

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

**Diagnostika didaktických kompetencí
studentů UK FTVS**

Disertační práce

Vedoucí disertační práce:
doc. PhDr. Vladimír Süß, Ph.D.

Vypracovala:
Mgr. Kristýna Hubená

Odborná konzultantka:
PaedDr. Irena Čechovská, CSc.

PRAHA, 2018

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s odbornou pomocí doc. PhDr. Vladimíra Süsse, Ph.D. a PaedDr. Ireny Čechovské, CSc., uvedla jsem všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Praze dne

.....

Mgr. Kristýna Hubená

Souhlasím se zapůjčením své disertační práce ke studijním účelům.
Prosím, aby byla uvedena přesná evidence vypůjčovateli, kteří musí pramen
převzaté literatury řádně citovat.

Jméno a příjmení	Adresa	Číslo OP	Datum

Děkuji doc. PhDr. Vladimíru Süssovi, Ph.D. a PaedDr. Ireně Čechovské, CSc., za podnětné rady a připomínky při psaní této disertační práce. Děkuji studentům bakalářského studijního oboru Tělesná výchova a sport, studijního programu Tělesná výchova a sport UK FTVS, kteří v akademickém roce 2015/2016 navštěvovali předmět Teorie a základy didaktiky plavání. Dále bych ráda poděkovala paní Zdence Marvanové za odborné konzultace z oblasti modifikované analýzy didaktické interakce a také Ing. Martinu Vogalovi za pomoc v oblasti informačních technologií. V neposlední řadě patří velké poděkování i mé rodině za vytvoření potřebného zázemí a neustálou podporu během celého studia.

ABSTRAKT:

- Název:** Diagnostika didaktických kompetencí studentů UK FTVS.
- Cíle:** Cílem práce bylo ověřit, zda je zvolená kombinace kvantitativní a kvalitativních metod vhodná pro diagnostiku didaktických kompetencí studentů UK FTVS v rámci didaktiky plavání.
- Metody:** Výzkum byl opřen o kombinaci kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod. Zúčastněné pozorování bylo využito při přímé účasti na didaktických výstupech studentů. Sběr dat byl realizován pořízením audio a videozáznamů didaktických výstupů studentů v rámci předmětu Teorie a základy didaktiky plavání na UK FTVS, dotazníkem a skupinovými rozhovory se studenty, kteří byli během didaktických výstupů v roli „žáků“. Prostřednictvím nezúčastněného pozorování proběhla analýza videozáznamů didaktických výstupů studentů. Kódování jednotlivých didaktických výstupů studentů bylo provedeno pomocí modifikované analýzy didaktické interakce (MADI). Pro kódování a zpracování dat z dotazníků byla využita deskriptivní statistika. Transkripce byl pak proveden přepis skupinových rozhovorů z elektronické podoby do psané. Z dílčích výsledků metody MADI, dotazníků a skupinových rozhovorů byly vytvořeny případové studie pěti vybraných studentů z prvních tří nejvíce frekventovaných fenoménů z 1. kategorie MADI, tj. z forem chování učitele.
- Výsledky:** Dosažené výsledky ukazují, že námi zvolená kombinace metod je vhodná pro stanovení interakčních profilů studentů i pro zjištění kvality jejich komunikačních dovedností. Spojením dílčích výsledků do případových studií pěti studentů se ukázala vzájemná propojenost kategorií MADI s odpověďmi z dotazníků i skupinových rozhovorů se studenty. Největší provázanost všech tří metod se ukázala v dotazníkových otázkách č. 2., 7., 8. a 10., které byly dávány

do souvislosti se subkategoriemi instrukce, korekce a zpětné informace v 1. kategorii MADI a se všemi odpověďmi na otázky ve skupinových rozhovorech.

Klíčová slova: Komunikace, didaktická interakce, didaktické výstupy, komunikační dovednosti.

ABSTRACT:

Title: Diagnostics of didactic competencies of students of UK FTVS.

Objectives: The goal of the dissertation was to verify whether the chosen combination of quantitative and qualitative methods is suitable for the diagnostics of the didactic competencies of the students of the UK FTVS in swimming didactics.

Methods: The research was supported by a combination of quantitative and qualitative research methods. Participating observation was used in direct participation in the didactic outputs of students. Data collection was done by acquiring audio and video recordings of students' didactic outputs within the subject of Theory and Basics of Swimming Didactics at the UK FTVS, by a questionnaire and group interviews with students who were in the role of "pupils" during didactic outputs. Through an uninvolved observation, the analysis of video recordings of students' didactic outputs was made. Coding of individual didactic outputs of students was done through modified analysis of didactic interaction (MADI). Descriptive statistics was used to encode and process data from questionnaires. Then the transcript of group conversations from electronic form to written was done by transcription. From the partial results of the MADI method, questionnaires and group interviews, case studies of five selected students from the first three most frequent phenomena from the 1st category MADI, i.e. forms of teacher behavior, were created.

Results: The results show that the combination of methods chosen by us is suitable for determining students' interaction profiles as well as for determining the quality of their communication skills. The interconnection of the MADI categories with questionnaire responses and group interviews with students has been shown by combining partial results into case studies of five students. The

greatest interdependence of all three methods has shown in the questionnaire questions No. 2, 7, 8 and 10, which were linked to instruction, correction and feedback information subcategories in the 1st MADI category, and to all the answers to the questions in group interviews.

Keywords: Communication, didactic interaction, didactic outputs, communication skills.

OBSAH:

SEZNAM ZKRATEK	11
1. ÚVOD.....	12
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	15
2.1 KOMUNIKACE.....	15
2.1.1 Vymezení lidské komunikace	15
2.1.2 Proces komunikace	16
2.1.3 Struktura komunikace	19
2.1.4 Funkce komunikace	20
2.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	22
2.2.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace.....	22
2.2.2 Účastníci pedagogické komunikace.....	26
2.2.3 Struktura pedagogické komunikace	27
2.2.4 Formy pedagogické komunikace	30
2.2.4.1 Dělení pedagogické komunikace.....	30
2.2.4.2 Verbální komunikace	30
2.2.4.3 Nonverbální komunikace	32
2.2.5 Komunikace v plavecké výuce.....	39
2.3 DIDAKTICKÁ INTERAKCE	43
2.3.1 Vymezení pojmu didaktická interakce	43
2.3.2 Didaktická interakce ve výuce tělesné výchovy.....	44
2.3.3 Zkoumání didaktické interakce v tělesné výchově.....	46
2.4 ANALÝZA DIDAKTICKÉ INTERAKCE (ADI).....	55
2.5 MODIFIKOVANÁ ANALÝZA DIDAKTICKÉ INTERAKCE (MADI)	61
2.6 VÝZKUMY DIDAKTICKÉ INTERAKCE V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ METODAMI ADI a MADI	65
3. CÍL A ÚKOLY PRÁCE, VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	69
3.1 CÍL PRÁCE	69
3.2 ÚKOLY PRÁCE.....	69
3.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA	70
4. METODIKA VÝZKUMU	71
4.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	71
4.2 OMEZENÍ PRÁCE	71
4.3 POSTUP PRÁCE.....	72
4.3.1 Pořizování audio a videozáznamů didaktických výstupů studentů	72
4.3.2 Dotazník a skupinový rozhovor	74
4.3.3 Kódování didaktických výstupů studentů	75
4.3.4 Zpracování dat z metody MADI	76
4.3.5 Kódování a zpracování dat z dotazníků a skupinových rozhovorů	77

4.4 METODY PRÁCE	77
4.4.1 Přehled metod využitých v této práci	77
4.4.2 Zúčastněné pozorování.....	79
4.4.3 Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat	81
4.4.4 Dotazník.....	83
4.4.5 Interview neboli rozhovor	85
4.4.6 Nezáúčastněné pozorování.....	87
4.4.7 Metoda modifikované analýzy didaktické interakce (MADI).....	87
4.4.8 Deskriptivní statistika.....	88
4.4.9 Transkripce skupinových rozhovorů.....	88
4.4.10 Případová studie.....	89
5. VÝSLEDKOVÁ ČÁST	91
5.1 VÝSLEDKY Z METODY MADI	91
5.1.1 Souhrnné vyhodnocení studentů v 1. kategorii MADI.....	91
5.1.2 Souhrnné vyhodnocení studentů ve 4. kategorii MADI.....	93
5.1.3 Souhrnné vyhodnocení studentů v 5. kategorii MADI.....	94
5.1.4 Souhrnné vyhodnocení studentů v 6. kategorii MADI.....	95
5.1.5 Souhrnné vyhodnocení studentů v 7. kategorii MADI.....	96
5.1.6 Souhrnné vyhodnocení studentů v 8. kategorii MADI.....	97
5.1.7 Souhrnné vyhodnocení studentů v 9. kategorii MADI.....	98
5.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ	100
5.2.1 Porovnání hodnocení fakulního učitele a „žáků“	100
5.2.2 Porovnání hodnocení fakulního učitele a vystupujících studentů	101
5.2.3 Porovnání hodnocení vystupujících studentů a „žáků“	102
5.3 VÝSLEDKY SKUPINOVÝCH ROZHovorŮ	103
5.4 VÝSLEDKY PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ	106
5.4.1 Případová studie studenta 18_07_08.....	106
5.4.2 Případová studie studenta 18_07_20.....	111
5.4.3 Případová studie studenta 18_07_19.....	116
5.4.4 Případová studie studenta 18_07_16.....	121
5.4.5 Případová studie studenta 18_07_14.....	126
6. DISKUSE	131
7. ZÁVĚR	148
8. PŘEHLED POUŽITÝCH ZDROJŮ	149
9. SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	163
10. PŘÍLOHOVÁ ČÁST	166

SEZNAM ZKRATEK

ADI	Analýza didaktické interakce
FU	Fakultní učitel
JDI	Jednotky didaktické interakce
n JDI	Absolutní četnost jednotek didaktické interakce
% JDI	Relativní četnost jednotek didaktické interakce
MADI	Modifikovaná analýza didaktické interakce
Pr. abs. roz.	Průměr absolutních rozdílů
R	Respondent
S. odchylka	Směrodatná odchylka
VS	Vystupující student
Ž	Žák/ žáci

1. ÚVOD

V současné době probíhá příprava budoucích učitelů tělesné výchovy na několika vysokých školách. Studium tělesné výchovy je možné absolvovat na kmenových sportovních fakultách (FTVS UK, FTK UP a FSPS MU) nebo v rámci jednooborové tělesné výchovy nebo dvouoborové tělesné výchovy se zaměřením na vzdělávání, které nabízí fakulty pedagogické (PedF UK, PdF MU, PF JU, PdF HK, PF UJEP atd.). Tento poměrně velký počet vzdělávacích institucí s tělovýchovným zaměřením s sebou ovšem nese značné rozdíly v přípravě studentů na učitelské profese.

Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy momentálně nabízí ke studiu tělesné výchovy v bakalářském typu studia celkem 9 studijním oborů a v navazujícím magisterském potom 8 studijních oborů. V bakalářském studiu jsou otvírány obory Tělesná výchova a sport, Tělesná výchova a sport se zaměřením na vzdělávání v kombinaci s druhým předmětem (český jazyk a literatura, geografie, geologie a matematika), Ochrana obyvatelstva se zaměřením na vzdělání v kombinaci s tělesnou výchovou, Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami, Vojenská tělovýchova a Management tělesné výchovy a sportu. V navazujícím magisterském studiu jsou nabízeny obory Tělesná výchova a sport, Učitelství tělesné výchovy pro střední školy v kombinaci s druhým předmětem (český jazyk a literatura, geografie a matematika), Učitelství pro střední školy ochrana obyvatelstva v kombinaci s tělesnou výchovou, Aplikovaná tělesná výchova a sport osob se specifickými potřebami, Vojenská tělovýchova a Management tělesné výchovy a sportu. Většinu těchto oborů lze studovat v prezenční i kombinované formě.

Studenti se během studia seznamují se základy sportovních disciplín jako je atletika, gymnastika, plavání, sportovní hry, bruslení, lyžování nebo sporty v přírodě. Nedílnou součástí studia je také výuka didaktik těchto předmětů, ve kterých prostřednictvím didaktických výstupů získávají studenti první zkušenosti s vedením vyučovacích lekcí. Kromě praktických cvičení si studenti osvojují také teoretické znalosti z oblasti anatomie, fyziologie, biochemie, biomechaniky, historie, pedagogiky, psychologie nebo didaktiky tělesné výchovy. Součástí studia jsou také v bakalářském studiu odborné praxe v tělovýchově a v navazujícím magisterském studiu průběžné a blokové pedagogické praxe na základních a středních školách.

Všechny tyto studiem osvojené praktické dovednosti i teoretické znalosti ovšem tvoří pouze část osobnosti učitele tělesné výchovy. Jak uvádí Rychtecký & Fialová (2002) osobnost učitele tělesné výchovy tvoří tělovýchovně pedagogická zaměřenost (prestíž učitele tělesné výchovy, zájem o tělesnou výchovu a sport, vztah k dětem), vědomosti a dovednosti (všeobecně vzdělávací, tělovýchovné, pedagogicko-psychologické, biomedicínské), schopnosti (pohybové, didaktické, percepční, komunikativní, organizační, mentální a tvůrčí, akademické) a psychické vlastnosti (mravní, volní, psychomotorické, sociální). Ne všechny tyto atributy ovšem mohou učitelé získat během svého studia. Oblast a šíře působení učitele tělesné výchovy je poměrně značná. Vysoké nároky jsou kladeny například na jeho praktické dovednosti, což vyžaduje neustálé udržování funkční zdatnosti jeho organismu. Aby byl ale jeho profil v rámci učitelské profese vyvážený, je nezbytné zaměřit se také na rozvoj jeho didaktických dovedností. Základ těchto schopností by měl být součástí již samotné přípravy budoucích učitelů tělesné výchovy v rámci budování jejich didaktických kompetencí. Kompetencí se rozumí určité předpoklady nebo schopnosti zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci (Jandourek, 2007). Didaktickou kompetenci tak lze vysvětlit jako schopnost jedince (učitele) zvládat formy, postupy, metody a cíle vyučování.

Didaktické kompetence by měly být budovány a rozvíjeny u posluchačů tělesné výchovy a sportu již od započetí jejich studia. V současné době je poměrně malá pozornost věnována právě jejich didaktickým kompetencím, zvláště těm komunikačním. Přitom tyto dovednosti jsou pro učitelskou profesi klíčové. Vzhledem k tomu, že v osnovách studia tělesné výchovy většinou absentuje předmět, jako je rétorika, měla by být komunikačním dovednostem a jejich úrovni věnována pozornost alespoň v didaktických výstupech v rámci didaktik jednotlivých sportovních předmětů.

Katedra plaveckých sportů UK FTVS vyučuje celkem dva předměty se zaměřením na didaktiku plavání. Jeden předmět je určen pro bakalářský typ studia a jeden pro navazující magisterský. Praktická cvičení těchto předmětů směřují k osvojování a rozvoji didaktických kompetencí studentů v oblasti výuky plavání a plaveckých sportů. Prostřednictvím didaktických výstupů na zadané téma mají studenti za úkol sestavit vlastní písemnou přípravu na vyučovací jednotku a následně ji sami prezentovat. V závěru lekce jsou pak hodnoceni fakultními učiteli. Vzhledem

k malé časové dotaci pro toto hodnocení je zpětná informace poměrně široká a zaměřená spíše na zhodnocení didaktického výstupu jako celku.

Pokud ovšem chceme podat studentům hlubší zpětnou informaci o jejich didaktickém působení, je zapotřebí jejich didaktické výstupy podrobně analyzovat. Podrobná analýza by měla obsahovat hodnocení interakce učitel – žák, která odhalí nejčastěji vyskytující se fenomény z hlediska forem učitelova chování, jeho projevu nebo druhu činnosti, která je předmětem didaktické interakce. Nedílnou součástí této analýzy by mělo být také hodnocení komunikačních dovedností a jejich úrovně. Je třeba se zaměřit zejména na podávání přiměřené instrukce, korekce i zpětné informace žákům. Aby bylo možné všechny tyto aspekty studentova projevu v didaktickém výstupu postihnout, je nezbytné využít více výzkumných metod. Proto se v předkládané disertační práci budeme věnovat využitím kombinace kvantitativních a kvalitativních metod, které shledáváme pro komplexní hodnocení didaktických kompetencí v rámci didaktických výstupů z plavání za nejefektivnější.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 KOMUNIKACE

2.1.1 Vymezení lidské komunikace

Komunikace je základní potřeba lidí i zvířat. „Je to silný potenciál umožňující přežít, být úspěšný, porozumět i pomáhat jiným. Je to nejčastější aktivita člověka. Komunikace je základním nástrojem interakční aktivity, podle něhož si děláme představu o sobě samém i o jiných“ (Mikuláščík, 2010, 15). Jak autor dále uvádí, díky komunikaci získáváme i předáváme informace, popisujeme, vysvětlujeme, vyjadřujeme pocity, nálady, jsme schopni vést jiné lidi, můžeme je ovlivňovat a naopak nechat se ovlivňovat či vytvářet i ničit vztahy.

Původní výklad pojmu komunikace byl poněkud širší. Dnes se komunikace definuje např. jako „proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci). Slovo komunikace pochází z latinského „communicare“, tedy činit něco společným, společně něco sdílet (Vybíral, 2005). Definicí komunikace lze najít celou řadu, například:

Průcha, Walterová & Mareš (2009, 130) „Sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání.“ „V mezilidské komunikaci se zajímáme o řadu aspektů dorozumívání, které lze shrnout do těchto otázek: kdo sděluje, proč to sděluje, pomocí čeho, komu to sděluje, s jakými obtížemi sdělování probíhá, jaký efekt sdělování má“.

Hartl & Hartlová (2010, 258) komunikaci definují jako „dorozumívání, sdělování, přičemž obecně nejde o specifický lidský jev, na rozdíl od *jazyka* existuje také u živočichů; potřeba vysílat a přijímat informace je vrozená všem živým tvorům, ať jde o zvuky, barvu, gesta, mimiku nebo pachy“. Autoři dále uvádějí několik druhů komunikace např. komunikace alternativní, analogová, digitální, fyzická, neverbální, sociální, zraková atd.

Další definici komunikace uvádí Kolář et. al. (2012, 65 – 66) „Sdělování, výměna informací. V nejobecnější rovině tak rozumíme jakýkoliv přenos informace od vysílajícího k přijímajícímu. Komunikace je vždy založena na určité znakové soustavě a pravidlech jejího užívání.“ „U lidí jde v komunikaci o víc než jen o přenos informací: jde i o sebe prezentaci, o sebepotvrzení, o vyjadřování postojů.

Komunikací také vyjadřujeme své pocity, stavy, nálady. Lze ji chápat i jako sdělování významů v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí“. Autoři v tomto případě dělí komunikaci na verbální a neverbální a na přímou a nepřímou.

Podobné vysvětlení pojmu komunikace udává také English Oxford Living Dictionaries (2018): „The imparting or exchanging of information by speaking, writing, or using some other medium“ [„Sdělování nebo výměna informací mluvením, psaním nebo pomocí nějakého jiného média“].

Definicí vysvětlující pojem komunikace je tedy v současné době možné najít nespočet. Jak uvádí Mikuláščík (2010) rozdílnost je pouze v aspektech, na které se zaměřují – některé na obsahové, jiné na formální, některé vyzdvihují stránku prožitkovou nebo také logickou. Nejdůležitější charakteristiky autor shrnuje do těchto bodů (Mikuláščík; 2010, 20):

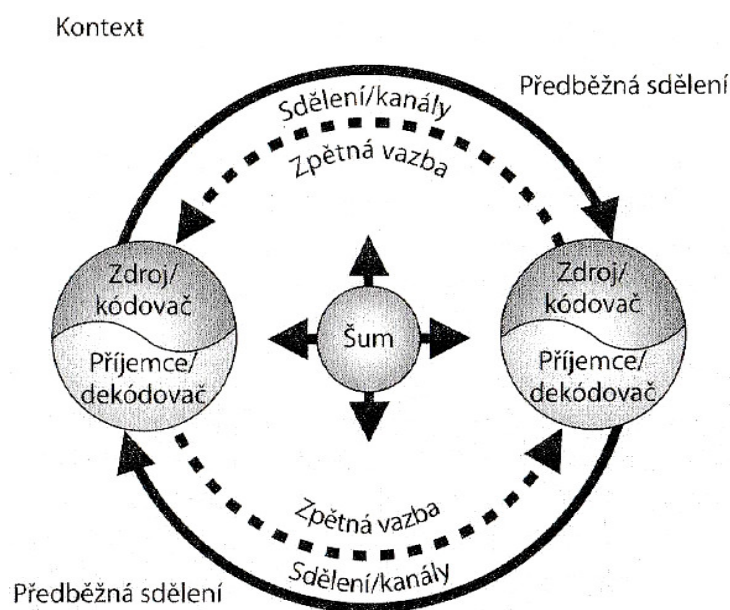
- komunikace je nezbytná k efektivnímu sebevyjadřování;
- komunikace je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové; nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi, což se projevuje nějakým účinkem;
- komunikace je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů;
- komunikace je prostředkem pro vytváření a ovlivňování vztahů.

Z informací výše vyplývá, že komunikace je poměrně široký pojem. Je studována z oblasti interkulturní, mezilidské, organizační atd. Dalším možným způsobem, jak nahlížet na základní princip komunikace, je zaměřit se více na souvislosti, než komunikační prostředky. Díky tomu je možné přemýšlet o aktuálních zájmech v oblastech jako je komunikace v oblasti zdraví nebo komunikace ve sportu. Tyto oblasti se navzájem ovlivňují a překrývají. Z toho vyplývá, že komunikace je verbální termín (Billings, Butterworth & Turman, 2015).

2.1.2 Proces komunikace

Komunikace a její obsah bývá obecně vymezován jako proces, který se skládá z určitých částí – prvků. Je zde specifikováno např. kdo s kým komunikuje, obsah komunikace, podoba komunikačních kanálů nebo zda má komunikace účinek.

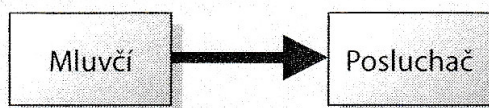
Procesem komunikace se zabývá DeVito (2008), který popisuje základní schéma interpersonální komunikace (obr. 1). Ke komunikaci dochází tehdy, pokud jedinec vysílá nebo přijímá sdělení a přiřazuje význam signálům druhé osoby. Tato komunikace je ale ovšem zkreslena šumem, dochází k ní v určitých souvislostech, má nějaký účinek a také skýtá možnost zpětné vazby.



Obr. 1. Základní schéma interpersonální komunikace (DeVito, 2008, 33).

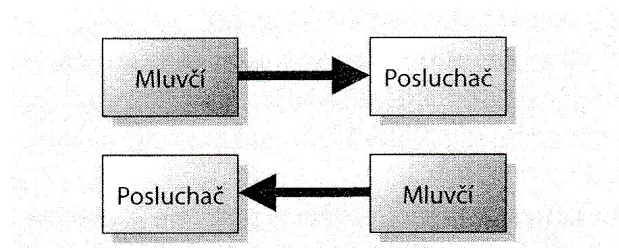
Kromě tohoto základního schématu autor uvádí i další modely komunikace:

- *Lineární pojetí* – dřívější pojetí. Mluvčí mluví a posluchač naslouchá. Mluvení a naslouchání považuje autor za děje probíhající v rozdílných časech, tzn. ten, kdo mluví, nenaslouchá a naopak ten, kdo naslouchá, nemluví (obr. 2).



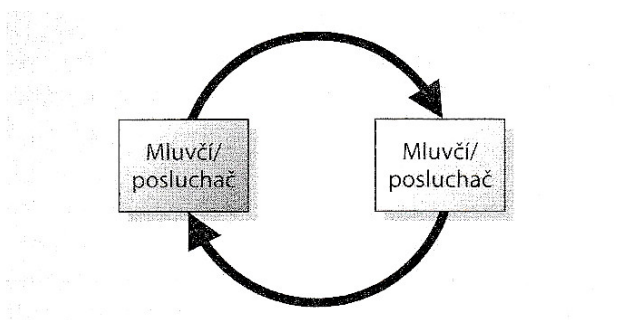
Obr. 2. Lineární pojetí interpersonální komunikace (DeVito, 2009, 32).

