno, E., Martínez-López, M., & Gil-Madrona, P. (2022). Evaluation of a Program of Aquatic Motor Games in the Improvement of Motor Competence in Children from 4 to 5 Years Old. *Children*, *9*(8), 1141. https://doi.org/10.3390/children9081141

Sršen, K. G., Vidmar, G., Pikl, M., Vrečar, I., Burja, C., & Krušec, K. (2012). Content validity and inter-rater reliability of the Halliwick-concept-based instrument 'Swimming with Independent Measure.' *International Journal of Rehabilitation Research*, *35*(2), 116–123. https://doi.org/10.1097/MRR.0b013e32835277ab

Stallman, R. K., Moran, K., Quan, L., & Langendorfer, S. (2017). From Swimming Skill to Water Competence: Towards a More Inclusive Drowning Prevention Future. *International Journal of Aquatic Research and Education*, *10*(2). https://doi.org/10.25035/ijare.10.02.03

Swim England. (2023). *Inclusive Club Guide*. https://www.swimming.org/swimengland/equality-and-diversity/

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání.* Karolinum.

Válková, H. (2012). *Teorie aplikovaných pohybových aktivit pro užití v praxi I*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vaščáková, T., Kudláček, M., & Barrett, U. (2015). Halliwick Concept of Swimming and its Influence on Motoric Competencies of Children with Severe Disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, *8*(2), 44–49. https://doi.org/10.5507/euj.2015.008

Vodáková, E., & Botková, K. (n.d.). *Plavání pro všechny*. Retrieved https://www.apa.upol.cz/images/APA_plavani.pdf

Vodaková, E., Chatziioannou, D., Jesina, O., & Kudlacek, M. (2022). The Effect of Halliwick Method on Aquatic Skills of Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), 16250. https://doi.org/10.3390/ijerph192316250

WHO guideline on the prevention of drowning through provision of day-care, and basic swimming and water safety skills. (2021). World Health Organization.

Willcox-Pidgeon, S. M., Franklin, R. C., Leggat, P. A., & Devine, S. (2020). Identifying a gap in drowning prevention: high-risk populations. *Injury Prevention*, *26*(3), 279–288. https://doi.org/10.1136/injuryprev-2019-043432

Woods, M. (2015). *Inclusive Swimming Framework*. https://qld.swimming.org.au/sites/default/files/assets/documents/InclusiveSwimmingFramework.pdf

World Health Organization. (2014). *Global report on drowning preventing a leading killer*. https://iris.who.int/handle/10665/143893

Yanardag, M., Akmanoglu, N., & Yilmaz, I. (2013). The effectiveness of video prompting on teaching aquatic play skills for children with autism. *Disability and Rehabilitation*, *35*(1), 47–56. https://doi.org/10.3109/09638288.2012.687030

12 PŘÍLOHY

12.1 Vyjádření etické komise

Příloha 1

Fakulta
tělesné kultury

Vyjádření Etické komise FTK UP

Složení komise: doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D. – předsedkyně
Mgr. Ondřej Ješina, Ph.D.
Mgr. Michal Kudláček, Ph.D.
Mgr. Filip Neuls, Ph.D.
prof. Mgr. Erik Sigmund, Ph. D.
doc. Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph. D.
Mgr. Bc. Jarmila Štěpánová, Ph.D.

Na základě žádosti ze dne 14.3. 2025 byl projekt diplomové práce

Autor (hlavní řešitel): **Bc. Lenka Džubáková**

s názvem **Tvorba metodických listů pro předplaveckou výuku a jejich ověřování v praxi**

schválen Etickou komisí FTK UP pod jednacím číslem: **55 / 2025**
dne: **28 3. 2025**

Etická komise FTK UP zhodnotila předložený projekt a **neshledala žádné rozpory** s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnicemi pro výzkum zahrnující lidské účastníky.

Řešitelka projektu splnila podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

za EK FTK UP
doc. PhDr. Dana Štěrbová, Ph.D.
předsedkyně

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury
Komise etická
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc

Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci
třída Míru 117 | 771 11 Olomouc | T: +420 585 636 009
www.ftk.upol.cz

12.2 Dotazník pro odborníka

Příloha 2

ODBORNÍK plavecké školy
Vážená paní kolegyně, vážený pane kolego,
obracím se na Vás jako na odborníka v oblasti plaveckého vzdělávání a aplikovaných pohybových aktivit s žádostí o spolupráci při hodnocení metodických plaveckých příruček pro děti předškolního věku, pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, případně pro samotné rodiče s dětmi.
Tyto příručky tvoří hlavní část mé diplomové práce na FTK Univerzity Palackého v Olomouci. Cílem je zjistit, jak jsou příručky metodicky a odborně využitelné v praxi, zda odpovídají principům výuky plavání dětí, jejich vývojovým možnostem a jakým způsobem mohou podpořit vzdělávání instruktorů či pedagogů. V rámci spolupráce obdržíte soubor příruček, hodnoticí dotazník a pokyny k jejich prostudování. Materiály budou distribuovány během listopadu 2025- února 2026. Prosím o jejich prostudování a následné vyplnění dotazníku.
Vaše zpětná vazba bude vysoce cenná při vyhodnocení odborné a aplikační kvality příruček. Můžete hodnotit nejen metodickou přesnost, ale i přehlednost, strukturu, praktičnost a potenciál příruček pro práci s předškolními dětmi a s dětmi se SVP či pro inspiraci instruktorů do hodin plavání. Během hodnocení si můžete zaznamenávat své postřehy či návrhy, které následně uveďte ve volných odpovědích dotazníku. Vaše vyjádření bude anonymní a slouží výhradně pro účely diplomové práce.
Velice si vážím Vaší odbornosti, času i ochoty podílet se na zhodnocení tohoto projektu, který má ambici rozšířit kvalitní metodické zázemí výuky plavání dětí s různými potřebami.
Studie byla schválená Etickou komisí FTK UP v Olomouci.

Děkuji Vám za spolupráci.
S úctou, Bc. Lenka Džubáková, studentka magisterského studia Aplikované pohybové aktivity, FTK UP v Olomouci (*lenka.dzubakova01@upol.cz)*

I. Základní údaje o respondentovi
1. **Pohlaví:**
□ Muž □ Žena
2. **Věk:**
□ do 25 let □ 26–35 □ 36–45 □ 46–55 □ 56 a více
3. **Praxe v oblasti plavání:**
□ < 5 let □ 5–10 let □ 11–20 let □ více než 20 let
4. **Současná profese:**
□ Instruktor plavání □ Trenér □ Odborný garant □ Učitel APA □ Jiná (uveďte): _____
5. **Typ zařízení nebo praxe, kde působíte:**
□ Plavecká škola □ Speciální škola □ Univerzitní prostředí □ Rehabilitační zařízení

□ Jiné: _____

II. Odborné hodnocení příruček
(1 = zcela nesouhlasím 2 = spíše nesouhlasím 3 = neutrální 4 = spíše souhlasím 5 = zcela souhlasím)

6. Popsané aktivity odpovídají zásadám bezpečnosti při práci s dětmi. ☐
7. Jazyk a popis činností jsou pro instruktory srozumitelné a prakticky využitelné. ☐
8. Říkanky a motivační prvky přispívají k aktivnímu zapojení dětí. ☐
9. Ilustrace v příručkách byly užitečné a přispěly k lepšímu pochopení cviků. ☐
10. Použité pomůcky jsou dostupné a vhodné pro dané prostředí. ☐
11. Modifikace pro děti se SVP jsou přiměřené a realistické. ☐
12. Příručky dostatečně rozlišují přístup podle typu postižení. ☐
13. Obsažené aktivity podporují inkluzi a pozitivní vztah dětí k vodnímu prostředí. ☐
14. Příručky jsou vhodné jako metodická pomůcka i pro nové instruktory nebo v domácím prostředí pro rodiče s dětmi. ☐

III. Odborné hledisko a aplikační potenciál

15. Lze podle nich efektivně plánovat výuku nebo cyklus lekcí. ☐
16. Jsou přehledně zpracované pro praktické využití (grafika, struktura, jazyk). ☐

IV. Otevřené otázky

17. Jak hodnotíte metodickou a odbornou úroveň příruček?
18. Které části považujete za nejvíce přínosné pro praxi?
19. Co by podle vás bylo vhodné v příručkách doplnit nebo přepracovat?
20. Jaká rizika nebo omezení vidíte při aplikaci těchto metodických listů v praxi?