- *Interakční pojetí* – následovalo po lineárním pojetí. Principem je střídání pozice mluvčího a posluchače, tzn. např. A mluví a B poslouchá, následuje reakce, kdy B mluví a A naslouchá (obr. 3). Tento model stále ještě považoval mluvení i naslouchání za oddělené děje, tj. nepřekrývají se a jedna osoba je neprovádí současně.



Obr. 3. Interakční pojetí interpersonální komunikace (DeVito, 2009, 32).

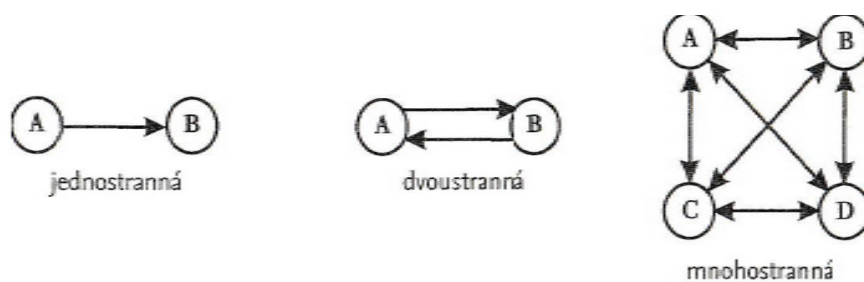
- *Transakční pojetí* – model uznávaný v současnosti. Zde každý z účastníků funguje zároveň jako mluvčí i posluchač. Tedy ve stejné chvíli, kdy vysílá sdělení, současně přijímá sdělení ze své vlastní komunikace i z reakcí druhého účastníka (obr. 4).



Obr. 4. Transakční pojetí interpersonální komunikace (DeVito, 2009, 33).

Jiné dělení procesu komunikace popisuje také Nakonečný (2009). Ten dělí komunikaci z hlediska účastníků na následující formy (velká písmena označují jednotlivé subjekty):

- *Jednostranná* (obr. 5)
- *Dvoustranná* (obr. 5)
- *Mnohostranná* (obr. 5)



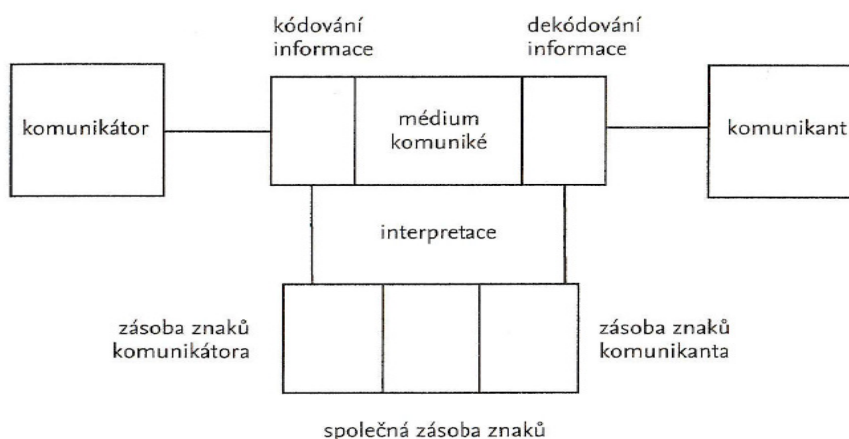
Obr. 5. Formy komunikace z hlediska účastníků (Nakonečný, 2009, 295).

2.1.3 Struktura komunikace

Základní struktura komunikace je tvořena těmito činiteli (Nakonečný, 2009):

1. *Komunikátor* – osoba sdělující
2. *Komunikant* – osoba přijímající
3. *Komuniké* – obsah sdělení

„V personální interakci se role komunikátora a komunikanta střídá a komuniké má povahu procesu, v čase se odehrávajícího děje“ (Nakonečný, 2009, 289). Tuto interakci vyjadřuje schéma na obr. 6.



Obr. 6. Základní struktura komunikace (Nakonečný, 2009, 289).

Jak dále autor popisuje, komunikátor kóduje své sdělení (např. ve verbálních znacích – mluví), vyjadřuje určitý obsah (komuniké) a používá nějaké médium. Komunikant následně dekóduje přijaté sdělení, které komunikátor i komunikant interpretují jako význam použitých znaků, kdy např. při verbálním sdělení používají svou vlastní zásobu a pravidla společně používaného jazyka.

Součástími komunikačního procesu se zabývá také Mikuláščík (2010). Vymezuje následující části (činitele) komunikačního procesu:

- *Komunikátor* – ten, kdo vysílá nějakou zprávu.
- *Komunikant* – ten, kdo přijímá vyslanou zprávu.
- *Komuniké* – vyslaná zpráva jako myšlenka nebo pocit, který jeden člověk sděluje druhému. Tato vyslaná zpráva má podobu verbálních a neverbálních symbolů.
- *Komunikační jazyk* – komunikační zpráva se předává prostřednictvím určitého komunikačního jazyka. Ale i přesto, že mluvíme stejným jazykem, neznamená to, že si jedinci vždy porozumí. Význam slov, zejména pak abstraktních, může být individuálně chápaný.
- *Komunikační kanál* – je cesta, kterou je nějaká informace posílána.
- *Feedback* – jde o reakci na přijatou zprávu v podobě potvrzení a způsobu interpretace.
- *Komunikační prostředí* – důležitý prvek komunikace. Komunikační prostředí je prostor, kde se komunikace odehrává, je tvořeno osvětlením, uspořádáním místnosti, přítomností různého počtu lidí atd.
- *Kontext* – jde o situace, celkový rámec, ve kterém komunikace probíhá.

2.1.4 Funkce komunikace

Komunikace má ve většině případů svůj smysl, účel. Mimo to lze také hovořit o funkci, kterou chce splnit nebo ji bezděčně plní. Zpravidla každá komunikační výměna plní jednu nebo více funkcí. Účelem (funkcí) a také dopadem na příjemce dostává komunikace smysl (Vybíral, 2005).

Mikuláščík (2010) popisuje následující funkce komunikace:

- *Funkce informativní* – předávání nějakých informací, faktů atd.
- *Funkce instruktivní* – funkce informační s přídavkem vysvětlení významů.
- *Funkce přesvědčovací* – působení na jiného člověka se záměrem změnit jeho názor, postoj apod.

- *Funkce posilující a motivující* – posilování určitých pocitů sebevědomí, vlastní potřeby atd.
- *Funkce zábavná* – jde o to pobavit, rozesmát apod.
- *Funkce vzdělávací a výchovná* – uplatňována zejména prostřednictvím institucí.
- *Funkce socializační a společensky integrující* – vytváření vztahů mezi lidmi, sblížení, navazování kontaktů, posilování pocitu sounáležitosti apod.
- *Souvztažnost* – informace jsou dávány do určitých souvislostí pomáhající lépe je pochopit a vstřebat.
- *Funkce osobní identity* – na úrovni osobnosti, pro JÁ je komunikace velmi důležitou aktivitou.
- *Poznávací funkce* – umožňuje sdělovat si každodenní zážitky, vzpomínky, plány atd.
- *Funkce svěřovací* – slouží ke zbavování se vnitřního napětí, k překonávání těžkostí, sdělování důvěrných informací s očekáváním podpory a pomoci.
- *Funkce úniková* – důležitá ve chvílích, kdy toho má člověk „moc“ a chce si s někým pohovořit, odreagovat se.

Naproti tomu Vybíral (2005) uvádí pouze pět hlavních funkcí komunikování:

- *Informovat* – předat zprávu, doplnit jinou, oznámit, prohlásit ... (informativní funkce).
- *Instruovat* – navést, zasvětit, naučit, dát recept ... (instruktážní funkce).
- *Přesvědčit*, aby adresát (po)změnil názor – získat někoho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit ... (persuasivní funkce).
- *Vyjednat, domluvit (se)* – řešit a vyřešit, dospět k dohodě (funkce vyjednávací nebo operativní).
- *Pobavit* – rozveselit druhého, rozveselit sebe, rozptýlit ... (funkce zábavní).

2.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

2.2.1 Vymezení pojmu pedagogická komunikace

V předchozí kapitole byla pozornost věnována komunikaci z obecného hlediska. Edukační proces je ovšem z pohledu komunikace poměrně specifický. V naší pedagogice je zakotvený termín pedagogická komunikace (Maňák, 1990; Solfronk et. al., 1993; Kalhous, Obst et. al. , 2002; Nelešovská, 2005; Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012; atd.). Řada autorů, např. Mareš & Krivohlavý (1989); Nelešovská (2005); Janíková, Vlčková et. al. (2009); apod., ji považují za zvláštní případ sociální komunikace. Výraz „zvláštní“ v tomto případě poukazuje na specifika, která jsou s pedagogickou komunikací spojena (Janíková, Vlčková et. al., 2009):

- Probíhá podle určitých pravidel (v závislosti na sociálních rolích účastníků, tzn. role „učitel“ – „žák“).
- Odehrává se ve většině případů na předem stanovém místě (školní třída, tělocvična, sportovní hřiště).
- Sleduje určité výchovně vzdělávací cíle atd.

Pedagogická komunikace je nepostradatelnou složkou edukace. Bez komunikace by nemohl být naplněn cíl výchovně vzdělávacího procesu. Průcha (2009) vidí komunikaci jako základní prostředek uskutečňování výchovně vzdělávacího cíle. Ať už jde o bezprostřední interpersonální kontakt žáků a učitelů ve třídě, samostudium jedince z učebního textu nebo z internetové prezentace, vždy se dle autora jedná o sdělování a přijímání informací – komunikaci.

Stejně jako lze nalézt četný výčet vysvětlení pojmu komunikace, je tomu tak i u definice pedagogické komunikace, např.:

Gavora (2005, 25) uvádí, že „komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků. Komunikace je nevyhnutelnou podmínkou vyučování. Bez ní by se výchova a vzdělávání nemohli uskutečňovat. Uskutečňuje se jako sled komunikačních činností, situací a aktů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Prostřednictvím komunikace učitel realizuje výchovně-vzdělávací cíle, přináší do školy vyučovací obsah a realizuje vyučovací metody a formy“.

Průcha, Walterová & Mareš (2009, 191) definují pedagogickou komunikaci jako „zvláštní případ sociální komunikace. Je zaměřena na dosažení pedagogických cílů. Mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovená či dohodnutá komunikační pravidla. Odehrává se v rodině, ve sportovních zájmových zařízeních, ve výchovných a převýchovných zařízeních, v pracovním prostředí. Má aspekty intencionální, kognitivní, motivační, regulační; studují se její aspekty obsahové, procesuální, produktové.“

Kolář et. al. (2012, 93 – 94) „Pedagogická komunikace. Vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží ke splnění záměrů (cílů). Specifická lidská komunikace, v této poloze většinou zkušenějšího a méně zkušeného, zkušenější předává své zkušenosti méně zkušenému s úmyslem dosáhnout prostřednictvím těchto svých zkušeností pozitivní změny v osobnosti méně zkušeného; obohatit jeho poznání světa, ovlivnit jeho postoje k jevům, založit problém, jehož řešením zvládne nový pracovní postup. Předávání a přijímání zcela nových informací, přenos informací.“

Průcha & Veteška (2012, 72) pedagogickou/didaktickou komunikaci popisují jako „specifický typ komunikace probíhající v nějakém edukačním procesu. Může to být komunikace mezi učitelem a žáky ve třídě, komunikace mezi lektorem a účastníky školení či instruktáže, komunikace mezi rodičem a dítětem při neformální výuce doma, komunikace mezi výukovým programem počítače a uživatelem programu apod. Didaktická komunikace je nezbytnou podmínkou procesů učení v jakémkoli edukačním prostředí. Proto je didaktická/pedagogická komunikace předmětem speciálních výzkumů, především ve školním prostředí.“

Pedagogická komunikace není primárně využívána pouze v prostředí školy, ale probíhá také v rodině – komunikace mezi rodičem a dítětem, ve sportovním oddíle nebo klubu. Pokud ale bude předmětem zájmu pouze komunikace ve školní třídě, tedy ta mezi učitelem a žákem/žáky, označují ji Šed'ová, Švaříček & Šalamounová (2012) jako výukovou komunikaci. Definují ji „jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky“ (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012, 20). Termín výuková komunikace užívá také Mareš & Gavora (2004). Její hlavní charakteristiky jsou (Průcha, 2009):

- Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací.

- Je řízena učitelem a má specifická pravidla, vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů.
- Plní různé funkce: slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navození vztahů mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem, k sdělování informací nevztahujících se přímo k výuce.
- Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úrovní tohoto klimatu ovlivňována.
- Ve školách jednotlivých zemí má specifické charakteristiky v závislosti na typu národní (etnické) kultury.

Jak uvádí Watzlawick (1999) není možné nekomunikovat. Komunikace je nezbytná a probíhá i přes to, že nechceme nebo si nepřejeme komunikovat. „Bez komunikace žáka s učitelem by se učitel nemohl dozvědět, zda se žák něčemu naučil nebo zda pochopil výklad atd. Chyběla by mu kontrola žákovy práce, zpětná vazba“ (Nelešovská, 2005). Např. pokud žák neodpoví na otázku učitele, neznamená to, že komunikace neproběhla. Naopak to vypovídá o tom, že žákovi chybí potřebná znalost nebo může odpírat učiteli pozornost. (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Pedagogickou komunikaci lze tedy označit jako dvoustranný proces, ve kterém osoba využívající komunikačních symbolů, přijímá i symboly druhé osoby a následně v ní komunikační symboly také vyvolává (Vališová, Kasíková et. al., 2007). Bez vzájemné spolupráce by tedy nebylo možné pedagogickou komunikaci uskutečňovat. Učitelé by v takovém případě byli při vyučovacím procesu zbyteční a žákům by stačili pouze knihy nebo jiný učební materiál (Nelešovská, 2005).

Z výše uvedeného vyplývá, že ve školním prostředí dochází k neustálé komunikaci, ať už nonverbální (využívá se při sdělování emocí nebo při výměně sdělení o bezprostředně přítomných předmětech apod.) nebo verbální, kdy lze komunikovat o předmětech, které nejsou přítomny, fyzicky neexistují nebo nemají hmotnou povahu. Šedřová, Švaříček & Šalamounová (2012) vidí verbální komunikaci jako hlavní pozorovatelnou aktivitu, jež se odehrává ve školní třídě. Současně je to důležitý nástroj pro naplnění vzdělávacího smyslu školy, tj. předání vědomostí a rozvoj mentální kapacity žáků. Autoři dále uvádějí další význam pedagogické komunikace, a to význam sociální, kdy se s její pomocí definují

a utvářejí vztahy mezi lidmi. Učitel tak může navozovat vztah jak důvěry a sympatií mezi sebou a žáky, tak i vztah nedůvěry a antipatií.

Lze tedy říci, že pedagogická komunikace tvoří základní výbavu učitele, je nepostradatelnou součástí jeho profesních kompetencí nezbytných pro vykonávání učitelské profese.

Funkce pedagogické komunikace

Z popsaných definic pedagogické komunikace vyplývají následující funkce (Mareš & Křivohlavý, 1995):

- Zprostředkovává společnou činnost účastníků, pracovní postupy, včetně modifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.
- Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí.
- Zprostředkovává osobní i neosobní vztahy.
- Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména osobnost žáků.
- Je prostředkem k uskutečnění výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě.
- Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, protože tvoří jednu z jeho hlavních složek, zjišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje i jeho stabilitu.

Faktory limitující pedagogickou komunikaci

Výše byla popsána pedagogická komunikace jako komunikace probíhající v určitém pedagogickém prostředí. Vališová, Kasíková et. al. (2007) uvádějí faktory, které tuto komunikaci limitují a ovlivňují:

- *Prostorové omezení* – probíhá v určených místnostech (učebna, tělocvična, dílna atd.).
- *Časová limitovanost* – čas je vymezen rozvrhem hodin, délkou vyučovací jednotky apod.
- *Vymezení obsahu a programu komunikace* – volnost učitele je ovlivňována učebními osnovami, tématem hodiny atd.
- *Vymezení pedagogické komunikace pravidly chování* – limitováno sociální rolí učitele a žáka, vztahem podřízeného a nadřízeného.

- *Vliv prostorového rozmístění žáků na pedagogickou komunikaci* – rozmístění lavic a následně i žáků ve třídě, umístění učitele ve třídě.
- *Vliv vyučovací metody na pedagogickou komunikaci* – převaha slovních projevů učitele ve výuce.
- *Vliv organizační formy výuky na pedagogickou komunikaci* – způsob komunikace ovlivňuje všechny základní formy vyučování (hromadné, skupinové, individualizované).
- *Vliv asymetrie sociálních rolí na pedagogickou komunikaci* – dáno sociální rolí učitele a rolemi žáka atd.

2.2.2 Účastníci pedagogické komunikace

Jak bylo uvedeno výše, pedagogická komunikace neprobíhá pouze v prostředí školy, ale také v rodině, sportovním oddíle, klubu nebo zájmových kroužcích. Pokud se ale zaměříme na primární využívání pedagogické komunikace, tedy tu ve školní třídě, jsou jejími účastníky zejména učitel a žák/žáci. Jak uvádí Gavora (2007) třída je malá sociální skupina, ve které existují konkrétní lidé. Tito lidé navzájem vstupují prostřednictvím komunikace do vzájemných vztahů. Komunikace tedy slouží jako prostředek realizace mezilidských vztahů.

Řada autorů, kteří se ve svých publikacích zabývají pedagogickou komunikací (např. Mareš & Křivohlavý, 1989; Kalhous, Obst et. al., 2002; Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012 atd.), uvádějí jako nejčastější účastníky komunikace právě učitele a žáka. Ti jsou navzájem v určitých vztazích. Tyto vztahy nejlépe popisuje Gavora (2005), který uvádí následující typy vztahů:

1. učitel – žák
2. učitel – třída
3. učitel – skupina žáků
4. žák – třída
5. žák – skupina žáků
6. žák – žák
7. skupina žáků – skupina žáků
8. skupina žáků – třída

Autor tyto vztahy rozděluje na symetrické a asymetrické:

▪ ***Asymetrické vztahy***

1. – 3. typ vztahů. Asymetrie je dána nadřazeností učitele při komunikování, žák je v tomto případě v postavení podřazeném. Učitel zde může rozhodovat o mnohých otázkách komunikace – kdo s kým bude komunikovat, o čem, jakým způsobem nebo jestli je žákova odpověď správná či vhodná.

▪ ***Symetrické vztahy***

4. – 8. typ vztahů, tzn. vztahy mezi rovnocennými partnery. Žáci jsou při komunikování rovnocenní, mají stejná práva i možnosti. Pokud ovšem žáci pracují ve skupině, ve většině případů jeden z nich bývá „vedoucí“. Toho si zvolí skupina nebo jej určí učitel. Mezi tímto žákem a ostatními členy skupiny pak vznikají asymetrické vztahy. Asymetrie je ovšem v tomto případě menší než ve vztahu učitel – žák. Je to dáno slabšími pravomocemi, které ve skupině žáků panují.

Gavora (1988) pak ještě dodává další typ pedagogické komunikace. Žák ve školním prostředí nekomunikují jen s druhými jedinci, ale také sám se sebou. Autor tuto komunikaci nazývá intrakomunikací. Žák jakoby vede rozhovor sám se sebou. Tento typ komunikace ovšem není primárně záležitostí pouze žáků ve škole. Je neoddělitelně spojen s myšlením člověka. Jde o proces přehodnocování, formulování zpráv a informací. V souvislosti s pedagogickou komunikací je nutné posilovat tvořivý přístup k vytváření odpovědí a výpovědí a omezit tak pouhé reprodukování „hotových“ informací.

2.2.3 Struktura pedagogické komunikace

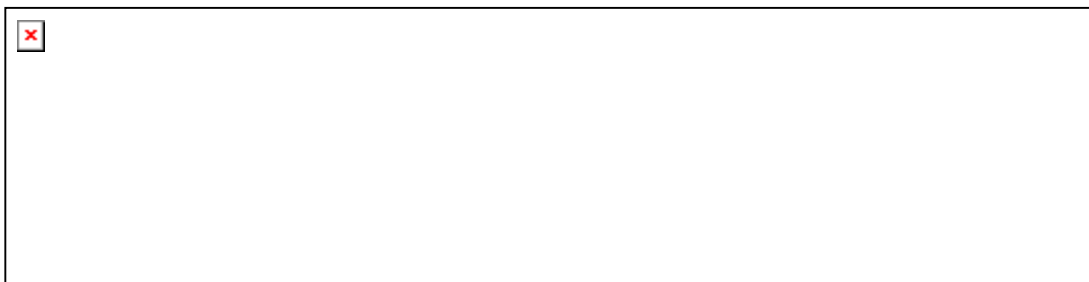
Strukturou komunikace je myšlen způsob uspořádání komunikační situace, tzn. aktéry komunikace a komunikační spojení mezi nimi (Šed'ová et. al., 2011). Z informací uvedených výše lze říci, že v pedagogické (výukové) komunikaci je učitel výrazně dominantnější než žáci. Dle Flandersova (1970) pozorování učitel vyplňuje dvě třetiny vyučovací jednotky verbálními aktivitami, zbytek, tj. jedna třetina, zůstává na všechny žáky. Na základě svého pozorovacího systému (Flanders Interaction Analysis System, viz. kap. 2.3.3) uvádí, že dvě třetiny vyučovací jednotky jsou tvořeny verbální komunikací. Dvě třetiny z této verbální komunikace

mluví učitel. Dále autor uvádí, že dvě třetiny z komunikační aktivity učitele tvoří výklad nebo kladení otázek. Účinnost tohoto pravidla byla v následujících letech dále zkoumána v mnoha zemích.

Dalším způsobem, jak lze nahlížet na strukturu pedagogické komunikace, je způsob, kterým jsou organizovány komunikační výměny mezi učitelem a žáky. Významné výzkumy v této oblasti pocházejí např. od amerického sociologa H. Mehana (1979). Ten přichází s tvrzením, že komunikace ve vyučovací jednotce je organizována do sekvencí, které jsou tvořeny ze tří složek – iniciace (otázka učitele), replika (žákova odpověď) a evaluace (zhodnocení žákovy repliky učitelem). Tuto strukturu nazval I-R-E struktura. Celá sekvence začíná iniciací ze strany učitele, následuje replika žáka a končí pozitivní evaluací, tzn. je ukončena až poté, co učitel dostane od žáka požadovanou odpověď. Taková sekvence je považována za ukončenou a může následovat sekvence další. Podobnou strukturu výukové komunikace uvádějí také autoři Sinclair a Coulthard (Šed'ová, 2009). Tuto strukturu ovšem nazvali I-R-F (obr. 7., 8.). Stejně jako u Mehana i zde je tvořena třemi složkami – iniciace, replika a poslední část feedback neboli zpětná vazba (z hlediska odpovědi na žákovu repliku je zpětná vazba vhodnější – může obsahovat i jiné aspekty než pouze ty evaluativní).



Obr. 7. Jednoduchá I-R-F struktura (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012, 45).



Obr. 8. Rozšířená I-R-F struktura (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012, 46).

V našich podmínkách se struktuře výukové komunikace věnovala např. Šed'ová et. al. (2011). Tato studie je zaměřena na popis komunikačních struktur objevujících se v rámci výukového dialogu na druhém stupni základní školy. Z výsledků této studie autorům vyplývá, že v porovnání s minulostí je komunikace nyní více dialogová, čímž se rozšířil komunikační prostor pro žáky. Žáci také mnohem častěji iniciují komunikační výměnu položením otázky učiteli. I přesto ale stále zůstává komunikace iniciovaná učitelem nejtypičtější strukturou dialogové komunikace ve školní třídě. Autoři mimo jiné ještě uvádějí další dva typy komunikační struktury – komunikace iniciovaná žákem a hra na učitele.

Podrobnějšímu zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci se věnuje ve své přehledové studii Mareš (2016). Studie se věnuje výzkumům struktury pedagogické komunikace, které v letech 1968 – 2015 proběhly v Československu a v České republice, ale také na ty zahraniční uskutečňované v letech 1975 – 2015. Volba počátečních let, od kterých autor započal své studium, je dána lety, ve kterých v Československu (1968) vyšla první publikace věnována sociální komunikaci a v zahraničí pak první publikace věnována strukturám ve výukové komunikaci (1975). Jako kritéria výběru do přehledové studie uvádí autor tyto: 1. text se primárně věnoval komunikaci ve výuce, 2. součástí textu byla i pasáž věnována komunikačním strukturám, 3. šlo o článek z recenzovaného časopisu, z monografie nebo z kapitoly v monografii, ze sborníku nebo článku ze sborníku, z kvalifikační práce nebo z výzkumné zprávy, 4. z hlediska žánru jde o přehledovou studii nebo o výzkumnou studii přinášející výsledky empirického výzkumu, 5. jednalo se o práci publikovanou v češtině, slovenštině nebo v angličtině. Studií autor shrnuje poznatky o strukturách ve výukové komunikaci, ale také se snaží poukázat na to, co by měl vzít v úvahu další výzkum komunikace v českých školách. „Jednoduchá řešení mohou být zavádějící“ (Mareš, 2016, 284).

2.2.4 Formy pedagogické komunikace

2.2.4.1 Dělení pedagogické komunikace

Pedagogickou komunikaci lze rozlišit na přímou, kdy učitel (dospělý) mluví s žákem (dítětem) a naopak, a nepřímou, která je zprostředkována učebnicemi, tištěnými materiály, didaktickou technikou nebo vyučovacím strojem (Vališová, Kasíková et. al., 2007). Současná literatura zmiňující se o pedagogické komunikaci (např. Kalhous, Obst et. al., 2002; Nelešovská, 2005; Dyrťová & Krhutová, 2009; apod.) uvádí dva nejčastější způsoby vzájemného sdělování a dorozumívání, verbální neboli slovní komunikaci a komunikaci nonverbální tzv. mimoslovní. Úroveň verbálního i nonverbálního projevu je nezbytnou součástí profesních kompetencí učitele. Způsob učitelovy komunikace by měl být jasný a srozumitelný pro všechny žáky. Je nezbytné, aby učitel disponoval odborným jazykem daného předmětu, který vyučuje. Mluvený projev učitele může být mnohdy ovlivněn nářečím daného regionu, ve kterém působí. Výjimkou v jeho projevu nejsou ani slangové výrazy (Fialová, 2010).

2.2.4.2 Verbální komunikace

Verbální komunikace obsahuje zvukovou, písemnou nebo jinou grafickou formu řeči. Řeč je nejsrozumitelnější prostředek komunikace. Při přenosu informací pomocí řeči dochází k minimální ztrátě smyslu sdělení, může jí být prezentováno jasné vyjádření obsahu i vztahu (Vališová, Kasíková et. al., 2007). Oproti komunikaci neverbální je více jednoznačná. Její nevýhodou je ale poměrná chudost při vyjadřování citů a nálad a menší věrohodnost (Solfronk et. al., 1993).

Jak uvádí Kalhous, Obst et. al. (2002) na tvoření řeči se podílejí tři mluvní orgány:

- **Ústrojí dechové (dech)** – správné dýchání je základním předpokladem dobrého mluvení. Pro učitelskou profesi je nezbytné osvojit si tzv. dechovou ekonomii, tj. hospodárné a vědomé řízení dýchání usnadňující mluvený výkon.
- **Ústrojí hlasové (hlas)** – umožňuje jedinci dát svým sdělením zvukovou podobu. Každý hlas charakterizují tři kvality: síla, výška a barva. Tyto tři kvality tvoří akustické vlastnosti hlasu. Profese učitele ovšem vyžaduje ještě další získané vlastnosti hlasu – ohebnost (schopnost vyhovovat různým požadavkům po stránce dynamické i tónické) a vytrvalost. Všechny tyto aspekty lze zahrnout pod termín

paralingvistické prostředky řeči. Dle Krivohlavého (1988) i Vališové, Kasíkové et. al. (2007) jsou to tyto:

- *Intenzita hlasu* – změna hlasitosti, dynamiky slovního projevu.
 - *Tónová výška hlasu* – výška hlasu a její změny v průběhu slovního projevu.
 - *Barva hlasu* – ovlivněna situací, prostředím kolem řečníka, jeho psychickým i fyzickým stavem.
 - *Délka projevu* – jak dlouho mluví učitel a žáci. Poměr je ovlivněn organizační formou vyučování, výukovým cílem a vyučovacími metodami.
 - *Rychlost mluvního projevu* – srozumitelnost prezentovaného obsahu i schopnost změny rychlosti ve vztahu k situaci ve třídě.
 - *Přestávky a pauzy v řeči* – využití velkých i malých pauz dle frázování řeči.
 - *Akustická náplň přestávek* – vyplnění pauzy tichem nebo akustickým šumem, obě varianty mají své sdělovací určení.
 - *Přesnost řeči* – jazykový projev učitele by měl být pro žáky vzorem. Učitel by se proto měl ve svém projevu dopouštět co nejmenšího počtu chyb.
 - *Způsob předávání slova* – lze realizovat v souladu s komunikačními pravidly.
- **Ústrojí artikulace**

„Verbální komunikace má v pedagogickém procesu určité fáze“ (Nelešovská, 2005, 42):

- *Záměr* – učitel chce žákovi něco sdělit. Předchází slovní formulaci a dává jí smysl.
- *Vlastní sdělení* – je adresováno žákovi, skupině žáků nebo celé třídě.
- *Dekódování sdělení* – žák se snaží dekodovat učitelovo sdělení a snaží se odhalit jeho smysl.

„Jedním z prostředků, jak zpřesnit smysl, je rozhovor. Relativně vyšší formou hledání společného smyslu je dialog. V dialogu nejde jen o prostý pohyb informací, ale o aktivní změnu, kdy se závažnost informace pro příjemce předává při ujetí se slova. Při vyučování na základní škole při klasické formě hodiny dominuje výklad učitele. Čím vyšší ročník, tím více je zastoupen“ (Nelešovská, 2005, 42).

Autorka dále uvádí tyto funkce učitelova slovního projevu:

- Zprostředkovat, zpřístupnit učivo.

- Doplnit, aktualizovat text učebnice.
- Ověřit, jak žáci učivo chápou, jak jej dokáží prakticky použít.

Verbální projev učitele úzce souvisí s jeho pedagogickými dovednostmi. Měl by být promyšlený, logicky uspořádaný, výrazný a dobře vyvážený s nonverbální komunikací.

2.2.4.3 Nonverbální komunikace

„Neverbální komunikace („mluvení beze slov“) je pohybovým chováním, v němž gesta, mimiku, pozici těla a další výrazové prostředky vzájemně propojujeme do smysluplných sdělení, která mohou být bezděčná, ale také záměrná. Mimoslovní sdělování má nezastupitelné místo v jakékoliv komunikaci. Uvádí se, že v mezilidském styku 55 % sdělovacích aktů tvoří mimické projevy, z 38 % akustické nelingvistické projevy a jen 7 % slovní sdělení“ (Kalhous, Obst et. al., 2002, 256).

Nejde však jen o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů – řeč těla (Nelešovská, 2005). Pomocí nonverbální (neverbální) komunikace lze vhodně doplnit atmosféru mluveného projevu, může umocnit sdělované informace. Na druhou stranu ale může být příčinou neúspěchu při veřejném vystoupení (Dytrtová & Krhutová, 2009). Solfronk et. al. (1993) za její velký klad považují schopnost vyjádřit city, nálady i jejich intenzitu. Nevýhodou je dle autora nejednoznačnost a značná diferencovanost mezi jednotlivými udělovateli. Nonverbální komunikace také zastává velmi podstatnou úlohu při přijímání a vysílání signálů intimity a náklonnosti, což jde ruku v ruce s verbálními schopnostmi (Rigiio & Tan, 2014).

Nonverbální komunikace jde tedy ruku v ruce s komunikací verbální. DeVito (2008) uvádí tyto následující funkce:

- *Zdůrazňující* – zdůrazňujeme jí to, co jsme řekli slovy.
- *Doplňující* – to, co jsme neřekli slovy, doplníme nonverbální komunikací.
- *Popírající* – využívá se v případě, kdy nemluvíme pravdu a chceme, aby to ostatní věděli.
- *Opakující* – nonverbálním sdělením lze zopakovat to, co jsme právě řekli.
- *Nahrazující* – v některých případech lze slovní sdělení úplně vypustit a nahradit ji neverbálním sdělením.

Nonverbálně, tedy mimoslovně je možné sdělovat (Nelešovská, 2005):

- *Emoce* – pocity, nálady, afekty.
- *Zájem o sblížení* – navázání intimnějšího styku.
- *Snažíme se u druhého vytvořit dojem, kdo jsem já.*
- *Snažíme se záměrně ovlivnit partnerův postoj.*
- *Řídíme chod vzájemného styku..*

Druhy neverbálního sdělování dle Krivohlavého (1988):

- Sdělování výrazem obličeje (mimika)
- Sdělování gesty (gestika)
- Sdělování pohyby (kinezika)
- Sdělování pohledy (řeč očí, oční kontakt)
- Sdělování fyzickými postoji (posturologie)
- Sdělování dotykem (haptika)
- Sdělování vzájemným přiblížením nebo oddálením (proxemika)
- Sdělování úpravou zevnějšku.

Mimika (sdělování výrazem obličeje)

Jedná se o výrazy obličeje, které jsou tvořeny různými konfiguracemi obličejových svalů a změnami v nich (Vališová, Kasíková et. al. 2007). Výraz obličeje může prozradit aktuální emoční stav jedince, jeho náladu, zaujatost v dané problematice i vztah k posluchačům. Ve spojitosti s jeho držením hlavy lze u něj také rozpoznat případnou únavu, otupělost, sympatie nebo naopak antipatie (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Jak uvádí Nelešovská (2005) člověk je schopen ve výrazech tváře odlišit sedm primárních emocí. Jsou to:

- štěstí – neštěstí
- neočekávané překvapení – splněné očekávání
- strach a bázeň – pocit jistoty
- radost – smutek
- klid – rozčilení
- spokojenost – nespokojenost, znechucení
- zájem – nezájem.

Výrazy obličejů a jejich rozeznávání využívají i učitelé ve vyučovacím procesu. Učitel může z mimických projevů např. rozpoznat psychický stav žáka. Přesnost identifikace emocí z obličejů souvisí se schopností učitele číst z mimických výrazů žáka. Tato schopnost je u každého učitele individuální. Pokud chce učitel porozumět vztahu mezi výrazem obličejů a citovým prožíváním žáka, musí dokázat odlišit emoce pravé a emoce hrané, tzn. skutečně prožívaný emocionální stav a záměrné výrazy obličejů (Kalhous, Obst et. al., 2002).

Gestika (sdělování gesty)

„Jde o sdělování kulturně normalizovanými výrazy, pohyby a postoji, velmi dobře indikujeme momentální prožitky jedince (gestem můžeme ukončit rozhovor, rozloučit se či přivítat, vyvolat žáka k tabuli)“ (Vališová, Kasíková et. al., 2007, 226). Jak uvádí Kalhous a Obst et. al. (2002) sdělování gesty je řazeno do kineziky. Gesta provázejí slovní projevy nebo je mohou i nahrazovat. Většina gest je prováděna pohyby rukou, ale patří mezi ně i pohyby dalších částí těla (otáčení hlavy, úklona atd.).

Nelešovská (2005) uvádí následující funkce gest:

- *Gesta naznačují určitou identitu.*
- *Gesta obrazně naznačují to, co by bylo možné vyjádřit slovem, ale co je srozumitelnější, když je ukázáno.*
- *Gesta zvyšují názornost řečeného.*
- *Gesta mohou za určitých okolností vyjadřovat pravý opak toho, co je sdělováno slovy.*

„V pedagogické komunikaci jsou gesta velmi oblíbeným prostředkem komunikace. Gesto žáka může napomoci učiteli při diagnostice žákovy prožívání a naopak, neuvědomělá gestikulace učitele může prozradit žákům učitelovy rozpaky i překvapení. Proto je nezbytné, aby učitel stále usiloval o sebekontrolu a sebepoznání při používání gest“ (Kalhous, Obst et. al., 2002, 259).

Kinezika (sdělování pohyby)

„Kinezika vznikla z řeckého slova „kinema“ – pohyb. Je to oblast sociální psychologie zabývající se pohyby těla jeho částí při nonverbální komunikaci.

Kinezika zahrnuje všechny druhy pohybů“ (Nelešovská, 2005). Soustřeďuje se jak na pohybovou činnost člověka, tak i na pohybovou souhru skupiny lidí.

Z hlediska pedagogické komunikace existují dvě skupiny žáků. První se vyjadřuje plynule a gestikuluje živě, při neznalosti tématu ochabuje i v pohybech. Druhá se naopak vyjadřuje obtížně, ale čím horší má projev, tím živěji se pohybuje. Učitel by měl také vědět, že různé druhy nálad uvádějí do pohybu různé druhy svalů, individuálně lze analyzovat všechny pohybující se části těla (Kalhous, Obst et. al., 2002).

Řeč očí (sdělování pohledy)

Jak uvádí Vališová, Kasíková et. al. (2007) jde o jeden z nejdůležitějších komunikačních kanálů. Řeč očí obsahuje následující prvky (Nelešovská, 2005):

- *Zaměření pohledu* – kam je pohled zaměřen.
- *Doba trvání bodového zaměření pohledu* – jak dlouho trvá pohled jedince na určitý terč.
- *Četnost pohledů* – počet pohledů na konkrétního jedince.
- *Sled pohledů* – sekvence – postupnost pohledů.
- *Celkový objem pohledů* – součet četnosti a délky pohledů na daného jedince.
- *Úhel pootevření očních víček.*
- *Průměr zornic* – velikost pupily – přímo úměrný intenzitě emocionálního stavu člověka.
- *Odklon směru pohledu* – přímý pohled na daného jedince nebo pouze „po očku“.
- *Tvary a pohyby obočí* – pohyb obočí způsobuje deformaci kůže, která následně dává obočí různý tvar.
- *Tvar vrásek kolem očí* – upřením pohledu často dochází k deformaci kůže v oblasti očí.

Sdělování pomocí pohledů je hojně využíváno také v pedagogické komunikaci, kdy učitel svým pohledem sleduje celou třídu. Žáci vnímají, jak často a jak dlouho se na ně učitel dívá. Žáci naopak pozorují učitele v závislosti na jeho osobnosti a sympatiích nebo antipatiích, které k němu chovají. Vrcholem nonverbální pedagogické komunikace je potom střetnutí pohledů učitele a žáka. V pohledu žáků může učitel vyčíst jednak projev důvěry, ale také výzvu k útoku nebo projevy nenávisti (Kalhous, Obst et. al., 2002).

Posturologie (sdělování fyzickými postoji)

Jde o sdělování fyzickými postoji (Vališová, Kasíková et. al., 2007). Dytrtová & Krhutová (2009) doplňuje, že vypovídá o sebejistotě mluvčího, jeho rozhodnosti a přesvědčení o významu sdělovaných informací. Předmětem zkoumání posturologie je tedy studium poloh těla. Zaujetím určité polohy těla, horních nebo dolních končetin, hlavy, lze vyjádřit psychický postoj k lidem nebo pokračování případně ukončení společného jednání (Nelešovská, 2005).

„Učitel podle kongruence poloh získává údaje o tom, co se odehrává v psychice žáka. Poloha, kterou žák v sociální interakci zaujímá, vyjadřuje jeho celkový postoj. Učitele však nesmí zmýlit určitý afektivní postoj žáka, zvláště v pubescentním věku. Ve většině případů se jedná o nepřírozenou, hranou pózu žáka, která sice má představovat nepřátelský postoj k učiteli, současně zastírá pocit nejistoty a trémy. Při citlivém přístupu učitele žák, který nemá k učiteli vysloveně negativní vztah, změní svou polohovou konfiguraci. Toto polohové sdělení žáka vnímavý učitel snadno odliší“ (Kalhous, Obst et. al., 2002, 258).

Haptika (sdělování dotykem)

Termín haptika pochází z řeckého slova „hapten“ tedy „dotýkat se“. Jedná se tedy o kontakt dotekem, hmatem. Do sociální psychologie tento termín zavedl americký lingvista William Austin (Křivohlavý, 1988). Taktilní kontakt (dotek) zahrnuje (Nelešovská, 2005):

- příjem zpráv o působení tlaku působící deformaci kůže
- příjem zpráv o působení tepla
- příjem zpráv o působení chladu
- příjem zpráv o vlivu podnětů působící bolest
- smysl pro vibraci registrující chvění (někdy bývá také zařazován).

V interakci mezi dvěma lidmi ji může charakterizovat podání ruky, stisk, objetí, pohlazení, políbení, poplácání, štípnutí, píchnutí apod. Podobné je to v pedagogické komunikaci. Projev nepřátelství může vyjádřit např. pohlavek, odstrčení, facka atd. Naopak projev přátelství může vyjádřen prostřednictvím pohlazení nebo poplácáním. Dále se lze setkat s projevy symbolickými, kterými lze žáka ukáznit, povzbudit nebo si získat přízeň. Učitel by ovšem měl mít na paměti,

že ne všem žákům jsou dotyky příjemné a někteří si je mohou vyložit jinak, než byly původně zamýšlené (např. u dospívající mládeže) (Kalhous, Obst et. al., 2002).

Proxemika (sdělování vzájemným přiblížením nebo oddálením)

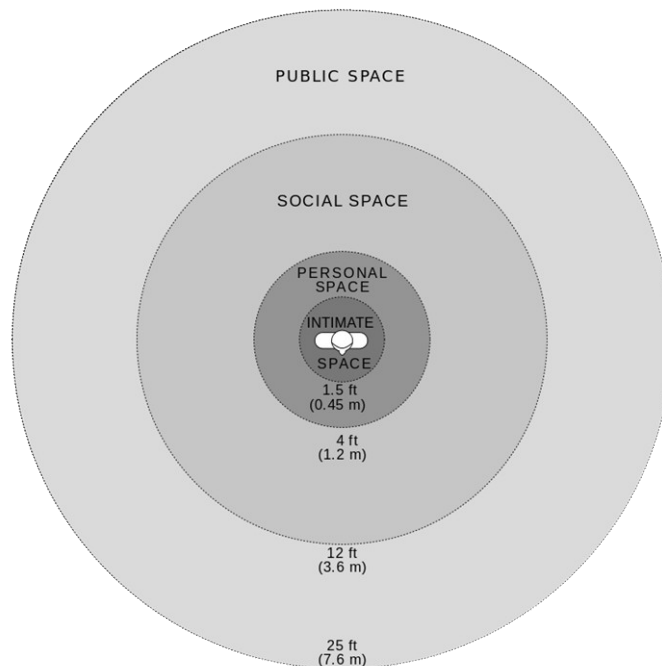
Jedná se o druh neverbální komunikace, který spočívá ve vyjádření vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti, kterou k sobě komunikující subjekty zauímají. Jedná se o vzdálenost horizontální, ale i vertikální (Křivohlavý, 1988). Pojem proxemika byl zaveden roku 1966 americkým antropologem Edwardem T. Hallem (Hall, 1966, 114 - 125). Z hlediska prostoru se přibližujeme k lidem, ke kterým máme vřelý vztah. Naopak oddalujeme se od těch, kteří nám nejsou sympatičtí (Kalhous, Obst et. al., 2002). Jak uvádí Nelešovská (2005) mezi osobami, které spolu komunikují, se nachází určitá osobní zóna člověka. Jde o pomyslnou čáru, která ohraničuje prostor kolem člověka a do které nerad pouští druhé lidi. Tato osobní zóna je u každého jedince různá a mění se dle okolností.

Hall (1966) ve své publikaci uvádí, že člověk nemá pouze tuto jednu osobní zónu, ale rovnou čtyři, které rozděluje na (obr. 9):

- **„Intimate Distance“ neboli „intimní vzdálenost“** – jedná se o vzdálenost do 45 cm. Její dolní hranice splývá s tělesným hmatovým dotekem partnerů. Do této zóny pouštíme příslušníky rodiny, partnery případně nejbližší přátele. Hall tuto zónu ještě dále dělí:
 - „Intimate Distance – Close Phase“ – zóna lásky, zápasu, pohodlí a ochrany.
 - „Intimate Distance – Far Phase“ – většina částí těla již nejsou v přímém kontaktu, ale ruce se mohou držet. Vzdálenost přibližně od 15 cm do 45 cm (6 – 12 palců).
- **„Personal Distance“ neboli „osobní vzdálenost“** – prostor, do kterého pustíme přátele, přátelská vzdálenost. Hall uvádí:
 - „Personal Distance“ – „Close Phase“ – vzdálenost přibližně od 46 cm do 77 cm (1,5 – 2,5 stopy).
 - „Personal Distance“ – „Far Phase“ – vzdálenost přibližně od 77 cm do 120 cm (2,5 – 4 stopy).
- **„Social Distance“ neboli „sociální vzdálenost“** – jde o vzdálenost mezi osobní a společenskou zónou. Hall ji uvádí jako „limit of domination“ [„hranice

nadvlády nad osobním prostorem“]. Většinou se jedná o vzdálenost, kterou udržujeme při jednáních, diskusi ve skupině. I tuto zónu Hall dělí:

- „*Social Distance*“ – „*Close Phase*“ – vzdálenost přibližně od 120 cm do přibližně 213 cm (4 – 7 stop).
 - „*Social Distance*“ – „*Far Phase*“ – vzdálenost přibližně od 213 cm do 360 cm (7 – 12 stop).
- „**Public Distance**“ *neboli* „**veřejná vzdálenost**“ – vzdálenost typická pro veřejná vystoupení, např. přednáška nebo představení v divadle. Tzn., aby byla vidět nejen celá postava a pohyby, ale také pohyby v prostoru. Dělí se na:
- „*Public Distance*“ – „*Close Phase*“ – vzdálenost přibližně od 360 cm do 760 cm (12 – 25 stop).
 - „*Public Distance*“ – „*Far Phase*“ – vzdálenost více 760 cm a více (25 stop a více).



Obr. 9. Znárodnění jednotlivých vzdáleností dle Halla (převzato z: Wikipedie, staženo 11.8.2018 z <https://cs.wikipedia.org/wiki/Proxemika>)

Z výše uvedeného dělení vzdáleností dle Halla (1966) vyplývá, že pokud se jedná o neosobní styk jedinců, je vzdálenost mezi nimi větší. Naopak při osobním setkání se vzdálenost mezi jedinci snižuje.

Ve školní třídě se učitel pohybuje ve veřejné zóně (ta nejvzdálenější). Pokud ovšem opustí prostor katedry, posouvá se z pohledu žáků do zóny sociální (1,2 – 3,6 m). V některých případech se učitel může dostat až do osobní sféry žáků (tj. 0,45 – 1,2 m). Intimní sféra je narušena výjimečně, jde zejména o taktilní kontakt (např. i v tělesné výchově) (Kalhous, Obst et. al., 2002).

Sdělování úpravou zevnějšku

Kalhous, Obst et. al. (2002, 260) chápou sdělování úpravou zevnějšku „jako způsob a volbu oblečení, účesu, líčení apod. Tento způsob sdělování je velmi významný v interakci učitel – žák. Učitelův zevnějšek předává žákům četné informace o osobnosti učitele a žáci jej podrobují přísné kritice. Úprava zevnějšku je významným prostředkem kultivovaného působení učitele na žáky“. Jak autoři dále uvádějí komunikační funkci má také úprava prostředí, ve kterém žák/žáci žijí. Z úpravy žákovy lavice nebo starostí o pomůcky lze vyčíst údaje o osobnosti žáka. Podobné je to i u učitele.

Většina autorů (např. Mareš & Křivohlavý, 1989; Kalhous, Obst et. al., 2002; Maňák, 2003; Gavora, 2007; Fialová, 2010 atd.) se shoduje a uvádějí výše zmíněné složky nonverbální komunikace.

Jiné dělení této komunikace ve své publikaci popisuje Svoboda (2000). Komunikaci rozděluje na:

1. ***Jazyk těla, čili kinetika*** – jde o fyzické vzezření, držení těla, gestikulaci a celkové pohyby těla, dotyky (haptiku), výrazy obličeje (mimiku) a výměnu pohledů.
2. ***Prostorové vztahy*** – proxemika.
3. ***Parajazyk*** – způsob, kterým se mluví.