VI. Závěrečná část

21. Doporučil/a byste tyto příručky jako výukový materiál pro: (možno zaškrtnout více možností)
□ Instruktory □ Studenty APA □ Učitele MŠ □ Rodiče □ Ostatní (uveďte): _____

VII. Dobrovolný komentář

22. Prostor pro vaše poznámky, návrhy a zkušenosti z praxe:
.....
.....

12.3 Dotazník pro instruktora

Příloha 3

DOTAZNÍK PRO INSTRUKTORY PLAVÁNÍ
Vážená paní instruktorko, vážený pane instruktore,
obracím se na Vás s žádostí o spolupráci při ověřování metodických plaveckých příruček vytvořených v rámci diplomové práce na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.
Cílem výzkumu je zhodnotit využitelnost metodických plaveckých příruček pro děti ve věku 4–6 let v běžných i speciálních mateřských školách. Tedy zjistit, jak přispívají k rozvoji základních plaveckých dovedností, jistoty pohybu a hlavně pozitivního vztahu k vodnímu prostředí, a jak jsou použitelné pro různorodé skupiny dětí včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).
Každá příručka obsahuje ucelenou plaveckou jednotku rozdělenou do čtyř částí (rozcvička – úvod – hlavní část – závěr) a tematické hry, říkanky, motivace a modifikace pro různé druhy postižení.
Instruktoři budou mít příručky společně s dotazníkem k dispozici od listopadu 2025. Po dobu využívání příruček si prosím v průběhu hodin zapisujte poznatky, zkušenosti a postřehy, které pak uveďte do volných otázek v závěru dotazníku.
Tyto zápisky jsou důležitou součástí zpětné vazby, která pomůže vyhodnotit přínos, přehlednost a reálnou využitelnost příruček v běžné plavecké praxi. Vyplněný dotazník prosím odevzdejte do konce roku 2025 (elektronicky nebo osobně). Vaše odpovědi jsou anonymní a slouží výhradně pro výzkumné a studijní účely.
Studie byla schválená Etickou komisí FTK UP.

S úctou a poděkováním,
Bc. Lenka Džubáková
studentka magisterského studia Aplikované pohybové aktivity, FTK UP v Olomouci
lenka.dzubakova01@upol.cz

I. Základní údaje o respondentovi

1. **Pohlaví:**
   ☐ Muž ☐ Žena
2. **Věk:**
   ☐ do 25 let ☐ 26–35 ☐ 36–45 ☐ 46–55 ☐ 56 a více
3. **Praxe v předplavecké výuce:**
   ☐ do 3 let ☐ 4–10 let ☐ 11–20 let ☐ více než 20 let
4. **Typ zařízení:**
   ☐ Mateřská škola ☐ Speciální škola ☐ Plavecký klub ☐ Rehabilitační centrum ☐ Jiné: _____
5. **Velikost skupiny, se kterou nejčastěji pracujete:**
   ☐ do 6 ☐ 7–10 ☐ 11–15 ☐ více než 15 ☐ individuální
6. **Typy dětí / postižení, se kterými pracujete (možné zatrhnout více možností):**
   ☐ Běžná populace ☐ Tělesné ☐ Zrakové ☐ Sluchové ☐ Mentální ☐ Autismus / ADHD ☐ Kombinované

II. Hodnocení příruček

(1 = zcela nesouhlasím 2 = spíše nesouhlasím 3 = neutrální 4 = spíše souhlasím 5 = zcela souhlasím)

7. Popisy aktivit jsou jasné, stručné a dostatečně srozumitelné. ☐
8. Aktivity jsou přiměřené věku, schopnostem a různým potřebám dětí. ☐
9. Navržené modifikace pro SVP jsou realistické a snadno proveditelné. ☐
10. Ilustrace v příručkách byly užitečné a přispěly k lepšímu pochopení cviků. ☐
11. Příručky podporují přirozené zapojení dětí do činností ve vodě. ☐
12. Říkanky, hry a příběhy udržují pozornost a motivaci dětí. ☐
13. Použité pomůcky jsou bezpečné, dostupné a vhodné pro daný typ výuky. ☐
14. Bezpečnostní zásady jsou v příručkách jasně formulovány. ☐
15. Příručky lze použít jako inspiraci pro tvorbu dalších lekcí. ☐
16. Aktivity rozvíjejí koordinaci, dýchání, orientaci a jistotu ve vodě. ☐

III. Praktická využitelnost

17. Lze využít i bez dlouhé předchozí přípravy. ☐
18. Nabízejí dostatek variant pro různé skupiny dětí a úrovně dovedností. ☐
19. Lze je snadno zařadit do výuky v MŠ i speciální škole. ☐
20. Použití metodických listů přispívá k vyšší atraktivitě a zábavnosti výuky. ☐
21. Děti reagují na aktivity z příruček pozitivně (radost, spolupráce, zaujetí). ☐
22. Práce s metodickými listy je časově efektivní a dobře zapadá do běžného harmonogramu výuky. ☐

IV. Přínos pro rozvoj dítěte

23. Děti si osvojují základní plavecké dovednosti hravou formou. ☐

24. Příručky pomáhají rozvíjet pozitivní vztah dítě–instruktor a k vodnímu prostředí. ☐

25. Podporují inkluzivní přístup (společné zapojení dětí se SVP i bez postižení). ☐

V. Otevřené otázky

26. Co považujete za největší přínos metodických listů pro Vaši výuku?
27. Jaké překážky nebo problémy jste při práci s metodickými listy zaznamenal/ a?
28. Co by Vám jako instruktorovi pomohlo při dalším využití (např. vizuální karty, metodická videa, tabulky pokroku apod.)?

VI. Pro instruktory dětí se SVP

29. Jak konkrétně přizpůsobujete strukturu lekce (tempo, rozdělení cvičení, pauzy) pro děti se SVP?
30. Jaké vizuální, taktilní a jiné pomůcky používáte při práci s dětmi se SVP?
31. S jakými potížemi nebo chováním se při lekcích s dětmi se SVP nejčastěji setkáváte?
32. Jak hodnotíte kvalitu vztahu rodič–instruktor, vyhledáváte spolupráci a jsou tomu rodiče otevření?

VII. Závěrečné hodnocení

33. Celkově hodnotím využitelnost příruček jako:
    ☐ Výbornou ☐ Dobrou ☐ Uspokojivou ☐ Omezenou ☐ Nevhodnou
34. Doporučil/a bych tyto příručky dalším instruktorům / pedagogům:
    ☐ Ano ☐ Spíše ano ☐ Spíše ne ☐ Ne

VII. Dobrovolný komentář

35. Prostor pro vaše poznámky, návrhy a zkušenosti z praxe:
    .....
    .....

12.4 Dotazník pro učitele MŠ

Příloha 4

Dotazník pro učitele mateřské školy doprovázející děti na plavání

Dotazník je anonymní a slouží výhradně pro účely diplomové práce na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci.

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci v rámci diplomové práce, která se zabývá využitelností metodických plaveckých příruček pro děti předškolního věku a pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Vaše třída se účastní plaveckého programu, který tyto metodické příručky ověřuje v praxi.

Dotazník je určen učitelům mateřských škol, kteří děti na plavání doprovázejí, sledují jejich chování a pomáhají jim při organizaci lekcí.

Vaše pozorování a zkušenosti jsou pro výzkum nesmírně cenné. Pomohou zhodnotit, jak děti reagují na vodní prostředí, hry, říkanky a přístup instruktorů.

Studie byla schválená Etickou komisí FTK UP.

Děkuji Vám za Váš čas a spolupráci.

S úctou, Bc. Lenka Džubáková, studentka magisterského studia Aplikované pohybové aktivity, FTK UP v Olomouci (*lenka.dzubakova01@upol.cz)*

I. Základní informace o třídě

1. **Typ mateřské školy:**

☐ běžná ☐ speciální ☐ integrační

2. **Počet dětí ve skupině na plavání:**

☐ do 6 ☐ 7–10 ☐ 11–15 ☐ více než 15

3. **Zastoupení dětí se SVP ve skupině:**

☐ žádné ☐ 1–2 děti ☐ 3–5 dětí ☐ více než 5 dětí

II. Pozorování dětí při plavecké výuce

(1= zcela nesouhlasím 2 = spíše nesouhlasím 3 = neutrální 4 = spíše souhlasím 5 = zcela souhlasím)

4. Děti se na lekce plavání těší.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5. Děti se postupně zbavují obav z vody.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6. Děti se aktivně zapojují do her a říkanek.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7. Ve skupině panuje přátelská atmosféra a spolupráce.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Děti reagují na instruktora s důvěrou a zájmem.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Děti si s radostí hrají s pomůckami.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

10. Plavání má pozitivní vliv na pohybové dovednosti dětí (koordinace, rovnováha, dech).

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

III. Organizace a spolupráce

11. Spolupráce mezi učitelem MŠ a instruktorem plavání probíhala bez problémů. Instruktor informoval učitele o průběhu a obsahu lekcí.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

12. Aktivity v bazénu byly bezpečné a přizpůsobené dětem.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

IV. Vnímání přístupu instruktorů

13. Instruktor dokázal děti motivovat a povzbudit.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

14. Lekce měly hravou a srozumitelnou strukturu.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

15. Používané říkanky a hry podporovaly pozornost dětí.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

16. Instruktor měl možnost přizpůsobovat tempo a činnosti individuálním možnostem dětí.

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

V. Otevřené otázky

17. Co považujete na plaveckém programu za nejpřínosnější pro děti?
18. Co by se podle Vás mohlo v programu zlepšit (organizace, hry, komunikace apod.)?
19. Používáte s dětmi v MŠ některé říkanky nebo hry spojené s plaváním? Pokud ano, které?
20. Vidíte v tom přínos, kdybyste v MŠ, již na suchu, děti seznámily s příručkou a obsaženými říkankami a cvičením před vstupem na bazén? Cítily by se jistější?

VI. Závěrečné hodnocení

21. Celkově hodnotím přínos plaveckého kurzu pro děti jako:

☐ Výborný ☐ Velmi dobrý ☐ Uspokojivý ☐ Malý ☐ Žádný

22. Doporučil/a bych tento typ plaveckého programu i jiným mateřským školám:

☐ Ano ☐ Spíše ano ☐ Spíše ne ☐ Ne

VII. Dobrovolný komentář

23. Prostor pro Vaše poznámky, doporučení nebo zajímavé postřehy:

.....

.....

12.5 Předplavecká jednotka Bublinky

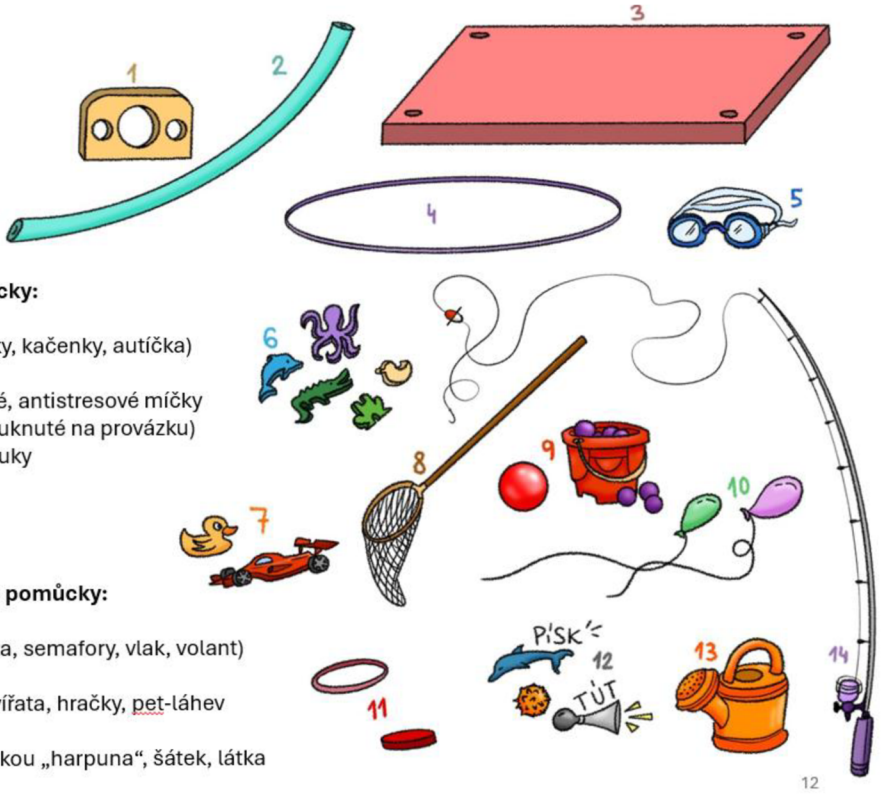
Příloha 5

Pomůcky:

Plavecké pomůcky:
1. Plavecké desky
2. Plavecké nudle
3. Pontony
4. Obruče
5. Plavecké brýle

Zábavné a herní pomůcky:
6. Vodolepky zvířat
7. Plastové hračky (žabky, kačenky, autíčka)
8. Síťka na tyči
9. Ping-pongové, pěnové, antistresové míčky
10. Vodní balónky (nafouknuté na provázku)
11. Barevné kroužky a puky
12. Zvukové pomůcky
13. Konvička
14. Udice

Motivační a didaktické pomůcky:
- Obrázkové karty
- Vizuální kartičky (auta, semafory, vlak, volant)
- Hudební doprovod
- Gumová a plyšová zvířata, hračky, pet-láhev
- Razítka, nálepky
- Bublifuk, šíp s přísavkou „harpuna“, šátek, látka



1. Plavecká jednotka

Předplavecká výuka u předškolních dětí

Bublinky

Bc. Lenka Džubáková, DiS.