2.2.5 Komunikace v plavecké výuce

Mluvený projev učitelů ve všech předmětech by měl být vzorem pro všechny žáky, a proto by měl respektovat určité zásady. „Každý vyučovací předmět má své nepopíratelné zvláštnosti. Učitel tělesné výchovy je vystaven specifickým podmínkám, daným charakterem vyučovacího předmětu tělesná výchova. Mezi ně patří: cíl a úkoly, prostředky a podmínky, oděv a obuv, frekvence veřejné angažovanosti žáka, emocionalita, fyzická náročnost, intersexuální diferenciac

v dispozicích žáků, bezpečnost, organizační náročnost, sociální afiliace atd.“ (Karásková & Krobotová, 1997, 7).

Většina publikací pojednávajících o pedagogické komunikaci, tedy komunikaci mezi učitelem a žákem, se věnuje řečovému projevu učitelů v naukových předmětech. Ten se ale od projevu učitele tělesné výchovy v mnoha ohledech liší. Cílem vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy je zprostředkovat žákům dané pohybové a sportovní dovednosti. To s sebou ovšem přináší řadu úskalí, které musí učitel překonat, např. druh nacvičované pohybové dovednosti, úroveň motorických dovedností žáků a jejich motorického učení, úroveň komunikačních dovedností učitele a dovedností při předávání učiva žákovi a v neposlední řadě také podmínky, ve kterých výuka tělesné výchovy probíhá. Prostředí tělocvičny, školního hřiště, plaveckého bazénu nebo lyžařského svahu klade na řečový projev učitele vysoké nároky. Vzhledem k zaměřenosti této práce bude předmětem zájmu této podkapitoly komunikace v plavecké výuce.

Vodní prostředí je vysoce specifické, zejména díky jeho fyzikálním vlastnostem, bezpečnosti, kterou je nezbytné při pohybu v něm dodržovat, ale také nároky, které jsou kladeny na účastníky plavecké výuky (Hoch et. al., 1983; Bělková, 1998; Čechovská & Miler, 2001; Čechovská, 2002; Macejková et. al., 2005; Miklánková, 2007). Podmínky bazénového prostředí (hluk, teplota vody apod.) do značné míry limitují komunikaci mezi učitelem a žákem. To vše s sebou přináší velké organizační a komunikační nároky, které musí učitel plavecké výuky zvládnout (Pokorná, 2007).

Jak vyplývá z těchto informací, jedním z problémů, které s sebou organizace plavecké výuky přináší, je špatná akustika jednotlivých bazénů. I přes úpravy bazénů směřující ke zlepšení akustiky, je stále velké množství atributů, např. přepadové okraje, filtrace, vzduchotechnika, tekoucí voda ve sprchách apod., které ji narušují. Kromě hlučnosti vytvářející vlastní zařízení bazénu, působí často také rušivě paralelně probíhající další plavecká výuka nebo veřejné plavání. Dalším zdrojem hluku je pohyb, který jedinci provádí ve vodě (žáci nebo ostatní návštěvníci bazénu), dále pak řečový projev učitele (instrukce, korekce, zpětná informace apod.), i samotní žáci (dotazy, komentáře, sdílení zážitků atd.). Kromě špatné akustiky, která na bazénech panuje, působí na činnost učitele a jeho řečový projev také vlhkost vzduchu, teplota a chemické složení vody i výpary z dezinfekčních prostředků. Je

tedy zřejmě, že učitelé plavání se při výuce musí vyrovnávat s řadou faktorů tak, aby výuka byla co možná nejefektivnější.

V souvislosti s hlučností bazénového prostředí, fyzikálními vlastnostmi vody i její teplotou, doporučují výše zmínění autoři, aby byl čas strávený ve vodě maximálně využit a naopak doba, kterou jedinci stráví mimo ni, co nejkratší. Příliš zdouhavé a obsáhlé vysvětlování látky vede k rychlejšímu prochládání jedinců a následně ztrátu jejich motivace a pozornosti pro pohybové učení ve vodě. Je tedy nezbytné volit stručný, jasný a srozumitelný výklad přiměřený věku a motorickým dovednostem vyučovaných jedinců. Podobná pravidla jako pro sdělování instrukcí, platí i pro podávání korekcí a zpětných informací. Opět je nezbytné, aby tyto informace byly stručné, jasné, vystižné a řečené ve vhodnou chvíli tak, aby nedošlo k přílišnému narušení organizace vyučovací jednotky. V případě cvičení na suchu, které předchází vlastnímu provedení ve vodě, je vhodné provádět tyto činnosti s žáky v úvodu vyučovací jednotky, kdy jedinci ještě nepřišli do kontaktu s vodou (nejsou osprchováni). Teprve po provedení daného cvičení proběhne osprchování žáků a následně vstup do vody. I v případě cvičení na suchu zůstává struktura lekce zachována (úvodní, průpravná, hlavní a závěrečná část).

I přesto, že jde o výuku plavání, učitel by měl dodržovat stejné požadavky, které jsou kladeny na mluvený projev učitele v naukových předmětech probíhajících ve školních třídách. Předpokládá se, že učitel bude využívat spisovný jazyk, bude mluvit plynule a své myšlenky bude formulovat srozumitelně, jasně a s logickou posloupností. Obsah podávaných instrukcí by měl být přiměřený věku žáků, jejich znalostem i předešlým zkušenostem s danou pohybovou dovedností. Nezbytností je také volba přiměřeného tempa řeči a redukce tzv. plevelných slov (např. vlastně, tak, takže atd.). Vzhledem k tomu, že jde o hlučné prostředí, měl by učitel disponovat silným hlasem. Za obzvlášť nevhodný je pro učitelkou profesi považován tichý hlas se sklony k monotónnosti.

Jak bylo popsáno v kapitole 2.2.4 (Formy pedagogické komunikace) projev učitele netvoří jen verbální komunikace, ale také ta nonverbální. Pro učitele plavání je nonverbální komunikace nepostradatelnou součástí komunikace se žáky. Hlučnost prostředí i např. voda v uších žáků způsobuje, že nonverbální komunikace je mnohdy jediný způsob, kterým jedinci mohou pochopit výklad učitele, případně jeho korekci. Kromě mimiky učitel plavání hojně využívá také gestiku (podtržení významu sdělovaných informací pomocí pohybů horních i dolních končetin), haptiku (kontakt

pomocí doteku) i proxemiku, tedy vyjádření vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti. Výuka plavání je vysoce kontaktní činnost. Zejména v začátcích výuky, kdy se jedinec adaptuje na podmínky vodního prostředí a následně si osvojuje základní plavecké dovednosti, bývá kontaktní dopomoc (haptika i proxemika) nezbytnou součástí vyučovacích jednotek. Řada jedinců tuto kontaktní dopomoc může vnímat negativně, a proto je nutné ji volit uvážlivě s ohledem na aktuální stav a pocity jedince.

Problematické využívání nonverbální komunikace v plavecké výuce se ve své studii věnují Čechovská & Chrudimský (2016). V této studii upozorňují na fakt, že role a význam pohybového chování učitele v různých činnostech je poměrně opomíjenou výzkumnou oblastí. Autoři vycházejí z definice Véleho, který vnímá pojem pohybové chování jako souhrnný průběh pohybové činnosti živého objektu (Véle, 1997). Pohybové chování učitele obsahuje komplexní pohybový projev, prostřednictvím kterého jsou sdělovány informace ovlivňující chování a činnost žáků. Tělesná výchova je v mnoha ohledech oproti teoretickým předmětům velice specifická, což se odráží právě v pohybovém chování učitele. To je ovlivněno zejména organizační formou výuky, fází výuky, využíváním didaktického stylu i prostředím, kde tělesná výchovy probíhá (tělocvična, hřiště, bazén atd.). V prostředí vyznačující se zhoršenými možnostmi komunikace, jako např. prostředí bazénu, se pak pohybové chování učitele stává jediným možným prostředkem komunikace učitele se žáky.

Dosavadní uvedené informace se týkaly verbální i nonverbální komunikace učitele. I když jde „pouze“ o plaveckou výuku, i zde bychom měli brát v úvahu mluvený projev žáka. Cílem plavecké výuky je osvojení si jednotlivých plaveckých dovedností, takže mluvený projev žáka je zde oproti naukovým předmětům méně významný. Plavecká výuka se ale také zařazuje do výchovně vzdělávacího procesu, proto i zde bychom měli žákův řečový projev brát v úvahu. Žáky bychom měli vést ke spisovnému vyjadřování a užívání správné terminologie. Zvláště obezřetný by měl být učitel v případě užívání vulgárních výrazů, které by neměly být tolerovány.

Z popsaných informací je patrné, že komunikace v plavecké výuce klade na učitele vysoké nároky. Tyto vysoké nároky se netýkají pouze verbálního projevu učitele. Vzhledem ke specifčnosti prostředí je nezbytné, aby učitel při výuce plavání využíval také komunikaci nonverbální. Díky zvýšenému hluku, který na bazénech panuje, je nonverbální komunikace mnohdy jediným možným způsobem, jak učitel

se žáky komunikuje. Proto je nezbytné věnovat ji patřičnou pozornost již v samotné přípravě učitelů plavání i budoucích učitelů tělesné výchovy (Caletková, 2016; Caletková, 2018; Dunajová, 2018).

2.3 DIDAKTICKÁ INTERAKCE

2.3.1 Vymezení pojmu didaktická interakce

„S pojmem komunikace se zčásti překrývá pojem interakce. Je širší a zahrnuje například předávání dokumentů neznámému člověku či instituci „přes prostředníky“, provázanost chování řidiče auta s chováním řidiče před sebou a za sebou či škálu jiných projevů vztahování se. Za interakci označíme někdy letmý kontakt i duchovní vztahování se k něčemu (někomu) neexistujícími“ (Vybíral, 2005, 27 – 28). Průcha, Walterová & Mareš (2009, 110) ji definují jako „základní proces umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se interagujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty“.

„Interakci v sociálně-psychologickém smyslu lze charakterizovat jako proces vzájemného působení dvou a více lidí. Společná činnost lidí, vzájemné vztahy i vzájemné působení jsou spojeny s předáváním, zprostředkováním, přijímáním, zpracováním určitých informací a s reakcí na ně“ (Janíková, 2011, 13). Jak dále uvádí Gavora (2007) jde o vzájemné působení nebo také vzájemné ovlivňování. Dá se tedy říci, že lidé jsou v neustálé vzájemné interakci. Vzájemné proto, jak autor dále vysvětluje, že se nejedná pouze o jednostranné působení. To znamená, že každý mezilidský styk je interakcí. Už jen pohled jednoho člověka na druhého je brán jako interakce. Tím jak se tváříme, jak vypadáme, jaká volíme gesta, zanecháváme v druhých určitou informaci, působíme na ně. Typičtější je ovšem interakce aktivní, kdy probíhá vzájemné působení dvou a více lidí za určitým cílem.

Interakce je často spojována s komunikací. Tyto pojmy jsou sice příbuzné, ale ne totožné. Komunikace je pouze nástroj pro realizaci interakce. „Kdyby nemohli lidé vzájemně komunikovat, nemohli by ani na sebe efektivně působit a ovlivňovat se. Rozlišení interakce a komunikace pomáhá to, když si uvědomíme, že interakce (působení, ovlivňování) je spíše sociálně-psychologická záležitost a komunikace je

spíše činnost sociálně-informační, která se realizuje verbálními a neverbálními prostředky“ (Gavora, 2007, 3). V běžném životě, stejně jako ve výchovně-vzdělávacím procesu, je interakce a komunikace navzájem propojena a oddělení jedné od druhé je prakticky nemožné.

Pokud je hlavním problémem sociální interakce předávání nebo sdělování informací (např. v podobě instruování, poučování, upozorňování nebo vysvětlování), jedná se o sociální komunikaci. Zvláštním druhem této komunikace, je pak komunikace pedagogická, ve které je centrem interakce předávání a sdělování učiva. Jejím primárním cílem je, aby si žák ve vzájemném styku s učitelem a následně i při samostudiu, osvojil učivo, aby toto učivo pochopil a uměl ho dále interpretovat na učitelem požadované úrovni. Díky tomu má pedagogická komunikace klíčovou pozici v rámci interakcí, které probíhají ve výchovně-vzdělávacím procesu (Helus, 1988).

Základní interakcí v edukačním procesu je interakce učitel – žák. Jde o „vzájemné působení učitele a žáka“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, 110). Z hlediska sociálních vztahů vytváří školní, případně třídní prostředí zvláštní druh sociální interakce. Jak uvádí Janíková (2011) učitel a žáci v něm tvoří specifickou společenskou jednotku. V rámci této jednotky probíhají zmíněné složité a proměnlivé sociální vztahy, které vzájemně ovlivňují vztahy mezi zúčastněnými, jejich postoje, jednání, chování, názory atd. Díky tomu se ve třídě mohou vytvářet různé skupiny s odlišným postavením jednotlivých členů, dále může třída vystupovat jako celek nebo naopak může dojít k jejímu rozbití a následným bojům mezi sebou. Vztahy, které v jednotlivých třídách panují, poté ovlivňují vztahy k jednotlivým učitelům. Ty dále ovlivňují vztah učitelů ke třídě. Vyplývá z toho tedy, že „proces výuky a její výsledky jsou významnou měrou ovlivňovány sociálními vztahy mezi zúčastněnými – jejich interakcí. Učivo také významnou měrou ovlivňuje povahu interakce mezi učitelem a žákem“ (Janíková, 2011, 15).

2.3.2 Didaktická interakce ve výuce tělesné výchovy

Na interakci mezi učitelem a žákem má nezanedbatelný vliv také prostředí, ve kterém se daný předmět odehrává. Z tohoto pohledu je tělesná výchova oproti naukovým předmětům velice specifická. Prostředí tělocvičny, hřiště, plaveckého bazénu nebo přírody klade vysoké nároky jak na činnost učitele, tak na činnost žáků.

Dle názoru Dobrého et. al. (1996) a Janíkové (2011) nejlépe vysvětluje zvláštnosti interakce mezi učitelem a žákem v tělesné výchově německý autor K. Widmer. Zmíněný autor uvádí, že oproti naukovým předmětům vykazuje interakční struktura vztahu učitel – žák v tělesné výchově rozdíly jak v oblasti organizační, výkonnosti a didaktické, tak i v oblasti lidských vztahů. V tělesné výchově by měla být akceptována individualita každého žáka i s jeho biologickými, psychickými a sociálními potřebami. Nezbytným předpokladem je plné zapojení žáky do procesu tělesné výchovy. Žák se v tělesné výchově prostřednictvím svého výkonu neustále projevuje. Nelze tak mnohdy skrýt jeho případné obavy z prováděné činnosti před ostatními spolužáky. V případě tělesné výchovy také není možné, aby žák svůj pohybový výkon jakkoliv předstíral. Oproti naukovým předmětům je výkon žáka bezprostředně pozorovatelný a měřitelný. Žák tak nemá možnost používat zakázané pomůcky (např. tahák), jako je tomu právě v teoretických předmětech. Díky tomu, že jsou žáci při provádění dané činnosti pozorováni a hodnoceni, ať už subjektivně (např. sportovní gymnastiky, rytmická gymnastika atd.) nebo objektivně (pomocí naměřeného času nebo pomocí naměřené délky), je možné jejich poměrně snadné srovnávání. Na pohybově méně zdatné jedince může toto srovnávání mnohdy působit negativně. Mohou se ale vyskytnout žáci, pro které bude vyrovnání se zdatnějším spolužákům spíše pozitivní než negativní motivace. Výhodu tělesné výchovy oproti naukovým předmětům autor také shledává v podání bezprostřední zpětné vazby, která následuje prakticky ihned po daném výkonu a může tak působit jako posilující prvek do dalšího provádění činnosti.

V tělesné výchově se mnohdy setkáváme s rivalitou mezi jednotlivými žáky a také s rozdílnými výkony v jednotlivých pohybových činnostech. V současné době není výjimkou ani rozdílný zájem žáků o tělesnou výchovu a pohybové aktivity všeobecně. To ovšem může vyvolat konflikty mezi jednotlivci, ale i mezi skupinami (např. ve sportovních hrách). Na druhou stranu tělesná výchova dle autora přináší žákům, kromě rozvoje pohybových schopností, osvojování pohybových dovedností a rozvoje tělesné zdatnosti, také situace, ve kterých je nutné si pomoci nebo navzájem spolupracovat, aby byl skupinový výkon žáků co možná nejlepší.

Pro tělesnou výchovu je typická osobní interakce, tzn. překročením fyzické toleranční míry nebo také překročením osobního prostoru každého jedince (viz. kap. 2.2.4.3). Děje se tak zejména při kontaktní dopomoci ze strany učitele k žákovi

nebo i žáka k druhému žákovi. Bez této dopomoci by ale nebylo možné s žáky cvičit na náradí nebo např. nacvičovat prvky sportovní gymnastiky.

Všechny výše uvedené situace popisují jen část z rozdílů, které se odehrávají v interakci mezi učitelem a žákem v teoretických předmětech uskutečňovaných ve školních třídách a tělesnou výchovou. Samotné prostředí i obsah předmětu výrazně odlišují tělesnou výchovu od předmětů teoretických. To vše se následně odráží na podobě a úrovni didaktické interakce, která mezi učitelem a žákem v tělesné výchově probíhá.

2.3.3 Zkoumání didaktické interakce v tělesné výchově

Výzkumy zabývající se sledováním a následnou analýzou chování učitele ve vztahu k žákovi mají poměrně dlouhou historii. První zmínky spadají do první poloviny 20. století. Do českých zemí se pak povědomí o tomto směru pedagogických výzkumů dostává až v jeho druhé polovině. Jedním z významných autorů, který přispěl svými myšlenkami ke zkoumání interakce v celosvětovém měřítku, byl N. A. Flanders. Jeho metoda Flanders Interaction Analysis System (FIAS) (1967a; 1967b; 1970) je považována za jeden z nejznámějších kategoriálních pozorovacích systémů. Metoda byla vytvořena pro výzkumy v naukových předmětech (Dobrá et. al., 1996) a její podstatou je popis interakce mezi učitelem a žáky pomocí stanovených kategorií činnosti (Svatoš, 2013). FIAS od svého uvedení prošla řadou úprav a rozšíření (Amidon & Hough, 1967; Tavecchio et. al., 1977; Nygaard, 1978). Jednu z významných proměn provedl také Galloway (1970), když 10 kategorií, které původně FIAS obsahovala, rozšířil ještě o nonverbální komunikaci. Asi nejznámější metodou interakční analýzy je CAFIAS – Cheffers Adaptation of Flanders Interaction Analysis System (Cheffers, 1977). Cheffers patří k hlavním teoretikům a iniciátorům interakčního výzkumu v tělesné výchově. Interakční analýzu považuje za systematický záznam spontánního chování učitele v jeho interakci se žáky s minimalizací chyb pozorovatele (Mužik et. al., 2013). K dalším osobnostem zabývajících se výzkumy v oblasti učitelovi činnosti, kteří ovlivnili vznik analýzy didaktické interakce, patří R.F. Bales (1950), A. Bellack et al. (1966) a A. Bellack (1968).

Vývoj interakčních výzkumů probíhal rovněž v Československu a potažmo v České republice. Díky tomu vznikly metody systematického pozorování interakce – SPIN (Svoboda & Kocourek, 1987), kategoriální posuzovací systém videozáznamu

– KPSV (Jansa, 1987) a také metoda analýzy didaktické interakce – ADI (Dobrá et. al., 1996). Jde o metodu, která pomocí záznamní a výpočetní techniky a kategoriálního posuzovacího systému, umožňuje získat empirická data o účastnících vyučovací jednotky tělesné výchovy. Pro potřeby hodnocení pedagogických výstupů studentů UK FTVS v předmětu Didaktika sportovních her byla původní ADI zjednodušena redukcí některých kategorií. Byly ponechány pouze ty, které autoři Süß & Marvanová (2009) považovali za důležité k osvojení didaktických dovedností. Tuto upravenou ADI nazvali Modifikovaná analýza didaktické interakce (MADI).

Nejvýznamnější metody sledování didaktické interakce ve světě

R. F. Bales – Model observačního zkoumání sociální interakce (1950)

První z nejznámějších metod je Model observačního zkoumání sociální interakce. Jak uvádí Bales (1950) díky této metodě se zaznamenávají jednoduchá data o procesech (tj. druzích interakce) a strukturách v malých sociálních skupinách. Balesův systém obsahuje celkem 12 kategorií, které se zaměřují na popis osobnostních znaků projevovaných v interakcích. Ty jsou zařazeny do oblastí:

- dvě sociálně – emoční oblasti (pozitivní a negativní reakce)
- dvě neutrální úkolové oblasti (otázky a odpovědi).

Jednotlivé oblasti (Bales, 1950, 129):

A. Sociálně-emoční oblast – pozitivní reakce

1. prokazuje solidaritu (podporuje sociální status druhého, poskytuje pomoc, odměňuje se)
2. uvolňuje napětí, vtipkuje, směje se, projevuje uspokojení
3. souhlasí, projevuje pasivní akceptování, porozumění, shoduje se, vyhovuje

B. Úkolová oblast – neutrální odpovědi

4. dává návrh, usměrnění, samostatnost jiným
5. poskytuje mínění, hodnocení, analýzu, vyjadřuje city nebo přesvědčení, přání
6. poskytuje orientaci (informuje, opakuje, objasňuje, potvrzuje)

C. Úkolová oblast – neutrální otázky

7. požaduje orientaci, informaci, opakování, potvrzení
8. požaduje mínění, hodnocení, rozbor, vyjádření citů a smyšlení
9. požaduje návrh, usměrnění, možné způsoby činnosti

D. Sociálně-emoční oblast – negativní reakce

10. nesouhlasí, projevuje pasivní zamítnutí, odepírá pomoc
11. projevuje napětí, žádá o pomoc, vzdálí se
12. projevuje antagonismus, snižuje status toho druhého, usiluje o sebeobhajobu nebo sebepotvrzení.

Systém umožňuje sekvenční analýzu výskytu uvedených kategorií. Lze jej ale ovšem vystihnout také jako dvojice v rámci psychosociálních funkcí:

1. komunikace (7. a 6. kategorie)
2. hodnocení (8. a 5. kategorie)
3. kontrola (9. a 4. kategorie)
4. rozhodování (10. a 3. kategorie)
5. redukce napětí (11. a 2. kategorie)
6. reintegrace (12. a 1. kategorie)

Každý ze skupiny je označený číslem. Číslem je pak také označena celá skupina. Do záznamového archu je v určité chvíli zapsán kód příslušné kategorie. Ten vyjadřuje, co v danou chvíli jedinec komunikoval, tj. interagoval. Tento systém umožňoval popsat četnost jednotlivých aktivit (a současně jim odpovídající charakteristiky) konkrétního jedince, dále posloupnost činností účastníků a jejich struktury a šest funkcí. Tato metoda je ovšem velmi pracná a před samotnou analýzou je nutné zaškolení pozorovatelů.

N. Flanders – Flandersův pozorovací systém (1970)

Další významnou metodou je Flandersův pozorovací systém. Jedná se o jiný typ metody sledování didaktické interakce, než byla předešlá od R.F. Bales. Jak uvádí Janíková (2011) jeho základem je teorie přímého a nepřímého působení učitele. Nejčastěji se využívá na sledování stylu vedení učební skupiny a současně na pozorování a vyhodnocování komunikace ve třídě. Je založený na observační technice vhodné pro záznam spontánních verbálních projevů. Pomáhá aproximovat totální učitelovo působení (Dobry et. al., 1996). Velkou výhodou systému je jednoduchost, obsahuje pouze 10 kategorií, které následně pozorovatel zařazuje do jedné z těchto 10 kategorií (Bellack, 1968):

Řeč učitele:

Nepřímé působení:

1. učitel akceptuje pocity žáků
2. učitel chválí a povzbuzuje žáky
3. učitel akceptuje nebo využívá žákovy myšlenky
4. učitel klade otázky

Přímé působení:

5. učitel přednáší, vysvětluje učivo
6. dává instrukce
7. učitel kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu

Řeč žáka:

8. žák odpovídá
9. žák vyvíjí vlastní iniciativu

Zbytková kategorie:

10. ticho ve třídě, pauzy, zmatek, nejasná komunikace

Pozorovatel vždy zapisuje každé 3 sekundy do sloupce číslo kategorie (kódy), o kterém si myslí, že nejlépe vyjadřuje děj ve třídě. Tímto vznikne poměrně dlouhá řada čísel, například:

10
6
7
5
4
8
1
4
8
...

Čísla jsou zanesena do tabulky, která má podobu matice 10 x 10. Současně jsou čísla spojena do dvojic. První pár 10-6; druhý pár 6-7; třetí pár 7-5 atd. Čárka

mezi čísly páru vyjadřuje protnutí prvního a druhé čísla páru. První číslo páru vždy označuje řádek, druhé číslo pak sloupec v matici. V příkladu se na prvním místě vyskytla kategorie 10, následovala kategorie 6. V místě, kde se protne desátý řádek s šestým sloupcem je v tabulce udělána čárka. Stejně je to u všech zbývajících kategorií. Rozsah záznamu je od 20 minut až celá vyučovací jednotka.

Analýza matice poskytne informace o procesu interakce ve školní třídě. A to například: jak moc (kolik) mluví učitel nebo žáci, čas strávený v tichosti nebo ve zmatku, poměr přímého a nepřímého působení učitele atd.

Bellack – Bellackova metoda mikroanalýzy (1966)

Nezastupitelné místo ve vývoji metod sledování didaktické interakce mezi učitelem a žákem má také Bellackova metoda mikroanalýzy. Z hlediska obsahu se opět jedná o jiný typ metody, než byly předešlé dvě. Nejlépe o této metodě pojednává Bellack (1968). Arno Bellack spolu se svými spolupracovníky vytvořili systém, kterým lze poměrně dobře zachytit dění ve vyučování a současně jej zapsat za pomoci kódů. Dle Bellacka je dění ve školní třídě při výuce složitý komplex interakcí mezi učitelem a žákem nebo učitelem a žáky. Ten je tvořen čtyřmi hlavními kategoriemi, označovanými jako pedagogické aktivity, které se ale ještě dále rozdělují dle různých parametrů, dimenzí atd.:

- strukturace
- kladení požadavků
- odezva na tyto požadavky
- reakce na tuto odezvu.

Bellackova metoda se zaměřuje na verbální komunikaci ve vyučovací jednotce. Pozorovatelé poslouchají nahrávky z výuky, které jsou zaznamenány na kazety a současně provádějí kódování do připravených protokolů. Každá pedagogická aktivita je kódována podle jednotlivých kategorií analýzy:

1. řečník nebo subjekt jednání
2. typ pedagogické aktivity
3. učivo a jeho charakteristika
4. logické operace s tímto učivem
5. počet řádků záznamu (pod bodem 3 a 4)
6. způsob výuky

7. logické operace podílející se na ni
8. počet řádků záznamů (pod bodem 6 a 7)

Zápis je prováděn do řádků. Každý řádek vyjadřuje jednu pedagogickou aktivitu, která se nekryje s větou. Jedna pedagogická aktivita tak může obsahovat několik vět a naopak jedna věta může obsahovat několik aktivit. Pedagogické aktivity jsou v záznamu označovány písmenem „M“, znakem „#“ a daným pořadovým číslem. Každá z osmi kategorií formálního jazyka má v řádku stálé místo. Jednotlivé kategorie se od sebe liší „/“. Každý řádek pak obsahuje všech osm kategorií, i když některá může zůstat prázdná. Prázdná kategorie je potom označována „ – „.

Přínos Bellackovy metody shledává Janíková (2011) v možnosti provést mikroanalýzu výukové interakce až na funkční jednotky, následně tyto jednotky fixovat v umělém formálním jazyku a ten poté použít k odhalení dějů, když někdo někomu něčemu učí.

J. Cheffers – Cheffers Adaptation of Flanders Interaction Analysis System (CAFIAS) (1977)

Další z významných metod sledování didaktické interakce v tělesné výchově je Cheffers Adptation of Flanders Interaction Analysis System z roku 1977. Při její tvorbě vycházel její zakladatel J. Cheffers z dalšího velmi významného systému postihujícím interakci mezi učitelem a žákem a tím byl Flandersův pozorovací systém. Ten obohatil o neverbální komunikaci. Autor interakci učitel-žák/ci vnímá za systematický záznam spontánního chování učitele v jeho interakci se žáky s minimalizací chyby pozorovatele. (Mužík et. al., 2013). Metodu je možné použít k popisu běžných praktik ve třídě, k analýze a modifikaci učitelova chování, jako zpětnou informaci o vlastním vyučování, při vzdělávání budoucích učitelů, k určení vztahů mezi různými druhy učitelova chování ve vyučovací jednotce a žakovým rozvojem a také pro projektování nové struktury činnosti učitele (Dobry et. al., 1996).

Jednotlivé kategorie CAFIAS jsou zdvojeny v rovině verbální a nonverbální. Jednotlivé kategorie a příklady specifického chování uvádíme v originále (Bennett, 1980, 10):

2 – *Teacher Use of Praise* (A Positive value assessment) – *Verbal*; Praises, commends, jokes, encourages.

12 – *Teacher Use of Praise – Nonverbal*; Claps hands, pats on back, smiles, laughs, winks, shakes student hand.

3 – *Teacher Acceptance* (No value implied) – *Verbal*; Accepts, clarifies, uses, and develops suggestions and feelings by learner.

13 – *Teacher Acceptance* (Elevates student performance on to a par with teacher performance) – *Nonverbal*; Nods, without smiling, catches object thrown by student, plays with student.

4 – *Teacher Question – Verbal*; Asks questions requiring student answer.

14 – *Teacher Question – Nonverbal*; Wrinkles brow, scratches head, cups, hand to ear.

5 – *Teacher Lecture – Verbal*; Information giving, gives facts.

15 – *Teacher Lecture – Nonverbal*; Demonstrates, writes, draws, etc.

6 – *Teacher Direction – Verbal*; Gives Directions or orders which result in immediate observable student response.

16 – *Teacher Direction – Nonverbal*; Points, blows whistle, pushes student.

7 – *Teacher Criticism* (A negative value assessment) – *Verbal*; Criticises, expresses anger or distrust, extreme self-reference.

17 – *Teacher Criticism – Nonverbal*; Growls, frowns, shakes head, hits.

8 – *Student Predictable Response – Verbal*; Student responses that is entirely predictable, such as obedience to orders and responses not requiring thinking.

18 – *Student Predictable Response – Nonverbal*; Robot-like movement responses, mechanical responses with minimal nervous activity-

8 \ - *Student Interpretative Response – Verbal*; Student responses requiring some measure of evaluation, synthesis, and interpretation, although within the province of predictability.

18 \ - *Student Interpretative Response – Nonverbal*; Interprets movement, all game playing, test taking.

9 – *Student Initiated Behavior – Verbal*; Pupil talk that is the result of their own initiative and which could not be predicted.

19 – *Student Initiated Behavior – Nonverbal*; Interrupting sounds, raises hand to ask question, begins creative movement, makes up own game.

10 – *Confusion, Disorder, Noise*; Chaos, noise, and confusion.

20 – *Silence*; Children sitting quietly, awaiting teacher just prior to entry, etc.

„Časový interval činí 3 sekundy pro stanovení základní didaktické jednotky. Spolehlivost systému je vyjádřena koeficientem $r = 90$ “ (Jansa, 1987, 178).

Nejvýznamnější metody sledování didaktické interakce v Československu a v České republice

B. Svoboda, J. Kocourek – Systematické pozorování interakce (SPIN) (1987)

V návaznosti na vývoj metod postihující didaktickou interakci v tělesné výchově ve světě, probíhal jejich vývoj i v Československu a poté i v České republice. První z nich je Systematické pozorování interakce. Obsahuje 13 kategorií činnosti učitele (10 základních a 3 subkategorie) a 7 kategorií činností žáků:

Učitel:

I – instruuje, popisuje, vysvětluje atd.

O – organizuje

K – koriguje, opravuje chyby, nedostatky

P – podněcuje verbálně i neverbálně, ale bez hodnocení

CH – chválí

U – ukáží

V – vychovává

D – dotazuje se, hovoří se žáky, zjišťuje jejich názory, postoje atd.

S – sleduje

A – je aktivní jinak (dává dopomoc, připravuje nářadí atd.)

Kategorie I, O a P se ještě dále dělí na 3 subkategorie – Ic, Oc, Pc. Tyto subkategorie vyjadřují, že učitel sám cvičí a to s informativním nebo také instruktážním záměrem (Ic), se záměrem organizačním (Oc) nebo za účelem žáky motivovat nebo stimulovat k činnosti vlastním příkladem (Pc).

Žáci:

1 – cvičí 1 žák, ostatní jsou v klidu

2 – cvičí 2 žáci, ostatní jsou v klidu

3 – cvičí skupina, ostatní jsou v klidu

- 4 – cvičí všichni žáci
- 5 – žáci sledují, poslouchají bez nějaké aktivity
- 6 – žáci vyrušují
- 7 – žáci mluví mezi sebou, odpovídají učitelům

Jádrem tohoto systému je pozorování, kde pozorovatel sleduje činnost učitele i žáků ve vyučovací jednotce. Na konci každého 5 sekundového intervalu jejich projevy klasifikuje a zaznamenává daným kombinovaným kódem do předtištěného formuláře. Data jsou následně přepsána do frekvenčních tabulek s vyjádřením absolutních a relativních četností jednotlivých kategorií (Dobrá et. al., 1996). Největší výhodou je konkrétní postihnutí vyučovací hodiny s možností kvantifikace činnosti učitele i žáků. Nevýhodou pak jistě zjednodušení. Problém může nastat při přesné identifikaci jednoslovných projevů učitele a projevů nonverbálních.

P. Jansa – Kateriální posuzovací systém videozáznamu (1987)

Ve stejném roce jako Systematické pozorování videozáznamu vznikl také Kateriální posuzovací systém videozáznamu. Byl vyvinut zejména pro potřeby zkoumání činnosti učitelů a žáků na 1. stupni základních škol. Základ tvoří pět nejčastěji opakujících se vyučovacích činností učitele tělesné výchovy:

- instrukce
- ukázka
- předcvičování
- sledování
- korekce.

Z daných vyučovacích jednotek je pořízen videozáznam. Poté následuje kódování pozorovatelem, kde jsou data z těchto záznamů přenášena v desetisekundových intervalech do připravených formulářů se zvýrazněním dynamiky změn vyučovacích činností učitelů a učební činnost žáků (Dobrá et. al., 1996).

L. Dobrá et. al. - Analýza didaktické interakce (ADI) (1996)

Nejmladší z metod sledování didaktické interakce, které vznikly na českém území, je Analýza didaktické interakce a následně i její modifikace. „Analýza didaktické interakce je výzkumná metoda, která pomocí kateriálního pozorovacího

systemu a záznamní a výpočetní techniky popisuje činnost účastníků výuky tělesné výchovy“ (Mužík et. al., 2013). Byla vyvinuta v 80. letech 20. století na katedře sportovních her na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy. Za zakladatele jsou považováni Lubomír Dobrý, Jana Šafaříková, Vratislav Svatoň a Zdena Marvanová. (Süss, & Marvanová, 2009). Viz. kap. 2.4.

V. Süß, Z. Marvanová – Modifikovaná analýza didaktické interakce (MADI) (2009)

ADI byla vytvořena pro hodnocení vyučovací činnosti učitelů tělesné výchovy a současně pro záznam dění ve vyučovací jednotce (Mužík et. al., 2013). Metoda byla ovšem velmi pracná a časová náročnost při vyhodnocování dat a složitý zácvik hodnotitelů před samotným kódováním jednotek didaktické interakce. Proto na stejném pracovišti vznikla Modifikovaná analýza didaktické interakce (MADI), jejichž autory jsou Süß & Marvanová (2009). Viz. kap. 2.5.

2.4 ANALÝZA DIDAKTICKÉ INTERAKCE (ADI)

„Analýza didaktické interakce (ADI) je výzkumná metoda využívající observační, záznamní a výpočetní techniky. Ty umožňují získat empirická data o činnostech účastníků didaktického procesu – učitele a žáků – ve vyučovací jednotce (VJ) tělesné výchovy“ (Dobrý et. al., 1996, 25). Pojem didaktická interakce zahrnuje všechno, co se mezi účastníky didaktického procesu děje a co je důležité z hlediska jejich vzájemného působení a žádoucího efektu. Autoři dále popisují, že vzájemné vztahy, které jsou v pozadí, obvykle nejsou takto přístupné a je tedy nutno je posuzovat z charakteru didaktické interakce.

„ADI umožňuje na základě získaných empirických dat reprodukci didaktického procesu. Tím vytváří předpoklady pro přechod od pouhého popisu jedinečných událostí ke zkoumání opakujících se tendencí didaktického procesu a k poznání jeho podstaty“ (Dobrý et. al., 1996, 25). Velkou předností ADI je možnost uskutečnit reprodukci didaktického procesu pomocí získaných empirických dat. Lze tak zaznamenávat děj ve vyučovací jednotce a relativní souvislosti na časové ose a formulovat nejrůznější výzkumné úkoly odpovídající na otázky jaký byl, jaký je a jaký by měl být didaktický proces (Hubená, 2012).

Autoři publikace (Dobry et. al., 1996) uvádějí tyto přednosti metody ADI:

- vysoká spolehlivost získaných didaktických faktů
- časová neomezenost při jejich zpracování
- možnost uchování pro další výzkumy

Podstatou této metody je kategoriální systém, ve kterém jsou všechny deskriptory pozorované didaktické skutečnosti vymezeny a utříděny (Hubená, 2012).

Kategoriální systém analýzy didaktické interakce

Základem ADI je dle autorů publikace celkem 9 kategorií, které vymezují:

- formy chování učitele
- formy chování žáka nebo skupiny žáků ve funkci
- formy projevu učitele
- postojovou aktivitu učitele a míru vyjádření věcného obsahu
- druh činnosti, která je předmětem didaktické interakce
- činnost žáka, skupiny a celé třídy, determinující současně vztah učitele k ostatním účastníkům didaktického procesu

„Každá kategorie má různý počet disjunktivně definovaných subkategorií, opatřených znakem, který umožňuje jejich záznam a další zpracování“ (Dobry et. al., 1996).

Aby bylo možné poměrně přesně popsat didaktické skutečnosti, disponuje ADI celkem 9 kategoriemi a 78 subkategoriemi. Klíčovým jevem toho kategoriálního systému je potom činnost učitele (podobně jako v mnoha dalších interakčních výzkumech) (Hubená, 2012). Obsah činnosti učitele, vlastnosti a změny jsou registrovány v pětisekundových devítimístných jednotkách didaktické interakce (JDI) pomocí znaků obsažených v 9 kategoriích. Některá místa v záznamu JDI mohou ale zůstat prázdná. Kategorie jsou v zápisu označovány čísly 1 – 9, subkategorie potom označují písmena, pokud je vztah ke kategorii evidentní. Pokud ovšem tento vztah není jasný, subkategorie je označena číslem (tzn. znakem kategorie) a písmenem (tzn. znakem subkategorie). (Dobry et. al., 1996).

Definice jednotlivých kategorií a subkategorií detailně popisují Dobrý et. al. (1996):

1. kategorie – obsahuje formy chování učitele, které tvoří zjevnou část učitelovy činnosti. Tato kategorie zahrnuje tyto subkategorie:

- A) *Instrukce* – je to forma chování vztahující se k nové činnosti žáků – určující a posilující novou činnost (tj. učební cíl) žáků – spouštějící nebo ukončující činnost žáků, která bude bezprostředně následovat – nápověda – slovní dopomoc k činnosti, se kterou byl žák seznámen.
- B) *Korekce* – forma chování požadující okamžitou nebo časově oddálenou změnu v prováděné činnosti – vztahující se k některým kritickým místům nebo částem již vykonané činnosti.
- C) *Zpětná informace* – forma chování vztahující se k průběhu nebo výsledku vykonané činnosti – hodnotící činnost nebo její výsledek.
- D) *Oznámení* – forma chování, která nemá podobu instrukce – korekce nebo zpětné informace.
- E) *Dotaz* – forma chování vyžadující odpověď – odstraňující nejasnosti, nepřesnosti – vysvětlující stav.
- F) *Recepce* – forma chování přijímající různá sdělení, odpovědi, dotazy v přímém komunikačním spojení.
- G) *Pozorování* – forma chování zaměřující se na kontrolu nebo diagnózu činnosti.
- H) *Posuzování* – forma chování zaměřující se na zjevné hodnocení výkonu, dodržování pravidel apod.
- I) *Spoluúčast* – forma chování (bez mluveného projevu) předcházející možným úrazům – manifestující aktivní spoluúčast na činnosti se žáky – dopomoc – záchrana.
- J) *Nejasná situace* – situace, kde je učitel rušen různým mimovyučovacím zásahem, kdy se jedná o mimovyučovací záležitosti, kdy je vzdálen, kdy je vázán přípravou pomůcek, kontrolou podmínek (čas, bezpečnost) atd.

2. kategorie – obsahuje formy chování žáka ve funkci. Její subkategorie jsou následující:

- A) *Instrukce*
- B) *Korekce*
- C) *Zpětná informace*
- D) *Oznámení*
- E) *Dotaz*
- F) *Recepce*
- G) *Pozorování*
- H) *Posuzování*
- J) *Záchrana*
- K) *Necvičební úkol*
- L) *Demonstrace*

3. kategorie – obsahuje formy chování skupiny žáků ve funkci. „Skupina žáků ve funkci“ je výkon role, do níž byla skupina žáků delegována učitelem a převzala některá jeho rozhodnutí a úkoly. Subkategorie se shodují s těmi z 2. kategorie.

4. kategorie – obsahuje formy projevu učitele. Subkategorie pro tuto kategorii jsou následující:

- A) *Řečový projev*
- B) *Řečový a pohybový projev*
- C) *Pohybový projev*
- D) *Nonverbální projev*
- E) *Mlčení (bez výrazného pohybového projevu)*
- F) *Taktilní projev*
- G) *Písemný projev*
- H) *Obrazový projev (spojený případně s řečovým projevem)*
- J) *Nonverbální akustický a řečový projev*
- K) *Taktilní a řečový projev*

5. kategorie – obsahuje druhy postojové aktivity a míry vyjádření věcného obsahu. Postojová aktivita se diferencuje na integraci, dominanci a neutrálnost.

Integrace – je postojová aktivita, která se projevuje:

- podporou aktivity žáků, slovní nebo pohybovou dopomocí, překorekcí, vysvětlování hlubších souvislostí, tzn. strukturací učiva (co dělat a jak to dělat)
- pozitivní simulací, pochvalou, souhlasem, potvrzením, odměnou, kladným hodnocením, žertem.

▪ **Dominance** – je postojová aktivita projevující se:

- přinucováním k nové činnosti, která se bezprostředně očekává
- kritikou, negativním hodnocením, odmítnutím, inhibicí, tlumením nežádoucích projevů, ironií, trestem, vylučováním

Pro 5. kategorii jsou typické tyto subkategorie:

- A) *Integrace s vyjádřeným věcným obsahem*
- B) *Integrace se zamlčeným věcným obsahem*
- C) *Dominance s vyjádřeným věcným obsahem*
- D) *Dominance se zamlčeným věcným obsahem*
- E) *Neutrálnost s vyjádřeným věcným obsahem*
- F) *Neutrálnost se zamlčeným věcným obsahem*

6. kategorie – obsahuje druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce a jejím předmětem jsou tyto subkategorie:

- A) *Učební činnost*
- B) *Organizační činnost, přípravná činnost, pořadová, záchrana*
- C) *Sociálně mravní chování*
- D) *Pozdrav*
- E) *Nefunkční činnost bez didaktického významu*

7. kategorie – obsahuje druhy činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi. K této kategorii se vztahují následující subkategorie:

- A) *Přímá recepcie* – žák přijímá informaci pasivně, je v klidu, v nečinnosti.

- B) *Nepřímá recepce, čekání* – žák je v klidu, v nečinnosti, přijímá informaci, která není adresována přímo jemu.
- C) *Výkon činnosti pod přímou kontrolou* – žák je při výkonu své činnosti přímo pozorován či posuzován učitelem.
- D) *Výkon činnosti bez přímé kontroly* – žák není při výkonu své činnosti přímo pozorován učitelem, učitel je však přítomen ve vyučovací jednotce.
- E) *Studium písemných a obrazových informací pod přímou kontrolou* – žák se aktivně seznamuje s informací upravenou písemně nebo předloženou ve formě fotografie, obrazu, videozáznamu, filmu, učitel jej pozoruje.
- F) *Studium písemných a obrazových informací bez přímé kontroly*.
- G) *Projev vlastní iniciativy* – žák se hlásí, dotazuje se učitele, samostatně se projevuje pohybem, iniciativa vychází ze samotného žáka.
- H) *Odpověď* – žák reaguje na dotaz učitele slovně, pohybem, gestikulací apod.

8. kategorie – obsahuje druhy činnosti skupiny žáků determinující současně vztah učitele k didaktické interakce ke skupině. Subkategorie jsou totožné s kategorií 7., ale jsou zaměřeny na skupinu žáků.

9. kategorie – obsahuje druhy činnosti celé třídy nebo zbývající části třídy, determinující vztah učitele v didaktické interakci ke třídě. Subkategorie se shodují s kategoriemi 7. a 8., ale vztahují se k činnosti celé třídy.

Do této chvíle byly zmiňovány spíše pozitiva metody ADI. Janík et. al. (2013) přináší také informace o problémech, které jsou pro tuto metodu limitující.

První problém se týká jedinečnosti každého jedince. Nikde neexistují dva totožní jedinci, kteří by měli stejnou strukturu osobnosti, stejné povahové vlastnosti nebo emocionální založení. Chování jedince ovlivňuje každá interakce, která se v jeho okolí odehraje, což se dá obtížně předvídat. K tomu je ještě člověk také různým způsobem ovlivňován vlastním výzkumným procesem na něj zaměřeným.

Druhý problém souvisí s otázkou objektivnosti didaktického zkoumání. To je spojeno s problémem opakovatelnosti a neopakovatelnosti, ale také jedinečného a obecného, což může způsobit problém transformace jedinečného v obecné. Tato transformace, přesněji její úroveň a míra, v sobě skrývá nebezpečí možného zkreslení dané skutečnosti.

Třetí problém vyplývá ze skutečnosti, že rozvoj pedagogické kinantropologie je limitován nepřesnostmi v terminologii i nedostatkem přesných operacionálních definic. Z tohoto důvodu je v každém výzkumu didaktických jevů nezbytné brát v úvahu terminologické souvislosti a stále vytvářet systém termínů odrážející vztahy mezi jednotlivými pojmy.

2.5 MODIFIKOVANÁ ANALÝZA DIDAKTICKÉ INTERAKCE (MADI)

Modifikovaná analýza didaktické interakce (MADI) vychází z Analýzy didaktické interakce (ADI). Vznikla redukcí jejích kategorií na ty, které autoři pokládají za nejdůležitější pro osvojení didaktických dovedností. Je určena zejména pro hodnocení a sebehodnocení didaktických výstupů studentů učitelství tělesné výchovy v předmětu Didaktika sportovních her (Süss & Marvanová, 2009).

V současné době je její použití aplikováno i do dalších předmětů jako jsou plavání, gymnastika, atletika a lyžování (Süss et. al., 2014). Velkou výhodou oproti původní ADI je možnost pořizovat záznam pomocí videa a samotné kódování je prováděno do jednoduchého souboru MS Excel. Vzhledem k tomu, že prostřednictvím MADI jsou hodnoceny didaktické výstupy studentů, byly z původní ADI zachovány pouze ty kategorie, které se soustředí na formy učitelova chování a jeho projevu. Naopak kategorie věnované formě chování žáka a skupiny, nejsou sledovány vůbec, a proto došlo k jejich odstranění. Pro přehlednost je číslování jednotlivých kategorií zachováno (Mužík et. al., 2013).