Ilustrace Jasmína Džubáková

Seznam pomůcek k plavecké jednotce „Bublinky“

Plavecké pomůcky:

- Plavecké desky – podpora při splývání, dechová cvičení, plavecká technika
- Plavecká nudle – nadnášení, jízda na koni, opora při splývání
- Pontony (velké pěnové desky) – válení sudů, sezení na vodě
- Obruče – cílový prostor pro balónky
- Plavecké brýle – usnadňují orientaci pod hladinou, zvyšují jistotu při potápění

Zábavné a dechové pomůcky:

- Vodní balónky (nafouknuté na provázku), ufonek – bublání, výdech pod vodu, foukání, hry
- Barevné vodolepky – hry
- Zvukové prvky – tleskání, chrastění, říkanky, pískání jako signály ke změně pohybu
- Pěnový nebo gumový míček – masáž, koordinace, hry na suchu i ve vodě

Motivační a didaktické pomůcky:

- Hudební doprovod – říkanky, písničky
- Obrázkové a vizuální karty
- Volitelná možnost razítka, nálepky – symbolické ocenění a pozitivní zakončení hodiny
- Bublifuk – odměna, motivace

1

1. ROZCVIČKA NA SUCHU

Úklony

- Postavit se do širokého stoje rozkročného, ruce zvednout nad hlavu. Provádět úklony do stran s napnutými pažemi, jako když se strom s hruškami naklání ve větru. Poté držet míč a provést s ním úklony do stran. Následují úklony s uvolněným trupem. Trup visí jako hadřík, nohy jsou zpevněné. Děti se „houpou“ do stran, vpřed a vzad. Aktivitu doprovází říkanka „FOUKEJ, FOUKEJ VĚTŘÍČKU“.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Dítě slovně navádět, co bude následovat. Ukázat pohyb společně držením se za ruce. Doprovodit zvukem (např. foukání větříku, rytmickým recitováním říkanky).
- **Tělesné omezení:** Dítě provádí pohyby v rozsahu svých možností. Instruktor jistí rovnováhu, přidržuje nebo vede pohyb. Zdůraznit správný postoj nohou, zapojit špičky a paty.
- **Mentální omezení:** Cviky předvést s dítětem, ideálně vícekrát. Využít obrázkové sekvence (strom, vítr, úklon, míč). Průběžně motivovat a slovně oceňovat každou snahu.
- **Autismus a ADHD:** Strukturované instrukce („Napni ruce – ukloň se vlevo – zpět – ukloň se vpravo.“). Vizuální ukázka (ilustrované kartičky s větrem a stromy). Přidat hmatový podnět (např. jemný dotek míče nebo foukání ústy).

3

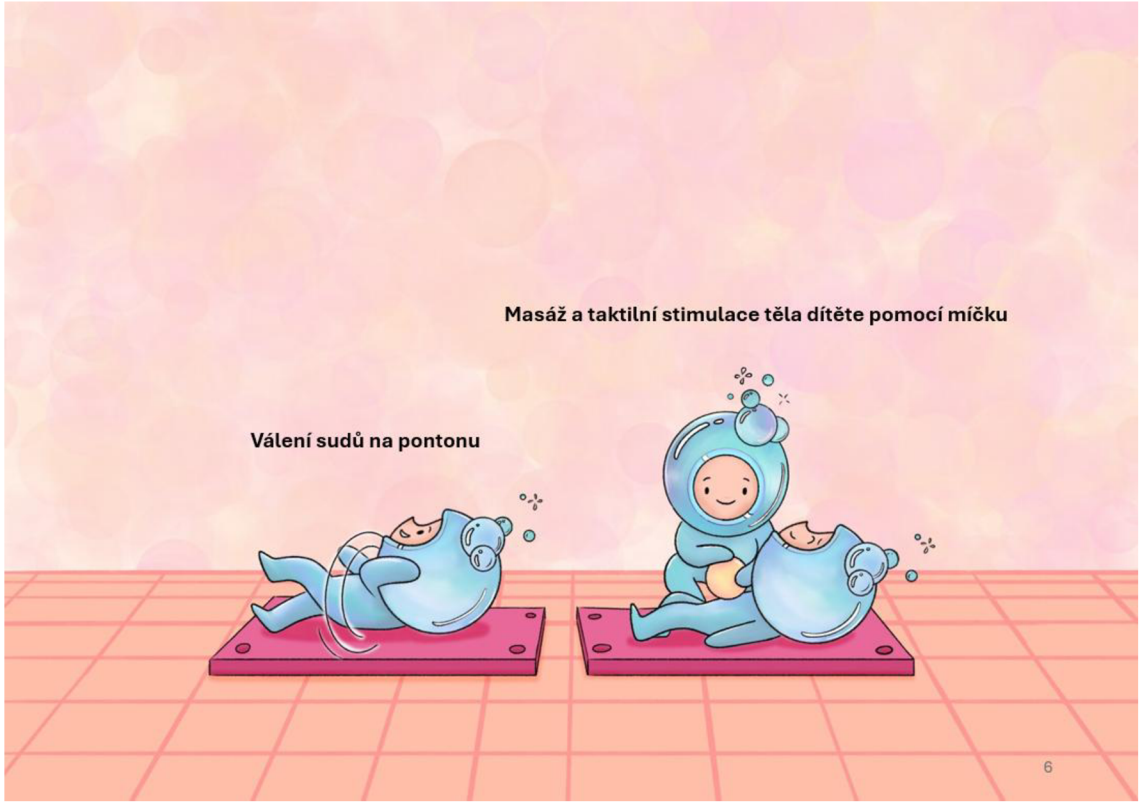
Pádlování a kroužení

- Sed na podložce, nohy pokrčené, míč překládat oběma rukama z levé strany na pravou a zpět. Napodobit pádlování na lodi. Děti si představí, že plují na jezírku plném bublinek.
- Stále v sedu s pokrčenýma nohama, protahovat míč krouživě pod koleny a zpět nad koleny. Následuje kruhový pohyb kolem pasu (pohyb připodobnit formuli na klikaté dráze nebo obvazování zranění).
- Stoj rozkročný, zvedat míč co nejvýš nad hlavu a pokládat na zem za paty. Děti napodobují padání lístků ze stromů na podzim, každý spadne na jiné místo.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Cviky podrobně slovně popsat („Přelož míč přes nohy, otáčej dokola."). Pohyb vést s dítětem společně, až poté nechat dítě samostatně cvičit. Doprovodit hlasem a rytmem („Pádluj – pádluj – zastav.").
- **Tělesné omezení:** Cviky provádět v upraveném rozsahu, případně s dopomocí instruktora. Po dosažení cílové polohy setrvat pár vteřin, podpořit aktivní držení středu těla. Naznačit pohyb s plaveckou nudlí místo míče, i pasivní vedení rukou pomůže vnímat trajektorii.
- **Mentální omezení:** Použít známé příklady („Jako když pádluješ, jedeš na kole, jako bys stříhal nůžkami, plaveš jako žabka."). Aktivitu doplnit rytmem (např. říkankou „AUTO" „Jede auto z kopečka, vrzají mu kolečka…"), vizuálními pomůckami (např. obrázky pádlování, lístečků).
- **Autismus a ADHD:** Krátké a jasné pokyny („Nahoru – dolů – otoč!"). Využít zvukový signál ke změně aktivity (píšťalka, tamburína). V případě potřeby vysvětlit, co se NESMÍ kvůli bezpečnosti a respektu vůči ostatním („Neházet míčem, nepřetahovat plaveckou nudli silou.").

5



Válení sudů a masáž míčkem

- Leh na zádech na pontonu, tělo je natažené. Dítě se pomalu otáčí, „válí sudy“. Celé tělo je v kontaktu s podložkou.
- Instruktor kutálí míč přes tělo dítěte (přes nohy, břicho a ruce). Provádět jemnou masáž a taktilní stimulaci. Dítě pozoruje nebo vnímá směr pohybu.
- Aktivitu lze rozšířit o reakční hru. Při dokutálení a dotyku míče k prstům na rukou nebo nohou se dítě pokusí vytrhnout míč instruktorovi z rukou. Instruktor míčem uhýbá, tím se mu to snaží ztížit. Dítě musí být v pozoru a reagovat pohotově.
- Možná varianta:
    - Instruktor vede míč po těle dítěte a v nestřežený okamžik ho pouští. Dítě se snaží zabránit skutálení míče z těla na zem jeho zachycením.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Na začátku nechat dítě ohmatat okraj pontonu a míč. Vytvořit zvukový podnět (míč s rolničkami). Slovně popsat aktivitu a vést pohyb.
- **Tělesné omezení:** Pomoci dítěti do správné polohy, zajistit pocit bezpečí. Pohyby přizpůsobit možnostem dítěte. Nechat dítě aktivně reagovat na míč. Zdůraznit vnímání částí těla, které jsou oslabené („Míč jede přes nohu, cítíš to?“).
- **Mentální omezení:** Motivovat příběhem (dítě je valící se bublina a na konci praskne, „Prásk!“). Podporovat střídání rolí (instruktor–dítě), dítě si pak masáž vyzkouší na jiném dítěti. Udržet pozornost změnou rytmu pohybu. Střídat rychlejší a pomalejší pohyby v kombinaci se změnou směru.
- **Autismus a ADHD:** Strukturovaný postup („Lehni si – kutálej – chytni míč...“). Zapojit počítání nebo pokyny („Na tři chyť!“). Dítě může přenášet míč, zapojení pohybu mezi aktivitami. Doprovodit aktivitu říkankou „BUBLINA“. („Děti, to je novina, přiletěla bublina. Bublina se natahuje, přitom pěkně poletuje, přiletěla na náš dvůr, udělala prásk a bum!“).

7

Ukazovací říkanka 1. část

- Kutálet míč ve dvojici po zemi, ideálně na hladkém povrchu. Děti si sednou naproti sobě, kutálejí míč tam a zpět a společně říkají říkanku „BRAMBORA“.
- Jakmile děti znají rytmus a slova, začnou se učit jednotlivé pohyby z ukazovací verze bez míče. „Kutálí se ze dvora (mlít rukama), velikánská brambora (velké oblouky nataženými pažemi do stran). Neviděla (zakrýt si oči), neslyšela (zakrýt si uši), spadla na ni závora (plácnout rukama do stehen v předpažení).“ Možné opakování s proměnou rychlosti, nejprve pomalu, pak zrychlit.
- Navázat s 2. částí říkanky na další kartě…

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Vést pohyb ve dvojici držením se za ruce. Přizpůsobit tempo, důraz na doteky a hlas. Cviky doplnit zvukovým podnětem (šustivou folií nebo zvukovým míčkem).
- **Tělesné omezení:** Nehodnotit výkon, respektovat pohybové možnosti dítěte. Upozorňovat na práci postižených částí těla („Zkus zapojit i levou ruku!“).
- **Mentální omezení:** Říkankou zvyšovat soustředění. Hrát si na „instruktora“, podpořit aktivní zapojení a sebedůvěru.
- **Autismus a ADHD:** Využít obrázkové sekvence (kutálení, oči, uši, závora). Cvičení opakovat ve stejné struktuře, ujasnit začátek a konec aktivity. Hranici aktivity ohraničit (třikrát opakovat říkanku, pak pauza na foukání bublin z bublifuku).

9

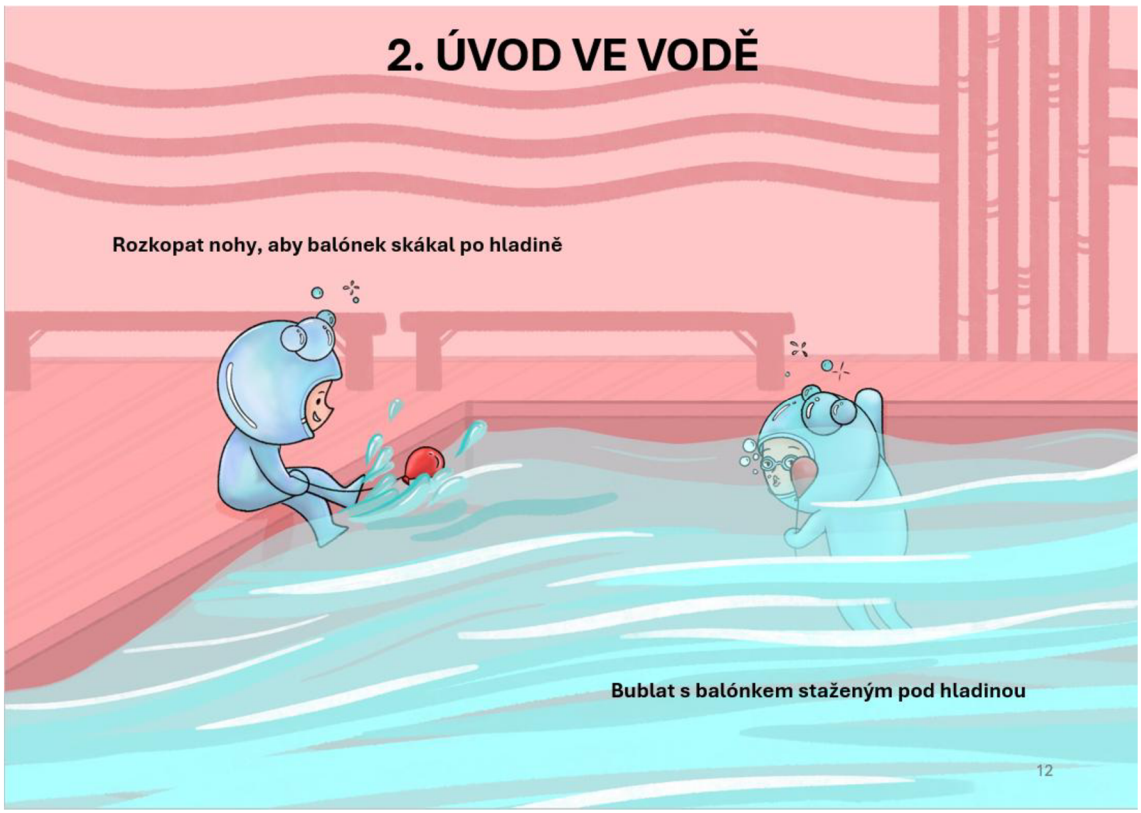
Pokračování říkanky 2. část

- Ukazovat pohyby ke každému verši říkanky. „Kam koukáš ty závoro (dělat „tytyty“ ukazovákem)? Na tebe ty bramboro (ukazovat na sebe)! Kdyby tudy projel vlak (kroužit pokrčenýma rukama podél těla, napodobit pohyb kol mašinky), byl by z tebe bramborák (zatleskat).“ Říkanku několikrát opakovat, střídat pomalé a rychlé tempo.

Modifikace pro: viz. karta Ukazovací říkanka 1. část

- **Zrakové omezení:** Dítě vede instruktor za ruce i slovně. Použít zvukové prvky („Ši, ši, ši“ dělá vlak, „Tlesk“ z brambory je bramborák).
- **Tělesné omezení:** Vždy připomínat aktivaci slabších končetin („Zkus zapojit i druhou ruku!“).
- **Mentální omezení:** Jednoduše vysvětlovat a předvést pomalu a s opakováním.
- **Autismus a ADHD:** Jasné, strukturované kroky s vizuální oporou (závora, brambora, vlak, bramborák). Dítě má možnost vést říkanku nebo být veden. Pravidelně ověřovat porozumění pomocí zpětné vazby.