Redukované kategorie Modifikované analýzy didaktické interakce

Redukci původních kategorií a subkategorií uvádí Süß & Marvanová (2009):

1. kategorie – formy chování učitele. Tato kategorie obsahuje následující subkategorie:

- *Instrukce* - vztahuje se k nové činnosti žáků, zahajuje nebo končí činnost žáků, náповěda, slovní dopomoc, instrukce pohybem.
- *Korekce* - požaduje okamžitou nebo časově oddálenou změnu v chování žáka, vztahuje se ke kritickým místům, detailům nebo větším částem činnosti.
- *Zpětná informace* - vztahuje se k průběhu vykonané činnosti, hodnotí průběh nebo výsledek.
- *Pozorování* - sleduje činnost, zaměřuje se na kontrolu nebo diagnózu činnosti.
- *Oznámení* - forma chování, která nemá podobu instrukce, korekce nebo zpětné vazby.
- *Dotaz* - vyžaduje odpověď, vysvětluje stav činnosti.
- *Recepce* - forma chování přijímající různá sdělení, odpovědi - přímá komunikace se žáky.
- *Posuzování* - vztahuje se k hodnocení výkonu, rozhodování v průpravné hře atd.
- *Spoluúčast* - aktivní zařazení do činnosti, dopomoc, záchrana.
- *Nejasná situace* - rušivé vlivy učitelova chování, nevztahuje se k interakci se žáky.

2. a 3. kategorie – v ADI jsou tyto dvě kategorie věnované formám chování žáka ve funkci a skupiny žáků ve funkci. Z toho důvodu nejsou v MADI zařazeny.

4. kategorie – obsahuje formy projevu učitele. Autoři zařadili jen ty subkategorie, o kterých předpokládají, že se budou vyskytovat v pedagogických výstupech studentů. Pokud by se přeci jen vyskytla další forma učitelova chování, je zařazena do subkategorie „jiná“. Subkategorie jsou tedy následující:

- *Řečový projev* - učitel pouze mluví k žákovi, skupině nebo třídě, nezaznamenává se lokomoce.
- *Řečový a pohybový projev* - učitel současně slovně popisuje činnost a předvádí ji.
- *Pohybový projev spojený s mlčením* - učitel pouze předvádí činnost pohybem.

- *Nonverbální akustický projev* - vztahuje se ke všem neverbálním projevům učitele (pískání, tlesknutí apod.).
- *Mlčení* - vztahuje se k situacím, kdy učitel mlčí, bez výrazného pohybového projevu.
- *Jiné* - všechny činnosti, které nebylo možné zařadit do forem projevu učitele.

5. kategorie – postihuje postojovou aktivitu a míru vyjádření věcného obsahu. Tato kategorie je v tomto případě zjednodušená a autoři ji rozdělili na dvě podkategorie:

1. Věnována vyjádření míry obsahu – rozhoduje se v ní, zda má projev věcný obsah či nikoliv.
2. Posuzuje postojovou aktivitu – pozitivní (integrační), negativní (dominantní) nebo neutrální (pro situace, které nelze jednoznačně zařadit).

Subkategorie jsou následující:

1. podkategorie:

- *Ano* - pozitivní odpověď na otázku: „Obsahuje projev věcný význam?“
- *Ne* - negativní odpověď na otázku: „Obsahuje projev věcný význam?“

2. podkategorie:

- *Pozitivní (integrační)* - vyjadřuje odpověď na otázku, že se jedná se o pozitivní projev.
- *Negativní (dominantní)* - vyjadřuje odpověď na otázku, že se jedná se o negativní projev.
- *Neutrální* - obsahuje činnosti bez emocionálního projevu.

6. kategorie – obsahuje druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce.

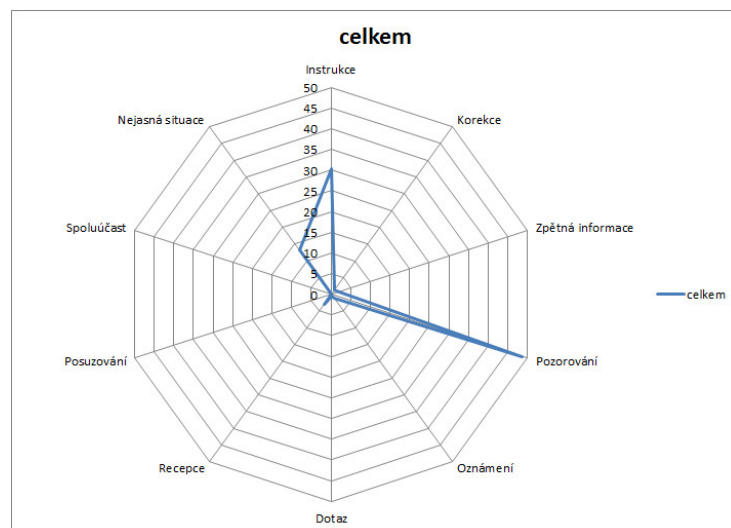
Oproti ADI je tato kategorie zjednodušená na tři subkategorie:

- *Učební činnost* - veškerá činnost, vztahující se k učení.
- *Organizační činnost* - vztahuje se k činnostem, které souvisí s organizací činností a pomůcek.
- *Jiná* - všechny činnosti, které nebylo možné zařadit do předcházejících činností učitele.

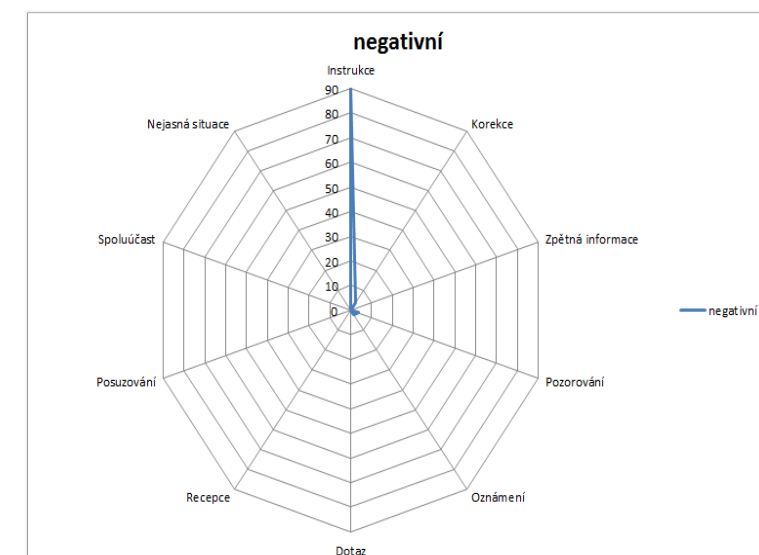
7., 8. a 9. kategorie – vztahují se k činnosti žáka, skupiny a třídy. Obsahují stejné subkategorie determinující vztah učitele v didaktické interakci k žákovi, ke skupině žáků nebo k celé třídě. Kategorie 7. a 8. se zaznamenávají, když probíhá přímá didaktická interakce mezi učitelem a žákem, resp. učitelem a skupinou. V těchto případech je třída (9. kategorie) buď v nepřímé recepci, nebo v činnosti bez přímé kontroly učitele. 9. kategorie se zaznamenává vždy. Subkategorie jsou tyto:

- *Přímá recepce* - žák (skupina, třída) přijímá informace v relativním klidu, v nečinnosti.
- *Nepřímá recepce* - žák (skupina, třída) je v klidu, pasivně přijímá informace, které jsou určeny někomu jinému.
- *Výkon činnosti pod přímou kontrolou* - žák (skupina, třída) jsou v činnosti přímo pozorováni učitelem.
- *Výkon činnosti bez přímé kontroly* - žák (skupina, třída) nejsou přímo pozorováni učitelem.
- *Odpověď* - žák (skupina, třída) reaguje na dotaz učitele (slovně, pohybem gestikulací ...).
- *Projev vlastní iniciativy žáka/ skupiny* – pouze u kategorií 7. a 8.

Výsledkem analýzy videozáznamů metodou MADI jsou interakční profily studentů, které studenty reprezentují. Pro potřeby našeho výzkumu interakčním profilem rozumíme charakteristiku studenta/ učitele ve vyučovací jednotce z hlediska jeho chování, projevu, druhu postojové aktivity nebo zvoleného didaktického stylu. Interakční profil je vymezen poměrem vybraných proměnných učitelova chování v jednotlivých kategoriích MADI. Pro lepší představu o charakteristice přikládáme konkrétní příklad v podobě celkového interakčního profilu v 1. kategorii MADI (obr. 10.) a v 5. kategorii MADI z hlediska postojové aktivity (obr. 11.).



Obr. 10. Příklad interakčního profilu studenta v 1. kategorii MADI.



Obr. 11. Příklad interakčního profilu studenta v 5. kategorii MADI.

2.6 VÝZKUMY DIDAKTICKÉ INTERAKCE V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ METODAMI ADI a MADI

Stejně jako ostatní výzkumy zabývající se interakcí mezi učitelem a žákem prošly řadou fází, podobným vývojem prošla také Analýza didaktické interakce (ADI). Nejdříve museli autoři Dobrý et. al. (1996) řešit techniku přenosu záznamu

řečového projevu učitele a registraci neřečových projevů učitele a žáků. Současně ale bylo třeba věnovat pozornost standardizaci ADI a problémům konceptualizace zkoumaného problému. Se získávanými výsledky empirických šetření se postupně začala vytvářet databáze faktů o vztahu vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáků.

Výzkumné práce s použitím ADI v období 1974 – 1994

Výzkumné práce prováděné v tomto období se zaměřovaly zejména na analýzu činnosti učitele nebo trenéra, na vztahovou analýzu prvků didaktické činnosti a její ověřování a na projektování a realizaci nové struktury činnosti učitele. Tato témata byla řešena zejména v diplomových pracích, závěrečných pracích z trenérských škol, dále pak v pracích kandidátských, rigorózních i habilitačních. Díky velkému počtu těchto prací se stalo období 1974 – 1994 pro rozvoj sledování didaktické interakce v tělesné výchově nejpřínosnější.

V oblasti analýzy činnosti učitele nebo trenéra byla pozornost zaměřena zejména na diagnostickou činnost učitele. Ve svých diplomových pracích se jí věnovali např. Kovandová (1976) nebo Šimon (1979). Hercig (1977) prováděl výzkum vlivu různého druhu učiva na vyučovací činnosti učitele. Dalšímu zkoumání byl také podroben individuální přístup k žákovi, kdy se zkoumal efekt jeho uplatňování s následnou aplikací úkolových karet v hodinách tělesné výchovy i v hodinách tělesné výchovy zaměřených na gymnastiku (Kucháriková, 1979; Bělohradská, 1980). Podnětné také bylo zjišťování vlivu působení vysokoškolského učitele na utváření činnosti budoucích učitelů tělesné výchovy. Této problematice se v diplomových pracích věnují např. Hynek (1975), Paroubek (1978) nebo také Luxová (1981). Další důležitou oblastí pak byla oblast trenérství. Prováděné byly zejména výzkumy v oblasti házené a sportovní gymnastiky. V házené byla předmětem zájmu jak činnost trenéra v tréninkové jednotce, kterou se zabývali např. Bican (1978) nebo Kovařík (1980), tak činnost trenéra v utkání (Kazda, 1979; Höbelt, 1979; Hochmal, 1982; Rech, 1982). Sotorník (1979) se pak zabýval analýzou chování trenéra ve vítězném utkání, naopak analýzu chování trenéra v prohraném utkání zkoumal Vojta (1980). V oblasti sportovní gymnastiky se analýze trenérské činnosti věnoval v diplomové práci Fic (1979) a Kupec (1980) pak proměnlivostí v působení trenéra v souvislosti s použitými didaktickými prostředky při předávání

informací. Jak uvádějí Dobrý et. al. (1996) první fáze získávání empirických faktů přispěla k objasnění významu a přínosu zkoumání didaktické interakce pro didaktiku. Byla založena na principu činnostního přístupu (Šavrdová, 1981). Získaná fakta umožnila popsat didaktický styl, který v didaktických situacích převládal. Další oblastí, kterou bylo nutné objasnit, byla objektivizace vztahů mezi úrovní didaktické interakce a výsledky učení žáků (Svatoň, 1980; Pitrová, 1984). S tím ovšem bylo nezbytné opravit ADI, aby došlo ke zvýšení validity jejich kategorií a subkategorií, ale také její spolehlivosti (reliabilita) vzhledem k předepsanému zázviku. Následoval také požadavek na početní zpracování získaných záznamů (Dobrý et. al., 1996).

V oblasti vztahové analýzy prvků didaktické činnosti a následné ověřování jejich výsledků byl již popisný přístup nahrazen vztahovou analýzou (Dobrý et. al., 1996). Výzkumy byly směřovány například na výzkum vlivu zpětných informací na kvalitu didaktického působení. Na podmínkách házené se této problematice věnoval ve své závěrečné trenérské práci Čejka (1982). Holoubková (1985) pak toto téma zkoumala ve vyučovacích lekcích sportovních her. Učební činnost a aktivitu žáků v didaktickém procesu v různých didaktických stylech navozených učitelem sledovaly Valešová (1982) – v hodinách gymnastiky a Fulínová (1983) – u dívek v 5. ročníku ZŠ. Ve svých disertačních pracích se Hurychová (1983) a Matoušek (1984) zabývali problémem dynamiky vyučovací a učební činnosti v hodinách tělesné výchovy. V pozadí nezůstávaly ani výzkumy v oblasti didaktických stylů. Teplý (1982), Novotná (1984), Čapek (1984), Hejduková (1988), Judlová (1990) se zaměřili zejména na rozšiřování možností rozhodování žáků v různých didaktických stylech učitele v hodinách gymnastiky. Analýzou trenérské činnosti v gymnastice, konkrétně sledováním vlivu zkušené trenérky na činnosti začínajících adeptek trenérství ve sportovní gymnastice žákyň, se v diplomových pracích věnovaly Sládková (1989) a Smržová (1989). Lorencová (1992) se pak zaměřila na vymezení determinant činnosti trenérek ve vrcholové sportovní gymnastice.

Třetí oblast směřování výzkumů pomocí ADI v tomto období bylo projektování nové struktury činnosti učitele. Ovlivňováním vyučovací činnosti pomocí zpětné informace získané metodou ADI se v diplomové práci věnuje Luxová (1981) a v disertační práci pak Hercig (1990). Naproti tomu Karásková (1991) zvolila jiný přístup ke koncipování nové struktury činnosti učitele, ve kterém se zaměřila na determinanty vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy na zvláštní

škole. Svoji habilitační práci pak (Karásková, 1994) zaměřila na hledání profesních kompetencí učitele tělesné výchovy na zvláštní škole.

Jak uvádějí Dobrý et. al. (1996) výzkumy v oblasti didaktické interakce mají velké uplatnění v přípravě budoucích učitelů. Např. dovednost podat žákům adekvátní korekci nebo zpětnou informaci, může sloužit nejen studentům o stavu jejich didaktických kompetencí, ale současně i jejich fakultním učitelům (Horká, 1992; Pojezný, 1993).

Výzkumné práce s použitím ADI potažmo MADI po roce 1994

Po roce 1994 výzkumných prací prováděných metodou ADI výrazně ubylo. I přes toto snížení se postupně analýza didaktické interakce začala rozšiřovat i do dalších sportovních odvětví jako je plavání nebo lyžování. Pro oblast plavání ji využila např. Dobiášová (2003), která se zabývala analýzou didaktické interakce učitelů plavání.

V tomto období prošla původní metoda ADI určitou modifikací (viz. kap. 2.5). V této modifikované podobě (MADI) ji využila ve své diplomové práci např. Hubená (2012), která se zabývala didaktickou interakcí mezi učitelkou a dítětem v přípravné plavecké výuce. Cestami ke zkoumání didaktické interakce metodami ADI a MADI se ve své studii zabýval Mužík et. al. (2013). Kromě teoretických východisek zabývajících se např. zkoumáním didaktické interakce v tělesné výchově i popisu metod ADI a MADI, autoři uvádějí konkrétní příklady použití metody MADI na příkladu sportovních her. Na diplomovou práci nazuje dále Hubená, Süß, Čechovská (2015), která se ve své studii věnuje využití metody MADI v prostředí plavecké výuky. Další oblastí, na kterou se zaměřují výzkumy prováděné MADI je sledování didaktické interakce mezi učitelem a žákem v přípravě budoucích učitelů, např. Süß et. al. (2014), který ukazuje využití MADI při hodnocení didaktických výstupů v podmínkách týmových a individuálních sportů, dále pak v prostředí plavání Hubená (2014a), Hubená (2014b), Hubená (2014c), Hubená et. al. (2015) a gymnastiky Chrudimský, Holá, Novotná (2015). Metodu MADI pak ve své diplomové práci uplatnil Farkaš (2016), když s její pomocí analyzoval chování fotbalového trenéra v utkáních žákovských fotbalových utkání.

3. CÍL A ÚKOLY PRÁCE, VÝZKUMNÁ OTÁZKA

3.1 CÍL PRÁCE

Cílem práce bylo ověřit, zda je zvolená kombinace kvantitativní a kvalitativních metod vhodná pro diagnostiku didaktických kompetencí studentů UK FTVS v rámci didaktiky plavání.

Z realizovaných didaktických výstupů v rámci předmětu Teorie a základy didaktiky plavání byly pomocí kvantitativní metody MADI stanoveny interakční profily studentů (charakteristika studenta/ učitele ve vyučovací jednotce z hlediska jeho chování, projevu atd.). Na základě výsledků získaných metodou MADI byly následně pomocí kvalitativních metod (dotazník s uzavřenými otázkami a polostrukturovaný skupinový rozhovor s otevřenými otázkami) definovány proměnné umožňující zjistit kvalitu komunikačních dovedností studentů pro výuku plavání.

3.2 ÚKOLY PRÁCE

Na základě výzkumného cíle jsme stanovili tyto úkoly:

- Zpracovat rešerši odborné literatury vytvářející teoretické zázemí pro řešený problém.
- Stanovit výzkumný soubor, oslovit fakultní učitele ohledně pořízení audio a videozáznamů didaktických výstupů studentů v jednotlivých lekcích předmětu Teorie a základy didaktiky plavání.
- Stanovit období sběru dat.
- Podat žádost k Etické komisi pro udělení souhlasu s tímto výzkumem.
- Vytvořit uzavřený dotazník pro studenty a fakultní učitele a stanovit otázky pro řízený rozhovor se studenty.
- Pořídit audio a videozáznamy z didaktických výstupů studentů + šetření pomocí připravených dotazníků a řízených rozhovorů.
- Zpracovat teoretickou část práce.
- Kódování didaktických výstupů studentů pomocí MADI, kódování dotazníků a řízených rozhovorů.
- Analyzovat získané výsledky.

- Vyvodit závěry.
- Sepsat závěrečnou písemnou zprávu.

3.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Pro řešení výzkumného problému jsme si stanovili následující výzkumnou otázku:

- 1) *Bude triangulace výzkumných metod – popis interakce pomocí kategoriálního systému pozorování + dotazování + skupinový rozhovor – vhodná ke stanovení interakčních profilů a zjištění kvality komunikačních dovedností studentů UK FTVS pro výuku plavání?*

4. METODIKA VÝZKUMU

4.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Zkoumanou populaci tvořili studenti 2. ročníku bakalářského studijního programu Tělesná výchova a sport, studijního oboru Tělesná výchova a sport v předmětu Teorie a základy didaktiky plavání (kód předmětu PPLS094) na UK FTVS. Celkem se našeho výzkumu zúčastnilo 104 studentů. Sběr dat byl proveden v zimním semestru akademického roku 2015/2016. Z organizačních důvodů nebylo možné provést audio a videozáznam ze všech didaktických výstupů všech studentů toho ročníku. Proto jsme se rozhodli provést výběr 30 studentů pomocí randomizace (znáhodnění). Díky tomu měli všichni probandi stejnou pravděpodobnost, že budou vybráni do hodnocené skupiny. Pro potřeby našeho výzkumu jsme použili tzv. jednoduchou randomizaci, která vychází z jednoduché sekvence náhodných přiřazení. Jako techniku této jednoduché randomizace jsme zvolili náhodná čísla v publikovaných tabulkách náhodných čísel (Hendl & Remr, 2017).

Z pořízených audio a videozáznamů těchto vybraných studentů byl pomocí metody MADI stanoven jejich interakční profil. Ten byl poté ještě doplněn o výsledky z dotazníků od jejich fakultních učitelů a studentů, kteří se v roli „žáků“ aktivně účastnili didaktických výstupů daných studentů. Vše ještě doplnil skupinový rozhovor s vybranými studenty po skončení vyučovací lekce.

4.2 OMEZENÍ PRÁCE

Omezení práce se týkala zejména organizace sběru dat. V souvislosti se stanoveným cílem jsme prováděli sběr dat pomocí tří různých metod – pořizování audio a videozáznamu, dotazník a skupinový rozhovor. Pořízení audio a videozáznamu bylo prováděno přímo ve vyučovacích lekcích. Dotazník a skupinový rozhovor pak byly prováděny bezprostředně po skončení jednotlivých lekcí, aby studenti mohli podat co možná nejpřesnější zpětnou vazbu z dané vyučovací jednotky. Z tohoto důvodu jsme pomocí randomizace provedli výběr studentů, aby bylo možné zajistit plynulé pořizování audio a videozáznamů a následně se studenty provést vyplnění dotazníků a skupinové rozhovory.

Relativně velká omezení se vyskytla při samotném pořizování audio a videozáznamů. Nejprve bylo nutné zajistit dostatečné množství videokamer a diktafonů. Videokamerami byly natáčeny poměrně dlouhé časové úseky bez přerušení záznamu a často tak docházelo k vybití baterií. Na výdrži baterií se podepsala i vlhkost bazénového prostředí, která také mnohdy způsobovala mlžení jejich objektivů v průběhu samotného natáčení. Další problém se vyskytl s rozmístěním kamer. Süß & Marvanová (2009) doporučují pro pořizování videozáznamu využívat jednu kameru statickou a jednu mobilní. Vzhledem k velikosti prostoru kolem bazénu v Tyršově domě i celkové organizaci didaktických výstupů studentů jsme pro natáčení zvolili dvě mobilní kamery. S tím souviselo také zajištění patřičného počtu „kameramanů“, což se ukázalo jako značně problematické. Tento problém se podařilo vyřešit díky pomoci některých členů Katedry plaveckých sportů UK FTVS.

Problémy se vyskytly také při vyplňování dotazníků studenty. Řada studentů se po skončení lekcí plavání přesouvala na výuku dalších předmětů. Na přesun měli pouze určitý čas. Proto často vyplňovali dotazníky ve velké rychlosti, což se následně projevilo v jejich bodovém hodnocení vystupujících studentů. Prakticky totožný problém byl i s provedením skupinových rozhovorů. Díky tomu byly rozhovory poměrně rychlé, studenti volili zpravidla stručné odpovědi. Z důvodu zachování co možná nejpřesnější zpětné vazby od studentů, kteří byli v roli žáků a účastnili se didaktického výstupu aktivně ve vodě, ale nebylo možné tuto část sběru dat provést jiným způsobem.

V případě vyhodnocení získaných dat a následného sepsání závěrečné zprávy jsme nezaznamenali žádná omezení, která by tyto činnosti limitovala.

4.3 POSTUP PRÁCE

4.3.1 Pořizování audio a videozáznamů didaktických výstupů studentů

Pro záznam didaktických výstupů studentů jsme v našem výzkumu zvolili digitální videokameru. Pro lepší záznam mluveného projevu a tím také eliminaci problémů spojených s nedostatečnou srozumitelností řeči vystupujících studentů jsme využili digitální diktafony. Aby nebyli studenti ve svém výstupu omezováni držet diktafonu, měli jej v textilní kapse připevněný na těle. Námi zvolenou

záznamní techniku shledáváme jako nejefektivnější, protože dokáže zachytit více aspektů didaktické interakce současně.

Videozáznamy didaktických výstupů byly nahrávány na digitální kamery značky Sony HDR – CX240 s výkonným obrazovým procesorem BIONZ X, snímačem CMOS Exmor R a širokoúhlým objektivem ZEISS s velikostí 29,8 mm. Kromě parametrů je jejich velkou výhodou možnost pořizování záznamů na paměťovou SD kartu a následné jednoduché převedení do počítače. K pořízení audiozáznamů jsme využili digitální diktafony značky Philips DVT1200 s interní pamětí odpovídající kapacitě 4 GB. Interní paměť je ještě možné rozšířit o paměťovou micro SD kartu, schopnou zachytit až 270 hodin záznamu. Pro přehrávání audio a videozáznamů v počítači nám posloužil multimediální přehrávač Windows Media Player od společnosti Microsoft, ve kterém lze také vidět ubíhající čas a pětisekundové intervaly lze tak jednoduše stopovat pomocí časového kurzoru.

Samotné natáčení didaktických výstupů studentů probíhalo na bazénu v Tyršově domě na Praze 1. Parametry bazénu jsou 25 x 10 m. Předmět Teorie a základy didaktiky plavání, který jsme si pro náš výzkum zvolili, je rozdělen na dvě části. První část (jeden den v týdnu) je zaměřena na didaktiku plavání (didaktika plaveckých způsobů, obrátek a startů) a druhá část (jiný den v týdnu) je zaměřena na osvojování dovedností z oblasti plaveckých sportů (skoky do vody, vodní pólo a synchronizované plavání). Kromě cvičení obsahuje tento předmět i teoretické přednášky z této problematiky konané na UK FTVS v délce 90 minut. Pro náš výzkum jsme zvolili první část předmětu, jejímž obsahem byla didaktika plavání. Tyto vyučovací lekce probíhaly vždy v úterý. Vzhledem k velkému počtu studentů v tomto předmětu, byli studenti Studijním informačním systémem (SIS) rovnoměrně rozděleni do 6 skupin, ve kterých bylo 16 – 18 studentů. Délka jednotlivých vyučovacích lekcí byla 45 minut. Lekce na sebe bez přestávky navazovaly. V úvodních vyučovacích hodinách byli studenti poučeni o organizaci předmětu a byla jim předložena témata didaktický výstupů, která následně sami vypracovali a prezentovali v přiděleném termínu v průběhu zimního semestru.

Ze 45 minuté lekce bylo 35 minut vyhrazeno na didaktický výstup studentů. Ve zbylých 10 minutách bylo provedeno hodnocení výstupů ze strany fakultního učitele. 35 minutový výstup prováděli z pravidla 3 studenti (1. student vedl úvodní

a průpravnou část, 2. hlavní část a 3. závěrečnou část lekce). Student, který vedl danou část lekce, byl vždy v roli „vedoucího učitele“. Zbylí dva studenti, kteří v danou chvíli nebyli ve funkci „vedoucího učitele“, plnili funkci „asistentů“. Tito „asistenti“ byli rovněž zapojeni do didaktického výstupu. Jejich úkolem bylo např. provádět u „žáků“ korekci případně podávat adekvátní zpětnou informaci. Z technických a organizačních důvodů není možné v rámci tohoto předmětu zajistit plaveckou výuku s reálnými žáky základních škol. Tyto žáky tak nahrazují ostatní studenti ze skupiny, kteří v daný den nemají didaktický výstup.

Didaktické výstupy byly zaznamenávány na dvě digitální kamery. Obě kamery byly mobilní. Jednou kamerou byla zaznamenávána činnost učitele a druhou potom činnosti žáků. Natáčení bylo prováděno bez přerušení záznamu. Vzhledem k hlučnosti bazénového prostředí byly videozáznamy doplněny o záznam mluveného slova, které jsme pořídili pomocí diktafonů.

4.3.2 Dotazník a skupinový rozhovor

Pro získání hlubších informací o didaktických výstupech studentů, byl vytvořen dotazník (viz. příloha 3., 4.), který obsahoval otázky vztahující k se verbálnímu i neverbálnímu projevu vystupujících studentů, např. zda byl jasně uveden cíl výstupu, zda byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný, zda byla prováděna korekce, zda vystupující student poskytoval dostatečnou zpětnou informaci nebo zda byla pohybová ukázka správná.

Námi vytvořený dotazník obsahoval celkem 11 strukturovaných otázek. Tento dotazník byl předkládán fakultním učitelům, kteří didaktický výstup studentů hodnotili, studentům, kteří byli v roli „žáků“, i samotným vystupujícím studentům. Otázky byly pro všechny respondenty stejné, jen pro vystupující studenty byly formulované v 1. osobě jednotného čísla. Dotazníky byly předkládány studentům a fakultním učitelům bezprostředně po skončení vyučovací lekce. Řada studentů se po skončení lekce plavání přesouvala na další vyučovací lekci. Měli tak omezené časové možnosti na vyplnění dotazníku. Z toho důvodu jsme v dotazníku zvolili uzavřené otázky. Fakultní učitelé i studenti měli za úkol vybrat jednu z pěti možných odpovědí v každé otázce. Odpovědím byly přiřazeny body 1 – 5, 1 bod znamenal nejnižší dosaženou hodnotu v dané otázce a naopak 5 bodů nejvyšší možnou dosaženou hodnotu v dané otázce. Po vyplnění nám všichni respondenti tyto dotazníky vrátili.

Po vyplnění dotazníků byl ještě s náhodně vybranými studenty v roli „žáků“ proveden skupinový rozhovor. Všechny rozhovory byly nahrávány na digitální diktafon. Pro rozhovor jsme zvolili otevřený typ otázek. Cílem otázek, které jsme pro řízený rozhovor vytvořili, bylo objektivní hodnocení didaktických výstupů od studentů, kteří v dané vyučovací jednotce byli v roli „žáků“. V otázkách jsme se zaměřili hlavně na to, zda jedinci porozuměli pokynům, které jim byly ze strany vystupujícího studenta předkládány, jestli instrukce pochopili, případně proč danou věc neprovedli, a v neposlední řadě také zda byla ze strany vystupujícího studenta provedena korekce a pokud ano, tak zda jedincům pomohla v dalším provádění činnosti (viz. příloha 5.).

4.3.3 Kódování didaktických výstupů studentů

Pro kódování didaktických výstupů studentů jsme v naší práci použili metodu MADÍ. Činnosti učitele a žáků se oproti původní ADI zaznamenávají do jednoduchého programu vytvořeného v tabulkovém procesoru Microsoft Excel. Díky tomuto programu je kódování mnohem jednodušší. Aby nedocházelo k chybám, hodnotitelé musí být zkušeným odborníkem patřičně zaškoleni.

Každé kódování začíná na úvodní straně programu, kde je nezbytné vyplnit povinné údaje:

- *Jméno a příjmení hodnotitele.*
- *Jméno a příjmení pozorovaného studenta/ učitele.*
- *Učivo.*
- *Téma výstupu.*
- *Datum a místo výstupu.*

Pro lepší pohyb při kódování se doporučuje používat dva počítače, případně dva monitory. V jednom je vhodné mít otevřený multimediální přehrávač, kde bude puštěn videozáznam didaktického výstupu studenta, a ve druhém pak otevřený program MADÍ. Program MADÍ je poměrně jednoduchý a po zaškolení v něm dokáže pracovat každý. Po vyplnění údajů na úvodní straně může hodnotitel zahájit analýzu. Po označení položky v dané kategorii se program automaticky přesune na další kategorii.

Po označení všech kategorií se program dostane na závěrečný list jedné dílčí analýzy (tj. 5 sekundový interval) a nabídne následující možnosti ukončení:

- *Dalších 5 sekund* - program se tedy přesune zpět na první kategorii a hodnotitel může začít hodnotit dalších pět sekund záznamu.
- *Stejný čas* – znamená to převinutí programu znovu na začátek, ale čas zůstává stejný. Tato možnost je určena pro případy, kdy se ve stejném časovém úseku vyskytne více jednotek didaktické interakce.
- *Ukončení záznamu* – umožňuje úplné ukončení analýzy.
- *Stejný záznam - opakování* – znamená zopakování celé dílčí analýzy bez opětovného zadávání stejných hodnot. Hodnotitel je tak ušetřen provádět totéž hodnocení znovu.

Nezbytností při analýze je neustálé průběžné ukládání. V případě např. technických potíží s počítačem hrozí ztráta těchto zanalyzovaných dat.

4.3.4 Zpracování dat z metody MADI

Po ukončení celé analýzy didaktického výstupu program MADI sám vytvoří přehlednou tabulku, ve které jsou uvedeny tyto informace:

- *Vstupní informace:*
 - Jméno a příjmení hodnotitele.
 - Jméno a příjmení pozorovaného studenta/ učitele.
 - Učivo.
 - Téma výstupu.
 - Čas zahájení analýzy.
 - Datum a místo výstupu.
- *Výstupní informace*
 - Čas ukončení analýzy – zaznamená se automaticky po skončení záznamu.
 - Kategorie analýzy didaktické interakce.
 - Celkovou četnost znaků v kategorii.
 - Četnost znaků v kategorii vyjádřená v procentech.

Výsledkem analýzy jsou absolutní a relativní četnosti v jednotlivých kategoriích. Program MADI tyto absolutní i relativní četnosti vyhodnotí sám (viz. kap. 5.1). Absolutní četnost JDI (jednotek didaktické interakce) je označena jako „*n JDI*“ a relativní četnost JDI má potom označení „*% JDI*“. Díky

automatickému zpracování dat programem MADI je vyhodnocení analýzy mnohem jednodušší – odpadá tak přepisování záznamů vyučovacích jednotek i složité zpracování získaných dat, které bylo pro metodu ADI typické.

4.3.5 Kódování a zpracování dat z dotazníků a skupinových rozhovorů

Všechna data z dotazníků jsme přepsali z papírové do elektronické podoby a dále upravovali v programu Microsoft Excel. Ještě před samotným vyhodnocováním byla data překontrolována, aby nedošlo k jejich případnému znehodnocení vlivem špatného přepisu.

Pro kódování dat jsme použili metody deskriptivní statistiky. Porovnání jednotlivých skupin respondentů (fakultní učitel, vystupující studenti a „žáci“) je tvořeno rozdílem hodnocení daných skupin (fakultní učitel – „žáci“, fakultní učitel – vystupující student, vystupující student – „žáci“) ve všech otázkách. Jednotlivé průměry těchto otázek jsme zanesli do tabulky (viz. příloha 7.). Pro zjištění zda určitá skupina (fakultní učitel – „žáci“, fakultní učitel – vystupující student, vystupující student – „žáci“) oproti druhé skupině výuku podhodnocovala nebo nadhodnocovala, jsme provedli průměr jednotlivých otázek u všech studentů. Abychom zjistili, jak moc se porovnávané skupiny bodově lišili, provedli jsme ještě průměr absolutních rozdílů. Souhrnné výsledky těchto dotazníků jsou uvedeny v kap. 5.2.

Skupinové rozhovory s vybranými studenty v roli „žáků“ byly nahrávány na digitální diktafon. Následně byly přeneseny do počítače a byla provedena jejich transkripce do elektronické podoby. V kap. 5.3 uvádíme nejčastější pozitivní i negativní odpovědi studentů ve všech otázkách. V příloze 8. je pak uvedena celé transkripce všech skupinových rozhovorů se studenty v roli „žáků“.

4.4 METODY PRÁCE

4.4.1 Přehled metod využitých v této práci

Vzhledem ke stanovenému cíli práce a ke stanovené výzkumné otázce jsme v naší práci využili tyto metody:

- *Zúčastněné pozorování* – přímá účast na didaktických výstupech studentů.

- *Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat* – pořízení audio a videozáznamů didaktických výstupů studentů.
- *Dotazník* – poskytnutí zpětné vazby o didaktických výstupech jednotlivých studentů.
- *Skupinový rozhovor* – poskytnutí zpětné vazby o didaktických výstupech studentů.
- *Nezúčastněné pozorování* – analýza videozáznamů didaktických výstupů studentů.
- *Metoda modifikované analýzy didaktické interakce (MADI)* – kódování jednotlivých didaktických výstupů studentů.
- *Deskriptivní statistika* – kódování a zpracování dat z dotazníků.
- *Transkripce skupinových rozhovorů* – přepis skupinových rozhovorů se studenty z elektronické do psané podoby.
- *Případová studie* – uvedení příkladů triangulace metod MADI, dotazníku a skupinových rozhovorů.

V naší práci jsme využili triangulaci metod, tzn. kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Jak uvádí Hendl (2016, 151) „pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, různých zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu. Pojem triangulace pochází z oblasti zeměměřictví, kde označuje určení geografického bodu pomocí měření z dvou neznámých míst. V kvalitativním výzkumu se původně používal jako metafora pro vzájemnou validizaci výsledků získaných několika měřícími metodami“.

V případě naší práce jsme v rámci triangulace využili z kvantitativních metod metodu MADI, z kvalitativních potom zúčastněné i nezúčastněné pozorování, pořizování videozáznamu, dotazník, skupinový rozhovor, případovou studii a deskriptivní statistiku. Pro kombinaci těchto metod jsme se rozhodli proto, že kvantitativní metoda MADI slouží pouze k popisu činností účastníků výuky tělesné výchovy. Aby ale bylo možné popsat hlubší souvislosti, které se ve výuce tělesné výchovy odehrávají (např. kvalita komunikačních dovedností studentů v oblasti podávání instrukce, korekce a zpětné informace žákům nebo úroveň pohybových ukázek doprovázejících slovní instrukci), bylo nutné využít také výše uvedené kvalitativní metody.

4.4.2 Zúčastněné pozorování

„Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení“ (Gavora, 2000, 76). V kvalitativním výzkumu je pozorování promyšleně používáno. Pozorujeme nejen vizuální, ale i sluchové, čichové nebo pocitové vjemy (Hendl, 2016). Literatura zabývající se metodologií kvalitativního výzkumu uvádí několik druhů pozorování. Švaříček & Šedřová (2007) nebo Hendl (2016) uvádějí následující typy:

- *Zúčastněné (participatní) – nezúčastněné (neparticipační) pozorování* – je určeno tím, do jaké míry participuje pozorovatel na dění.
- *Strukturované – nestrukturované pozorování* – zda se pozorování provádí na základě předem daného popisu.
- *Otevřené – skryté pozorování* – dané tím, jestli pozorovatel informuje o své činnosti účastníky děje.
- *Přímé – nepřímé pozorování* – je určeno tím, zda se pozorovatel účastní pozorování přímo v terénu či nikoliv.
- *Pozorování v umělé situaci – v přirozené situaci.*
- *Pozorování sebe samého – někoho jiného.*

Dle Hendla (2016, 197) „zúčastněné pozorování patří mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu“. Jde o jednu z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2007). Autoři jej definují jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“ (Švaříček & Šedřová, 2007, 143). Díky němu lze popsat co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kde se věci dějí, jak se objevují a proč. Je vhodné jej užívat, pokud je daný jev málo prozkoumaný (Hendl, 2016).

V zúčastněném pozorování zastává pozorovatel dvě úlohy (Švaříček & Šedřová, 2007):

1. Je účastníkem interakcí, od ostatních účastníků se odlišuje mírou účasti na aktivitách (spíše aktivity sleduje, než je iniciuje).
2. Je pozorovatelem (badatelem), od ostatních aktérů se odlišuje záměrem; pozorovatel se účastní probíhajících aktivit, ale „drží se zpátky“.

V průběhu zúčastněného pozorování používáme pro získávání dat různé typy rozhovorů, audio a videonahrávky apod. V procesu tohoto typu pozorování je nutné vykonat tyto kroky (Hendl, 2016):

- *Navázání kontaktu* – je třeba získat přístup do terénu a vytvořit kontakt s účastníky situace.
- *Pozorování* – úkolem je zvolit situace, ve kterých se budou nacházet relevantní aktéři a probíhat zajímavé aktivity.
- *Záznam dat* – záznam informací by měl postihnout všechny detaily, každá zkušenost může být důležitá.
- *Závěr pozorování* – po shromáždění potřebných dat dojde na odloučení od skupiny. Doporučuje se rozloučení přirozenou a přátelskou formou, která nenaruší vztahy ve skupině, ani mezi pozorovanými a výzkumníkem.

Švaříček & Šedřová (2007) uvádějí tyto výhody zúčastněného pozorování:

- 1) *Deskriptivní zachycení dané situace* – popis by měl být přesný, detailní a neměl by obsahovat triviální informace.
- 2) *Umožňuje pochopit celý kontext* – studovaný problém je nutné pochopit v celé jeho šíři.
- 3) *Otevřenost vůči problémům* – nespoléhat pouze na popis jevu v teoretické literatuře.
- 4) *Zachycení rutinní situace* – i ty, o kterých respondenti nevyprávějí v rozhovorech.
- 5) *Objevení neznámých jevů* – např. těm, kterým nikdo do té doby nevěnoval pozornost nebo také propojení jevů, které před tím propojeny nebyly.
- 6) *Zjevení situací, které by za normálních okolností nebyly vidět* – situace, kterým se např. respondenti vyhýbají v rozhovorech.
- 7) *Získání vlastního názoru na pozorované jevy* – reflexe a vlastní poznámky jsou důležitou součástí každého kvalitativního výzkumu.

Nevýhodu zúčastněného pozorování pak může být fakt, že pozorovatel může ovlivňovat svou přítomností sledovaný subjekt, může také dojít ke změně chování pozorovaných. Dále pak může pozorovatel ztratit svoji objektivitu.

V případě naší práce nešlo o zúčastněné pozorování prováděné pouze jedním pozorovatelem. Pozorování jsme prováděli my, jako zpracovatelé této práce,

kdy jsme pořizovali audio a videozáznamy, podávali studentům a fakultním učitelům dotazníky a prováděli jsme se studenty řízené rozhovory. Dalšími pozorovateli byli fakultní učitelé, kteří dohlíželi na vedení didaktických výstupů a v závěru vyučovacích lekcí prováděli hodnocení daných výstupů. Následně jim byl předložen k vyplnění náš dotazník. Pozorování prováděli také „asistenti“, kteří v danou chvíli nebyli v roli „vedoucích učitelů“. Pozorovatelé byli také studenti v roli „žáků“, kteří byli aktivně přítomni ve vodě a po skončení vyučovací lekce vyplňovali dotazníky.

4.4.3 Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat

Pomocí pořizování videozáznamu zachycujeme tzv. videodata, tj. audiovizuální data zakotvená v situačních kontextech. V současné době je metoda pořizování videozáznamu hojně využívanou metodou v pedagogických výzkumech, např. Janík & Miková (2006). Technická stránka pořizování videozáznamu je podřízena druhu a cíly výzkumu, který má být realizován (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Při pořizování videozáznamů je nezbytné mít patřičné vybavení, tj. videokameru, pro novější typy dostatečné množství paměťových karet, rezervní baterie nebo stativ. Samozřejmostí je také zálohování dat na CD/DVD, USB disk nebo externí harddisk. Jedinec, který bude pořizovat videozáznamy, by měl být proškolen, jak pracovat s daným zařízením. Při natáčení je nezbytné dodržovat několik zásad (Švaříček & Šed'ová, 2007).

- Pro dosažení kvalitního obrazu je vhodné umělé.
- Při natáčení většího počtu osob je vhodné zvolit širokoúhlé zobrazení.
- Pokud budeme chtít videozáznam transkribovat, je vhodné u zkoumané osoby použít externí mikrofon nebo diktafon.

„Videozáznam jako jedna z forem zprostředkovaného pozorování zachycuje zkoumané jevy či situace, které lze analyzovat různými způsoby a z různých hledisek“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, 199). Sběr dat pomocí videokamery má svá pozitiva i negativa, za něž zmínění autoři považují:

Pozitiva sběru dat pomocí videokamery:

- *Časová a prostorová nezávislost* – videozáznam umožňuje analyzovat situace časově i prostorově nezávisle na jejich průběhu (zprostředkované pozorování). Znamená to tedy, že pořízení videozáznamu a jeho následnou analýzu lze od sebe oddělit, není ani nutné, aby oba tyto úkony prováděla stejná osoba.
- *Možnost opakované analýzy videozáznamu* – pořízený videozáznam je možné přehrávat opakovaně.
- *Různé možnosti využití videozáznamu* – může sloužit jako zpětná vazba pro natáčenou osobu, ale i pro výzkumné účely.

Negativa sběru dat pomocí videokamery:

- *Efekt přítomnosti kameramana* – jeho přítomnost může ovlivňovat přirozený sled interakce zkoumaných jevů. Záznamy mohou být zkresleny – zkoumaná osoba se může dělat lepší, než je, nebo naopak se u ní může projevit zvýšená nervozita.
- *Selektivita záběru kamery* – videozáznam zaznamenává zkoumané jevy nebo situace relativně komplexně, záběr kamery je ale vždy selektivní.
- *Malé zkušenosti kameramanů* – před začátkem natáčení by měli být všichni kameramani řádně proškoleni pro manipulaci s konkrétním druhem kamery a získat tak zkušenosti s natáčením.

Při pořizování videozáznamů jsme se setkali s několika komplikacemi (viz. kap. 4.2). Organizace didaktických výstupů studentů (vystupující studenti přecházeli okolo bazénu z jedné strany na druhou) a malé prostory kolem bazénu v Tyršově domě nám ne vždy umožnili umístit jednu kameru na stativ a užívat ji jako statickou. Často jsme tak využívali dvě mobilní kamery, které ovšem vyžadovaly více kameramanů. Jedním stálým jsme byli my, zpracovatelé této práce. Druhého stálého kameramana nebylo možné z organizačních důvodů zajistit (natáčení probíhalo každé druhé úterý v čase 9:15 – 13:45 bez možnosti honoráře). Proto ve většině případů vypomohli v této roli někteří členové KPS UK FTVS. Velmi málo se ještě podařilo zajistit jedině mimo akademické prostředí UK FTVS. Před samotným natáčením prošli všichni kameramani zácvikem, jak mají s kamerami pracovat a co přesně je předmětem natáčení.

4.4.4 Dotazník

Jak uvádí Gavora (2000) jde o způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník se řadí mezi nejfrekventovanější metodu sběru dat. Je určen zejména pro hromadné získávání dat. Tedy tam, kde je velký počet odpovídajících. Pomocí dotazníku tak můžeme získat relativně velké množství dat s malou časovou dotací.

Dotazník by měl mít předem připravenou strukturu. Při jeho přípravě je nezbytné nejprve základní otázku rozdělit do několika kruhů, následně se každý z nich naplňuje položkami (Gavora, 2000).

Jak uvádí Hubená (2012) dotazník se obvykle skládá ze tří částí:

- *Vstupní část* – obsahuje tzv. hlavičku (název a adresu instituce, jméno autora dotazníku apod.), pokyny, jak dotazník vyplňovat (součástí může být také ilustrovaný příklad vyplnění).
- *Střední část* – obsahuje vlastní otázky. Ze začátku dotazníku bývají většinou otázky lehčí, uprostřed těžší a méně zajímavé, na závěr potom otázky důvěrnější nebo faktografické.
- *Závěrečná část* – na závěr dotazníku bývá poděkování respondentovi za spolupráci.

Tvorba dotazníku s sebou nese určitá pravidla, která je nezbytné dodržovat. Gavora (2000) uvádí následující pravidla:

- Jasná formulace otázek.
- Příliš široké znění otázky vede k volným odpovědím.
- Vyhýbat se výrazům „někdy“, „obyčejně“ nebo „několik“ – respondenti si je mohou vysvětlit různě.
- Vyhýbat se dvojsmyslným otázkám.
- Klást jen takové odpovědi, na které dokážou respondenti odpovědět.
- Otázky musí být pro respondenty smysluplné.
- Tvořit jednoduché otázky.
- Vyhýbat se záporným výrazům.
- Vyhýbat se otázkám vzbuzující podjatost.

Typy otázek

„Základní dělení otázek v dotazníku je podle stupně otevřenosti. Rozlišují se otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené“ (Gavora, 2000, 102).

Uzavřené otázky

Za uzavřenou otázku je považována ta, která nabízí hotové alternativní odpovědi. Respondent má za úkol označit jednu z odpovědí. Výhodou tohoto typu otázek je jejich relativně lehké zpracování – hodnotitel počítá, kolikrát respondenti odpověděli na každou alternativu (Gavora, 2000). Dnes už je možné toto zpracování získaných údajů pomocí počítačových programů.

Otevřené otázky

Hendl (2016, 190) popisuje, že „tento typ dotazování se používá obvykle k osvětlení interpretací získaných pozorováním nebo jinými typy dotazování. Produktem jsou odpovědi napsané respondenty. Respondent dostane dotazník k vyplnění a zodpoví ho, jak nejlépe dovede. Respondent má mít dostatek času pro vyplnění dotazníku“. Jak autor dále uvádí, zpracování tohoto typu dotazníku se provádí podobně jako u strukturovaného kvalitativního dotazování. Je ovšem žádoucí využít vhodný software pro organizaci a analýzu získaných dat.

Polouzavřené otázky

Tyto otázky nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě požadují vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky (Gavora, 2000).

Škálované otázky

Škála v tomto případě poskytuje odstupňované hodnocení jevu (Gavora, 2000).