11



2. ÚVOD VE VODĚ

Bublání za balónkem

- Sednout na okraj bazénu na plaveckou desku s nohama ve vodě. Každé dítě drží nafouknutý vodní balónek na konci provázku. Rozkopat nohama vodu. Balónek se pohybuje po hladině ve víru vody v rytmu kopání a provázek udržuje jeho vzdálenost.
- Výdech pod vodou s bubláním. Balónek stažený pod hladinou vody představuje velkou bublinu. Začít výdechem pusou do vody. Následně ponořit bradu, ústa, nos, nakonec celou hlavu. Děti s plaveckými brýlemi mohou sledovat balónek pod vodou. Ostatní si ho pod vodou zkusí chytit nebo zatlačit hlouběji.
- Možná varianta:
    - Stlačit balónek do hloubky a nechat jej vyskočit nad hladinu. Děti podle vzoru balónku skáčou ve vodě s ponořením hlavy.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Pomoci s přesunem do vody, popsat prostor a pohyby nohou („Jedeš na kole, kopni do vody!“). Nahmatáním ukázat, kde je okraj a navést ho k sestupu do vody. Výdech pod vodou trénovat se zvukovým nebo rytmickým doprovodem.
- **Tělesné omezení:** Pomoci dítěti udržet rovnováhu v sedu a s vedením nohou. Seskok do vody pomocí sklouznutí nebo vstup po schůdcích. Umožnit dítěti držet se kraje bazénu.
- **Mentální omezení:** Vysvětlit a ukázat každou část aktivity (sed, pohyby, seskok). Pracovat se známými pojmy („Jedeš na kole, kopni jako žabka...“). Použít vizuální ukázku, rytmus nebo říkanku. Chválit každý pokus, i když je neúplný.
- **Autismus a ADHD:** Jasně strukturovat („Sedni – dej nohy do vody – otoč se – seskoč.“). Dát možnost volby („Chceš skočit sám nebo s instruktorem?“). Použít předvídatelné signály („Na tři jdeme...“). Respektovat přecitlivělost na vodu. Začít poléváním a bubláním s hračkou.

13

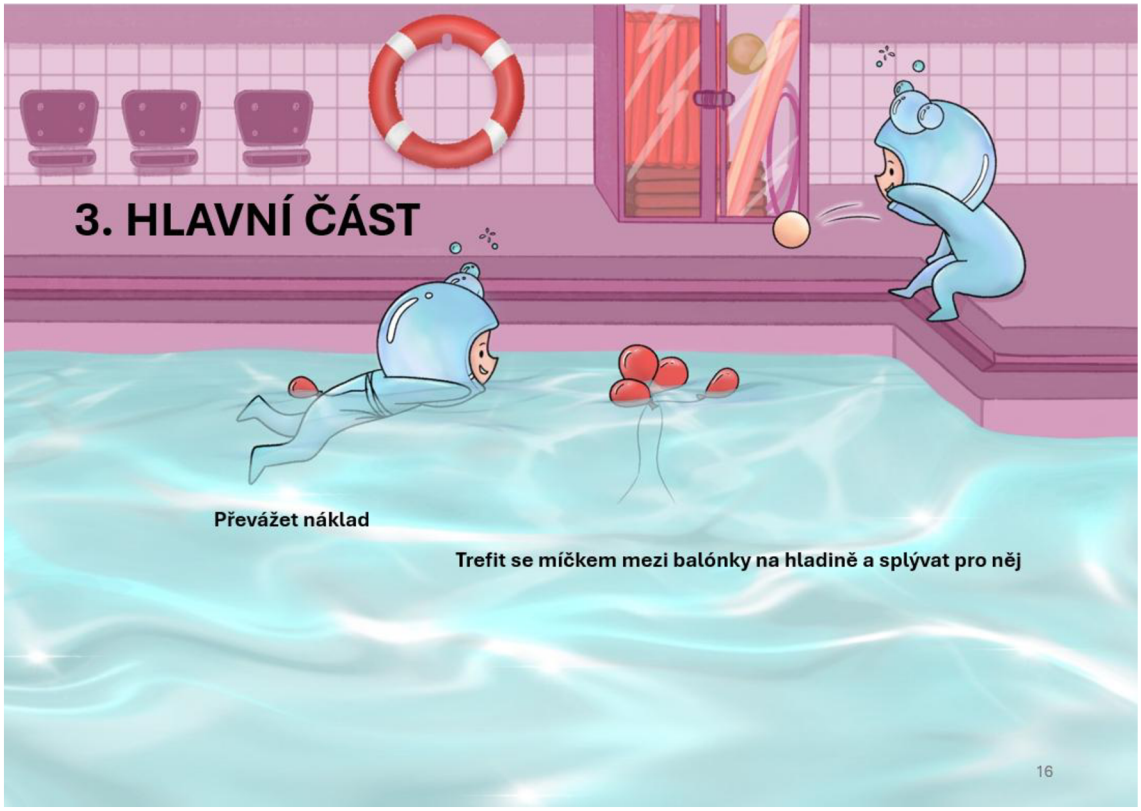
Foukání do balónku

- Uchopit vodní balónek a položit jej na hladinu před sebe. Děti foukají řízeně do balónku, aby se pohyboval po hladině. Úkolem je pohybovat se s balónkem vpřed s jištěním instruktora, koordinovat dech a pohyb těla. Doprovázet aktivitu rytmickou říkankou „FOUKEJ, FOUKEJ VĚTŘÍČKU“, posiluje kontrolu dechu a rytmus.
- Možná varianta:
  - Ve dvojicích hrát hru „Závod balónků“. Dítě se snaží jako první dostat svůj balónek do domečku (do obruče) foukáním nebo pinkáním rukou. Pro lepší oporu lze použít plaveckou desku nebo plaveckou nudli v lehu na břiše.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Dítě si balónek osahá, instruktor verbálně popisuje směr a cíl. Použít další senzorické podněty jako orientační body (tleskání, šplouchání). Pro jednodušší určení místa si dítě spojí ruce v „rybníček“, ve kterém je balónek, do kterého fouká. Nebo použije balónek s rolničkou.
- **Tělesné omezení:** Pomáhat se směrováním balónku i dítěte ve vodě. Podpořit slabší končetiny jemným vedením. Umožnit dítěti využít plaveckou nudli jako oporu. Zjednodušit foukání (foukat jen na místě, nekombinovat s pohybem). Zkrátit dráhu do cíle.
- **Mentální omezení:** Aktivitu podat formou hry (závod balónků). Použít vizuální karty se sekvencí (foukání, plavání, domeček...). Podporovat pomocí opakování a říkanek. Ukazovat, co se pod hladinou děje. Povolit dovádění, ale navracet dítě zpět k úkolu.
- **Autismus a ADHD:** Jasně strukturovat („Foukej – plavej za balónkem – hoď do domečku.“). Nabídnout volbu typu pomůcky (možnost foukat do ufonka) nebo způsobu pohybu (sedět na plavecké nudli). Omezit rušivé podněty. Nabídnout senzorické pomůcky (texturovaný balónek, ufonek). Doprovodit pohyb společně s dítětem společným foukáním.

15



3. HLAVNÍ ČÁST

Balónkový lov a plavba s nákladem

- Spojit více nafouknutých vodních balónků provázkem a nechat je volně plavat na hladině vody. Děti sedí na okraji bazénu a trefují se míčem mezi balónky. Po hodu míče skočit ze sedu s pažemi vzpaženými až za uši do vody. S odrazem od stěny a splýváním doplavat k míči. Po celou dobu ve vodě vydechovat a bublat. Míč dovést zpět ve spojených rukách nebo ho předat instruktorovi. Následně si sednout zpět na okraj bazénu a opakovat. Pokud se dítěti podaří trefit vícekrát balónek, instruktor přiváže na plavky dítěte míček na provázku, který dítě veze jako náklad nebo jako ocásek. Přitom nacvičovat plaveckou techniku kraulových nohou v poloze na břiše nebo znakových nohou v poloze na zádech. Jistí instruktor nebo použít oporu (plaveckou nudli, desku).

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Rozdělit aktivitu na jednotlivé úkony a každý nejprve provést společně. Verbálně popsat pohyby („Přitáhni kolena, kopni, plavej, bublej."). Doplnit sluchovými vjemy (tleskání, zvuk míče, cíl doprovodit zvuky).
- **Tělesné omezení:** Instruktor vede pohyb nohou, poskytuje oporu nebo lze použít plaveckou nudli. Zjednodušit aktivitu (soustředit se jen na výdech do vody nebo pohyb za balónkem bez odrazu).
- **Mentální omezení:** Jednoduché pokyny s ukázkou („Tref balónky, skoč, plavej!"). Opakování a upevnění dovedností pravidelným zařazováním do lekcí.
- **Autismus a ADHD:** Jasně strukturovat (sednout – hodit míč – skočit – plavat – chytit balónek – vrátit se). Vizuální karty nebo piktogramy zobrazující pořadí aktivit. Použít hmatové a sluchové podněty (bubliny, pískací míček). Nabídnout možnost volby (typ skoku, barva míče, tempo).

17

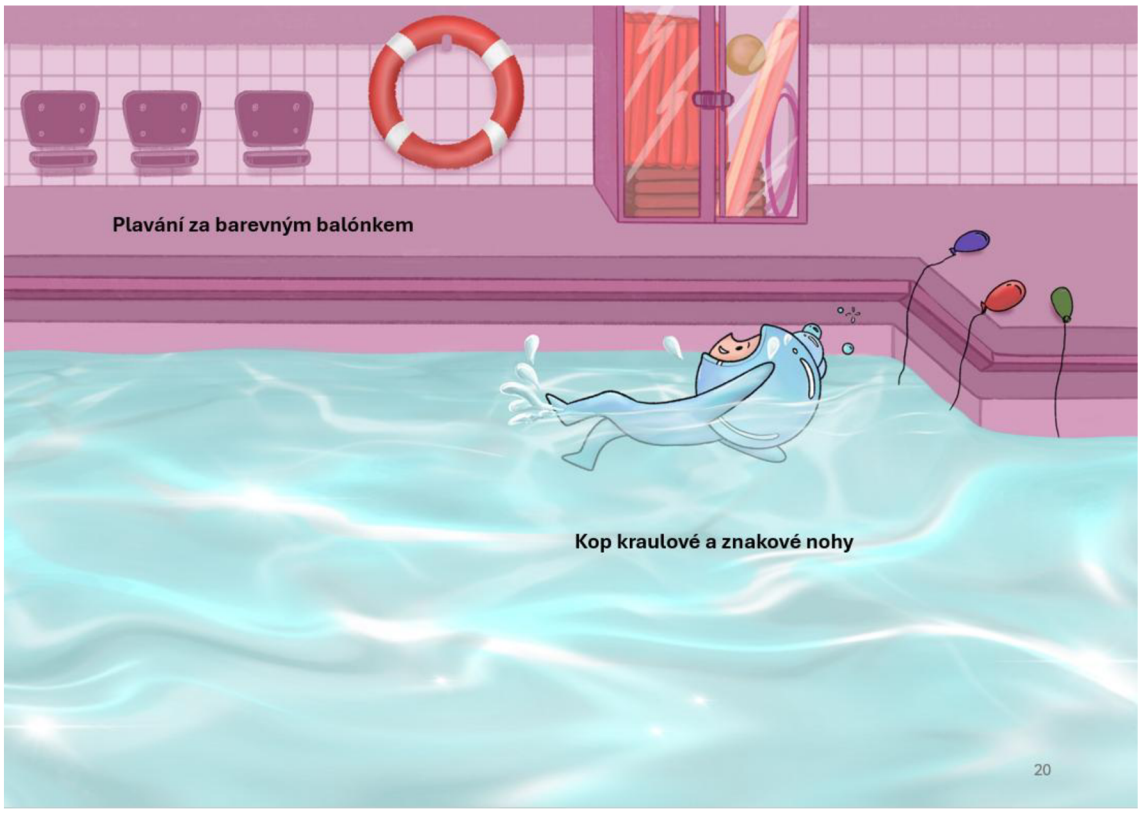
Honěná za balónkem

- Instruktor (nebo jiné dítě) tahá nafouknutý balónek na provázku po hladině vpřed. Jiné dítě sedí rozkročmo na plavecké nudli jako na koni a snaží se balónek dohonit a chytit. Po chycení balónku si role vymění. Aktivitu doprovází říkanka „KULI, KULI, KULILÍČ“.
- Možné varianty:
  - Obměnit délku šňůrky na balónku.
  - Dát oběma plaveckou nudli.
  - Vést slalom mezi překážkami.
  - Chytač může balónek zasáhnout plaveckou nudlí.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Dítě je vedeno slovním popisem polohy a směru („Balónek je těsně před tebou.“). Zvýraznit nudli i balónky barevně (např. nalepený křiklavý pruh). Použít zvukovou navigaci (tleskání, zvukové hračky).
- **Tělesné omezení:** Pomoci s nasednutím na nudli a s udržením rovnováhy. Instruktor jistí záda nebo boky dítěte. Pokud je koordinace obtížná, lze zvolit statickou variantu, kdy dítě sedí na místě a otáčí se kolem své osy. Během pohybu připomínat dítěti, aby zapojilo i oslabené části těla („Kopej i levou nohou.“).
- **Mentální omezení:** Hru vysvětlit předem pomocí ukázky. Využít jasné a krátké pokyny. Dát možnost výběru role.
- **Autismus a ADHD:** Jasná a předem stanovená časová struktura („Jednu minutu honička, pak vystřídáme role.“). Použít vizuální kartičky (jezdec na koni, balónek, honění, útěk). Použít světelné nebo zvukové senzorické hračky. Nabídnout možnost volby role a dráhy (kolem okraje, v prostoru, kolem překážek, rovně...).

19



Plavání za balónkem

- Na protilehlých březích bazénu leží barevné míčky (červený, zelený, modrý...). Každé dítě si vybere barvu míčku, ke které chce plavat. Plavat ke zvolenému míčku v poloze na břiše kraulové nohy. Míčku se dotknout nebo ho převézt na druhý břeh. Cestou zpět plavat na zádech znakové nohy. Instruktor jistí a dohlíží na správnou techniku pohybu nohou, polohu těla a řízený výdech.
- Možné varianty:
  - Změnit umístění míčků.
  - Losovat barvu míčku.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Dítě si prozkoumá hmatem strukturu balónků. Podporovat komunikaci s druhými dětmi. Orientaci podporovat hlasem instruktora (např. „Červený vpravo, přibližuješ se!“).
- **Tělesné omezení:** Instruktor zajišťuje stabilitu, pomáhá při pohybu nohou. Pomoci s přechodem z polohy z břicha na záda a naopak. Možnost použít pomocnou pomůcku (např. plavecká nudle).
- **Mentální omezení:** Doprovázet krátkou vymyšlenou říkankou („Doplav tam a zase zpátky, najdi míček, to jsou hrátky!“). Povzbuzovat opakováním a malými výhrami (pochvala, foukání z bublifuku).
- **Autismus a ADHD:** Vymezit jasný začátek a konec aktivity. Udržovat kontakt s dítětem. Povzbuzovat.

21

Máchání prádla

- Instruktor drží dítě a řízeně s ním pohybuje ve vodě ze strany na stranu ve všech směrech, „máchá prádlo“. Hravě provádí i ponoření uší, nosu a úst pod vodu. Dítě se seznamuje s vodním prostředím. Aktivita je doprovázena říkankou „MÁCHÁM, MÁCHÁM PRÁDLO“.
- Poté, co je „prádlo vyprané“, dítě se postaví na kolena instruktora, zvedne paže vzhůru, „pověšení prádla na šňůru“. Po „usušení prádla“ se dítě odrazí od kolen instruktora a skočí do vody. Cvičení je určeno jako odměna, relaxace a posílení vztahu k vodě.
- Možná varianta:
  - Dítě může samo „věšet prádlo“ lepením vodolepek na postavený ponton u bazénu.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Instruktor popisuje úkony slovně („Nakloníme se vpravo, ponoříme ouško...“), poté přidat říkanku. Vést dítě, aby se uvolnilo a důvěřovalo instruktorovi. Na závěr pochvala („Zatleskáme si.“).
- **Tělesné omezení:** Zajistit stabilitu dítěte (vedení trupu, podpora ramen). Zaměřit se na radost z pohybu a účasti, ne na rozsah nebo výdrž. Usnadnit skok do vody z kolen instruktora (např. sesun do vody nebo jen stoupnout na špičky).
- **Mentální omezení:** Zapojit osobní výzvu („Kdo pověsí prádlo nejvýš?“). Střídání poloh pro udržení pozornosti. Povzbuzovat.
- **Autismus a ADHD:** Jasná struktura aktivity (máchat - věšet - sušit – skok). Použít vizuální pomůcky (prádlo ve vodě, prádlo na šňůře, skok, ruce vzhůru). Dítě si může zvolit míru kontaktu, některé děti upřednostní vedení přes nudli než fyzický kontakt. Podpořit aktivitu pomocí říkanky a rytmického provádění.

23

4. ZÁVĚR

Splývání

- Lehnout na vodní hladinu v poloze na zádech, instruktor navádí do splývavé polohy. Poloha na zádech je preferovaná pro relaxaci. Držet ruce podél těla nebo rozpažené, hlava uvolněná na hladině, zpevněný střed těla. Instruktor dítě pomalu vozí po vodní hladině do různých směrů. Nechat dítě „plout jako balónek“, jistit ho pod hlavou nebo vést za ruku, podle schopnosti dítěte udržet se na hladině. Dětem je vysvětleno, že „balónek plave sám“, stejně jako jejich tělo, když je uvolněné.
- Možné varianty:
  - Dítě drží v ruce balónek jako „kamaráda na cestu“.
  - Vyzkoušet splývání na břiše.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Navodit důvěru a bezpečí, popsat a ukázat polohu na vodní hladině. Popisovat prostor a směr pohybu. Udržovat kontakt s dítětem fyzicky i slovně.
- **Tělesné omezení:** Pokud je nutná větší opora, dítě vede ve splývání instruktor. Při jakékoli aktivitě důležité motivovat a ocenit i drobné pohyby nebo snahu.
- **Mentální omezení:** Vysvětlit jednoduchou symboliku („Jsi lehký jako balónek a pluješ po vodě.“). Cvičení doprovázet říkankou nebo hlasem instruktora. Udržet strukturu a přehlednost („Lehni – plavej – zastav“).
- **Autismus a ADHD:** Jasná struktura úkolu. Možnost volby pozice (břicho nebo záda, s balónkem nebo bez něj). Použít rytmus nebo říkanku k udržení soustředění. Pokud je dítě citlivé na dotek lidí, využít plaveckou nudli.

25

Kolotoč s bublinkami

- Děti drží v ruce svůj balónek na provázku, chytí se instruktora nebo jiného dítěte za ruce a společně se točí v kruhu ve vodě. Směr a rychlost pohybu se mění podle povelů instruktora. Aktivita je doprovázena říkankou „KOLOTOČ“.
- Možné varianty:
  - Může se točit celý kruh dětí nebo pouze dvojice.
  - Jedno dítě je střed kolotoče, ostatní se točí kolem něj. Nakonec si mohou role prohodit.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Dítě se drží instruktora za ruce, pohyb je veden hlasem, rytmem a mírným tahem. Instruktor vysvětluje směr i tempo („Točíme se doprava, zpomalíme...“). Umístit dítě blízko instruktora k zachování orientace.
- **Tělesné omezení:** Držet dítě za jednu nebo obě ruce, případně podpírat trup nebo použít plaveckou nudli. Dítě může sedět na nudli nebo tvořit „střed kolotoče“, pokud je pro něj točení náročné.
- **Mentální omezení:** Předvést aktivitu modelově a zapojit děti postupně. Podporovat zábavnou formu („Jsme létající bubliny.“). Možnost pohyb udržovat v pravidelném tempu pomocí počítání nebo tleskání.
- **Autismus a ADHD:** Jasné označení struktury aktivity („Chyť se – roztoč se – zastav.“). Možnost volby (mít balónek u sebe, být součástí kruhu, středem kruhu nebo pozorovat). Využití vizuálních symbolů (kartička s bublinkou, šipka pro směr). Použít známou říkanku a počítání kol pro zvýšení jistoty a udržení pozornosti.

27

Závěrečná píseň

- Děti se posadí na kraj bazénu nebo na ponton. Společně s instruktorem zpívat a ukazovat pohyby podle písničky „NA ROZLOUČENÍ“. „Už je to uděláno (plácnout pěstí do vody), už je to hotovo (palec nahoru), nevídáno (zakrýt si oči), neslýcháno (zakrýt si uši), přijdem bublat nanovo (rukama dělat před sebou kruhy, „bubliny“).“ Tato aktivita hravě zakončuje hodinu. Děti si mohou balónek odnést domů jako malou odměnu.

Modifikace pro:

- **Zrakové omezení:** Dítě hmatem prozkoumá tvar a velikost pontonu. Instruktor aktivitu slovně popisuje a v případě potřeby vede pohyb společně s dítětem.
- **Tělesné omezení:** Pohyby doprovázející písničku přizpůsobit možnostem dítěte (např. pouze točení zápěstí, pohyb hlavou, lehké zvednutí paží). Umožnit zapojení podle schopností dítěte a radovat se z aktivity.
- **Mentální omezení:** Každý pohyb názorně předvést a doprovodit slovy. Povzbuzovat a chválit i částečné zapojení. Opakovaná struktura písničky zajišťuje jistotu a posiluje motivaci.
- **Autismus a ADHD:** Dodržet jasnou posloupnost (zpěv – ukázání pohybů – odměna – bublání). Poskytnout možnost volby (např. zpívat potichu, jen pozorovat, nebo být blízko instruktora). Použít vizuální podporu.

29

Přehled cílů plavecké jednotky „Bublinky“

1. Rozvoj pohybových dovedností na suchu
Uvolnění a rozhýbání těla pomocí zábavných her. Procvičení koordinace paží, nohou a trupu v rytmu říkanek. Příprava těla na vstup do vody a aktivace velkých svalových skupin.

2. Adaptace na vodní prostředí
Pozvolné ponoření pod vodu a přivyknutí na kontakt s vodou. Upevnění jistoty pohybu ve vodě s dopomocí instruktora a pomůcek.

3. Nácvik dechových dovedností
Řízený výdech do vody formou bublání. Střídání nádechu nad hladinou a výdechu pod hladinou.
Spojení dechu s pohybem. Osvojení splývání.

4. Základy plaveckých způsobů
Kraulové nohy a znakové nohy.

5. Rovnováha a stabilita
Držení těla při hrách s plaveckou nudlí. Koordinace při skocích a sklouznutí do vody.

6. Sociální a herní rozvoj
Spolupráce při hrách ve dvojicích a skupinách. Podpora fantazie a rytmu říkankami a písničkami. Respektování pravidel hry a střídání rolí.

7. Psychomotorické a emocionální cíle
Překonávání obav z vody a vytváření pocitu bezpečí. Posilování sebedůvěry postupným zvládáním úkolů. Udržení radosti a motivace hrami, říkankami a odměnami.

Celkový cíl lekce „Bublinky“
Seznámit děti s vodním prostředím a naučit je základním dovednostem prostřednictvím her. Rozvíjet pozitivní vztah k vodě a spolupráci ve skupině s využitím říkanek a písniček.

32

Tyto karty slouží k předplavecké výuce u předškolních dětí a také u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.