Ve výsledné podobě dotazníku ovšem nemusí vystupovat pouze jeden typ otázek. Pokud se střídá více typů otázek, zlepšuje to pozornost respondenta. Pozor je ovšem nutné dát na časté střídání typů otázek. To naopak respondenta rozptyluje a musí neustále přecházet na jiný druh otázek (Gavora, 2000).

4.4.5 Interview neboli rozhovor

Rozhovor se řadí mezi jednu z nejčastěji používaných metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Švaříček & Šed'ová (2007, 159) jej definují „jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několik otevřených otázek“. Pomocí otevřených otázek pak může výzkumník porozumět pohledu jiných lidí bez toho, aby byl jejich pohled omezen výběr položek v dotazníku (Švaříček & Šed'ová, 2007). Před dotazníkem se rozhovoru dává přednost, když výzkumník hledá bezprostřední, osobní nebo důvěrné odpovědi, dále pak pokud mají respondenti problém s psaným slovem a v případě malé návratnosti dotazníků (Gavora, 2000).

Jak dále popisuje Hendl (2016) vedení rozhovoru je uměním i vědou zároveň. Vyžaduje to dovednost, koncentraci, disciplínu a interpersonální porozumění. Je nezbytné správně volit obsah otázek, jejich formu i pořadí. Uvážlivě je také nutné volit délku rozhovoru. Švaříček & Šed'ová (2007) uvádějí dva hlavní typy rozhovoru:

- 1) *Polostrukturovaný rozhovor* – vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Tento typ rozhovoru se používá např. v případové studii a zakotvené teorii.
- 2) *Nestrukturovaný rozhovor (narativní rozhovor)* – může být založený na jediné předem připravené otázce, dále se pak tazatel dotazuje na základě informací, které poskytne zkoumaný účastník. Nejčastěji se používá v biografickém designu.

Hlubkový rozhovor se skládá z několika částí (Švaříček & Šed'ová, 2007):

- Výběr metody
- Příprava rozhovoru
- Vlastní dotazování
- Přepis rozhovoru
- Reflexe rozhovoru
- Analýza dat
- Psaní a prezentace výzkumné zprávy.

Jak uvádí Gavora (2000) stejně jako v dotazníku, i v rozhovoru se využívají otázky uzavřené, polouzavřené a otevřené. Vzhledem k tomu, že rozhovor poskytuje volnost a pružnost, kterou dotazník nemá, dává se většinou přednost otevřeným

otázkám. To, jakým způsobem budou otázky formulovány a kladeny, následně rozhoduje o tom, jak bude respondent odpovídat. Při vymýšlení otázek je nezbytné minimalizovat vnucování určitých odpovědí samotnou formulací otázky (Hendl, 2016). Autor dále shrnuje několik zásad, které je dobré v průběhu rozhovoru dodržet:

- Rozhovor vyžaduje důkladnou přípravu a nácvik provedení rozhovoru.
- V rozhovoru vytvořit rámec, ve kterém se dotazovaný bude moci vyjadřovat pomocí svých vlastních termínů a svým vlastním stylem.
- V průběhu rozhovoru je důležité vytvářet vztah důvěry, vstřícnosti a zájmu vzhledem k pohlaví, věku atd.
- Otázky formulovat jasným způsobem, kterému dotazovaný porozumí.
- Klást vždy jen jednu otázku.
- Otázky doplňovat sondážními otázkami.
- Dotazovanému dát jasně najevo, jaké informace požadujeme, proč jsou důležité a jak rozhovor postupuje.
- Naslouchat pozorně a odpovídat tak, aby respondent poznal, že o něj má výzkumník zájem. Nechat dotazovanému dostatek času na odpověď.
- Udržovat neutrální postoj k obsahu sdělovaných dat, tzn. sbírat data, ale neposuzovat osobu.
- Zohlednit časové možnosti dotazovaného.
- Být reflexivní, sebekriticky monitorovat sami sebe.
- Po rozhovoru zkompletovat a zkontrolovat své poznámky, jejich kvalitu a úplnost.

Abychom pro naši práci zjistili hlubší informace o didaktických výstupech daných studentů, využili jsme polostrukturovaný skupinový rozhovor s otevřenými otázkami (viz. příloha 5.). Skupinový rozhovor byl zvolen záměrně, aby se probandi cítili ve skupině lépe a odpadly tak negativní pocity při komunikaci s neznámým tazatelem. Volba skupinového rozhovoru se ukázala jako správná i z hlediska zapojení všech členů skupiny do diskuse. Díky tomu došlo ke stimulaci procesů vedoucích odhalení skupinových představ, které by se v individuálních rozhovorech nemuseli objevit (Hendl & Remr, 2017). Všechny tyto rozhovory byly nahrávány na digitální diktafony a následně transkribovány do písemné podoby.

4.4.6 Nezúčastněné pozorování

Jde o takové pozorování, kdy pozorovatel pozoruje probíhající interakce, ale bez toho, aby ho pozorování jedinci viděli (Švaříček & Šedřová, 2007). „Hlavní výhodou takového přístupu je, že není obtuzivní (vtíravý a nápadný) jako zúčastněné pozorování a není tak ovlivněný citovou angažovaností pozorovatele. Na druhé straně se o některých aspektech, jako jsou postoje účastníků a jejich vnímání, získávají informace obtížněji. V kvalitativním nezúčastněném pozorování se snažíme pomocí protokolu získat nejširší záznam toho, co lidé dělají a říkají“ (Hendl, 2016, 205 – 206).

Hendl dále uvádí charakteristiky kvalitativního nezúčastněného pozorování:

- Pozorovatel by měl být v minimální interakci. Usiluje se o odstup a neutrální přístup.
- Umístění a chování pozorovatele by mělo být s ohledem na terén co nejméně rušivé.
- Často následuje po zúčastněném pozorování, kdy se zjistilo, co se má přesně pozorovat.
- Tato metoda je většinou cíleněji zaměřená na určité způsoby chování než ostatní metody kvalitativního výzkumu.

Poměrně velký klad nezúčastněného pozorování je možnost využití např. videokamer (diktafonů) v průběhu samotného zúčastněného pozorování. Díky tomu je možné pořízené záznamy snadněji analyzovat a v případě potřeby se k nim kdykoliv vrátit. V případě našeho výzkumu jsme metodu nezúčastněného pozorování využili při zpracování výsledků didaktických výstupů pomocí metody MADI a při transkripci skupinových rozhovorů se studenty v roli „žáků“. Pořízené videozáznamy byly přehrávány pomocí multimediálního přehrávače Windows Media Player. Následné kódování činnosti učitele a žáků pak probíhalo pomocí MADI v tabulkovém procesoru Microsoft Excel.

4.4.7 Metoda modifikované analýzy didaktické interakce (MADI)

Vzhledem k tomu, že je naše práce zaměřena na analýzu pedagogické činnosti v tělesné výchově, využili jsme proto metodu analýzy didaktické interakce, respektive její modifikovanou podobu MADI. Díky této metodě se lze zaměřit

na celou vyučovací jednotku, ve které lze postihnout činnosti učitele, žáka nebo celé skupiny.

O této metodě se zmiňujeme v kapitolách 2.4 a 2.5, takže ji více popisovat nebudeme.

4.4.8 Deskriptivní statistika

Deskriptivní, nebo také popisná, statistika je disciplína, která kvantitativně sumarizuje sadu dat. Popisná statistika se snaží pomocí čísel nebo obrázků stručně vystihnout podstatné informace o daných datech.

V naší práci jsme využili deskriptivní statistiku v rámci kódování dotazníků, které vyplňovali vystupující studenti, fakulní učitelé i studenti v roli „žáků“. Pro hodnocení získaných dat jsme využili aritmetický průměr, směrodatnou odchylku a absolutní hodnotu rozdílu.

Aritmetický průměr – „Aritmetický průměr je definován jako součet všech naměřených údajů vydělený jejich počtem“ (Hendl, 2012, 99). Využitím aritmetického průměru jsme v naší práci získali průměrnou hodnotu z hodnocení, které prováděli studenti v roli „žáků“.

Směrodatná odchylka – směrodatnou odchylku definuje Hendl (2012) jako odmocninu z rozptylu náhodné veličiny.

Absolutní hodnota rozdílu – v obecné rovině je absolutní hodnota rozdílu dvou skutečných nebo komplexních čísel vzdálenost mezi nimi (Hendl, 2012). Abychom zjistili, jak velký bude rozdíl bodového hodnocení jednotlivých skupin (fakulní učitel – „žáci“, fakulní učitel – vystupující student, vystupující student – „žáci“), využili jsme absolutní hodnotu rozdílu, respektive její průměr.

4.4.9 Transkripce skupinových rozhovorů

„Transkripce se nazývá proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby“ (Hendl, 2016, 212). Hendl dále uvádí, že jde o časově velmi náročnou proceduru. Jak uvádí Čmejrková & Hoffmannová (2011) mluvená řeč se poměrně významně odlišuje od podoby textové a ne vždy je zřejmé, co se má zaznamenat. V psaném textu nelze zachytit

všechny jevy, které jsou v komunikaci zásadní, např. intenzita a zabarvení hlasu, délka jednotlivých pomlk i gestikulaci mluvího (Slabý, 2017). Pokud je ovšem při přepisu pozornost zaměřena na obsahově-tematickou rovinu, je text přenášen do spisovného jazyka. Je tak očištěn od dialektu a chyb ve větné skladbě (Hendl, 2016).

Hlavním cílem transkripce je tedy dosažení shodné podoby mluveného slova a psaného textu. V naší práci byl proveden přepis všech skupinových rozhovorů se studenty, kteří byli průběhu didaktického výstupu v roli „žáků“. Všechny rozhovory byly nahrávány na digitální diktafony. Pro přepis jsme zvolili doslovný přepis těchto rozhovorů (Mayring, 2007). Transkripce skupinových rozhovorů se studenty v roli „žáků“ jsou uvedeny v příloze 8.

4.4.10 Případová studie

Případová studie patří k základním výzkumným designům. Smyslem případové studie je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika případů (Švaříček & Šed'ová, 2007). Případem se rozumí situace, jedinec, skupina, organizace, program nebo v obecném slova smyslu, cokoli nás zajímá. Obecněji se zaměřuje na návrh vyprávění o případu a osvětlování jevu, který vychází z hloubkové analýzy prováděné v reálném čase nebo retrospektivně (Hendl & Remr, 2017).

Jak uvádí Švaříček, Šed'ová (2007) základním předpokladem je shromáždění skutečných dat, která se vztahují k objektu výzkumu (případu). Vzhledem k tomu, že cílem je interpretace interakce mezi případem a okolím, tak je nezbytné získat poměrně velké množství údajů z různých zdrojů. Jak autoři dále uvádějí, jde o skutečnou výzkumnou strategii, tzn., že badatel využívá více informačních zdrojů i veškeré dostupné metody sběru dat. Hendl & Remr (2017) uvádí, že v případové studii je důraz kladen spíše na kvalitativní metody. I tak je ale možné data shromažďovat i hodnotit buď čistě anebo částečně pomocí kvantitativních metod. Autoři dále objasňují, že případová studie by měla být využita tam, kde se chceme dozvědět odpovědi na otázky: „Jak“ nebo „Proč“. S tímto tvrzením souhlasí i Švaříček & Šed'ová (2007). Ti navíc dodávají, že i když je případová studie typická spíše pro etnografii, sociologii nebo psychologii, je stále více využívána také v pedagogických výzkumech.

Jak uvádí Hendl (2016) případová studie předpokládá, že důkladné prozkoumání jednoho případu napomůže porozumět nebo objasnit případy podobné, které ovšem nebude možné zobecnit. V případě naší práce jsme pro případovou studii zvolili prozkoumání celkem 5 případů (studentů). Jednoduchou randomizací bylo vybráno celkem 30 didaktických výstupů studentů. Pomocí metody MADI byly tyto didaktické výstupy analyzovány a stanovy interakční profily studentů (charakteristika učitele/ studenta ve vyučovací jednotce z hlediska jeho chování a projevu atd.). Z těchto 30 interakčních profilů studentů jsme vybrali pro případovou studii první 3 nejvíce frekventované fenomény z 1. kategorie, tj. z forem chování učitele. Jednalo se o nejvyšší a nejnižší dosaženou hodnotu v subkategorii instrukce a pozorování, a dále nejvyšší dosaženou hodnotu v subkategorii nejasná situace. Tímto výběrem jsme získali 5 různých studentů. Výsledky získané metodou MADI jsme u těchto 5 studentů spojili s výsledky z dotazníků a skupinových rozhovorů se studenty v roli „žáků“ a následně jsme provedli jejich analýzu (viz. kap. 5.4). Vzhledem k malému výzkumnému souboru není možné dosažené výsledky zobecnit. Záměrem případové studie ovšem nebylo zobecnění těchto výsledků na danou populaci studentů, ale zjištění zda námi zvolená triangulace metod bude vhodná k postihnutí hlubších souvislostí v procesu didaktických výstupů studentů v didaktice plavání.

5. VÝSLEDKOVÁ ČÁST

5.1 VÝSLEDKY Z METODY MADI

5.1.1 Souhrnné vyhodnocení studentů v 1. kategorii MADI

1. kategorie modifikované analýzy didaktické interakce se zabývá formami chování učitele. Obsahuje subkategorie: instrukce, korekce, zpětná informace, pozorování, oznámení, dotaz, recepce, posuzování, spoluúčast a nejasná situace (tab. 1.).

V případě našeho výzkumu byla u vystupujících studentů nejčetnější subkategorie *pozorování*. V celkovém srovnání všech studentů tvořilo pozorování v průměru 45,4 % jejich didaktických výstupů. Je to dáno zejména organizací plavecké výuky. Ta probíhala v 25m bazénu. „Žákům“ tedy trvá určitou dobu, než tuto vzdálenost uplavou. Učitel v tomto případě přechází okolo bazénu a pozoruje „žáky“ v jejich činnosti. Vysoké procentuální zastoupení pozorování nepovažujeme zcela za chybu. Míra pozorování je totiž určitou výpovědí o tom, kolik aktivního nebo pasivního času „žáci“ ve vodě strávili.

Druhá nejvíce procentuálně zastoupená subkategorie, kterou jsme zaznamenali v didaktických výstupech studentů, je *instrukce* – 35,0 %. Do instrukce jsme zahrnuli všechny pokyny, které vystupující studenti směřovali k „žákům“ ohledně provádění daných cvičení.

Překvapivě třetí nejvíce frekventovanou formou chování studentů byla *nejasná situace*. V hodnocených výstupech se objevila v celkem 9,1 %. Vzhledem k tomu, že není přesně specifikováno, co vše do této subkategorie spadá, tak jsme do ní zařadili např. situace, kdy vystupující studenti přecházeli z jedné strany bazénu na druhou a přitom četli přípravu na didaktický výstup. Dále jsme sem zařadili situace, kdy vystupující studenti komunikovali s ostatními vystupujícími studenty. Jak jsme popsali výše, během jedné vyučovací jednotky vystupovali 2 – 3 studenty. Bohužel nebylo možné zamezit tomuto kontaktu jednoho studenta s druhým. Další situací, kterou jsme zařadili do této subkategorie, je ta, kdy do didaktického výstupu vstoupil fakultní učitel. Ve většině případů to byly momenty, kdy nebyla ze strany vystupujícího studenta dobře zvládnutá organizace činnosti a nebyla tak dodržena

bezpečnost „žáků“ při jejím provádění (např. zahájení rozplavání, skoky a pády do vody, potápění apod.).

Celkem ve 4,3 % jsme při analýze didaktických výstupů studentů zaznamenali *oznámení*. Do subkategorie oznámení jsme zahrnuli oznámení o činnostech, které budou „žáci“ provádět, např.: „Teď poplaveme kraulové nohy“ nebo „Do poloviny bazénu poplaveme delfinové vlnění“.

Malé procentuální zastoupení – 2,1 % jsme také zaznamenali u *korekce*. Jde o situace, ve kterých vystupující studenti „žáky“ opravovali v průběhu prováděné činnosti. Korekce byla prováděna verbálně, kdy si vystupující student „žáka“ zastavil, např.: „Pavle, máš plavat znak soupaž, ne znak“, nebo nonverbálně, kdy vystupující student pomocí příslušných gest (např. střídavé pohyby paží, které imitují kraulové nebo znakové nohy apod.) předváděl „žákovi/žákům“, jak by měl pohyb kraulových/znakových nohou správně vypadat. Dále jsme v malém množství zaznamenali *dotaz*, v 1,7%. Jde zejména o ty situace, kde se vystupující student ptá „žáků“, zda mají cvičení dokončeno, např. „Máte 10 výdechů do vody?“ nebo „Zvládli jste to cvičení všichni?“ V 1,2% se u vystupujících studentů vyskytla *zpětná informace*. Z našeho pohledu je to poměrně malé zastoupení. Vysvětlujeme si ho tím, že řada studentů se v oblasti didaktiky plavání necítí příliš jistě a mnohdy bohužel neví, jak by pohyb měl správně vypadat. Díky tomu nemohou poskytnout patřičnou zpětnou informaci.

Méně, než 1 % zastoupení jsme zaznamenali u *recepce* (0,8 %), kde vystupující studenti poslouchali podněty od plavajících „žáků“, a *posuzování* (0,5 %), kde vystupující student posuzuje správnost prováděné činnosti „žáků“. Subkategorie *spoluúčast* se v didaktických výstupech studentů nevyskytla vůbec.

Subkategorie	Průměr %	Sm. odchylka
Instrukce	35,0	8,2
Korekce	2,1	2,1
Zpětná informace	1,2	1,8
Pozorování	45,4	8,3
Oznámení	4,3	3,2
Dotaz	1,7	1,6
Recepce	0,8	0,9
Posuzování	0,5	0,9
Spoluúčast	0,0	0,0
Nejasná situace	9,1	5,5

Tab. 1. Souhrnné vyhodnocení studentů v 1. kategorii MADI.

5.1.2 Souhrnné vyhodnocení studentů ve 4. kategorii MADI

4. kategorie obsahuje formy projevu učitele, tzn. řečový projev, řečový a pohybový projev, pohybový projev spojený s mlčením, nonverbální akustický projev, mlčení nebo jiný projev (tab. 2.).

Analýza didaktických výstupů ukázala, že z těchto forem projevu učitele byla u vystupujících studentů nejvíce frekventovaná subkategorie *mlčení*, ve 38,8 %. Spojitost lze vidět s 1. kategorií, kde studenti své „žáky“ nejvíce pozorovali a během pozorování ve většině případů mlčeli. Jsou to zejména ty situace, kdy vystupující studenti čekali, až „žáci“ přeplavou bazén, aby jim mohli sdělovat další informace.

Druhou nejvíce procentuálně zastoupenou subkategorií byl potom samotný *řečový projev*. Zabíral 32,8 % z didaktických výstupů všech studentů. Opět zde lze vidět propojenost s 1. kategorií, kde byla v podobných hodnotách zastoupena instrukce. Řečový projev studenti využívali při sdělování instrukcí, při oznamování dalších pokynů „žákům“ apod.

Pohybový projev spojený s mlčením vystupující studenti využívali v průměru v 13,8 % času. Do této subkategorie jsme zařadili přecházení studentů okolo bazénu v době, kdy „žáci“ v bazénu vykonávali dané pohybové úkoly. Vystupující student v tomto případě vykonává pozorování nebo se jen přesouvá z jedné strany bazénu na druhou. Další situací, kterou jsme do této subkategorie zařadili, je průběžná korekce „žáků“ ve vodě pomocí gest.

Další, nejvíce studenty využívanou kategorií byl *řečový a pohybový projev*, a to v 13,0 %. Tuto formu projevu učitele vystupující studenti nejvíce využívali v situacích, ve kterých „žákům“ předkládali učivo. Výklad potom doplňovali názornou ukázkou za pomoci pohybů paží a nohou z okraje bazénu.

V minimálním množství jsme pak ještě zaznamenali *jiný projev* (1,4 %), do kterého jsme zahrnuli čtení přípravy z papíru, komunikaci vystupujícího studenta s ostatními vystupujícími nebo vstup fakultního učitele do didaktického výstupu studenta. V průměru z 0,1 % obsahovaly didaktické výstupy studentů *nonverbální akustický projev*.

Subkategorie	Průměr %	Sm. odchylka
Řečový projev	32,8	7,8
Řečový a pohybový projev	13,0	8,3
Pohybový projev spojený s mlčením	13,8	9,5
Nonverbální akustický projev	0,1	0,3
Mlčení	38,8	8,8
Jiné	1,4	3,7

Tab. 2. Souhrnné vyhodnocení studentů ve 4. kategorii MADI.

5.1.3 Souhrnné vyhodnocení studentů v 5. kategorii MADI

5. kategorie je rozdělena na dvě části. První část vyjadřuje míru věcného obsahu – obsahuje nebo neobsahuje. Druhá část potom postihuje postojovou aktivitu učitele, která může být integrační, dominantní nebo neutrální (tab. 3.).

V první části, tedy zda didaktické výstupy studentů obsahovaly nebo neobsahovaly věcný význam, se ukázalo, že více jak polovina (58,6 %) byla *bez věcného významu*. Souvisí to zejména s vysokým procentem pozorování, které ve většině případů neobsahuje věcný význam. *Projev obsahující věcný význam* jsme potom zaznamenali v 41,3 %. Opět se jedná o provázanost s 1. kategorií, kde druhou nejčetnější subkategorií byla instrukce, která věcný význam obsahuje.

V druhé části 5. kategorie převažoval *neutrální projev* vystupujících studentů, v 60,4 %. I zde je značná provázanost s 1. kategorií, kdy pozorování bývá z pravidla neutrální. V menším procentuálním zastoupení jsme potom u studentů zaznamenali *integrační projev*, v 23,3 %. Integrační projev, který učitel používá při vysvětlování učiva nebo podpoře „žáků“, lze pozorovat v souvislosti s instrukcí, korekcí nebo také

s oznámením. *Dominantní projev* jsme u studentů zaznamenali pouze v 16,3 %. Do tohoto projevu můžeme zařadit např. korekci: „Srovnej tu hlavu“.

Subkategorie	Průměr %	Sm. odchylka
<i>Obsahuje projev věcný význam?</i>		
Ano	41,3	7,4
Ne	58,6	7,4
<i>Jedná se o integrační nebo dominantní projev?</i>		
Integrační	23,3	6,8
Dominantní	16,3	6,2
Neutrální	60,4	8,2

Tab. 3. Souhrnné vyhodnocení studentů v 5. kategorii MADI.

5.1.4 Souhrnné vyhodnocení studentů v 6. kategorii MADI

Kategorie č. 6 obsahuje ty druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce. Obsahuje subkategorie učební činnost, organizační činnost a jiná činnost (tab. 4.).

Největší procento didaktických studentů tvořila *učební činnost*, v průměru v 60,1 %. Jde o situace, ve kterých vystupující studenti sdělovali „žákům“ instrukce ohledně prováděných činností ve vodě, prováděli korekci, poskytovali zpětnou informaci nebo oznamovali „žákům“ další postup. Téměř o polovinu menší výskyt jsme zaznamenali u *organizační činnosti*, v 28,6 %. V tomto případě vystupující studenti organizovali „žáky“ ve vodě, přecházeli z jedné strany bazénu na druhou bez pozorování nebo podávali „žákům“ plavecké pomůcky, které měli připravené u okraje bazénu. *Jinou činností* jsme potom zaznamenali v 11,2 %. Do této subkategorie jsme zahrnuli např. situace, ve kterých vystupující student četl přípravu na didaktický výstup, bavil se s ostatními vystupujícími studenty nebo do didaktického výstupu zasáhl fakultní učitel.

Subkategorie	Průměr %	Sm. odchylka
Učební činnost	60,1	19,3
Organizační činnost	28,6	13,8
Jiná	11,2	15,2

Tab. 4. Souhrnné vyhodnocení studentů v 6. kategorii MADI.

5.1.5 Souhrnné vyhodnocení studentů v 7. kategorii MADI

7. kategorie obsahuje druhy činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi (tab. 5.).

Tuto kategorii vystupující studenti příliš nevyužívali, čemuž odpovídají i poměrně nízké hodnoty, které jednotlivé subkategorie dosáhly. Je to dáno zejména organizací výuky, kdy vystupující studenti pracovali převážně se skupinou „žáků“ nebo s celou třídou. Individuální práce s jedním „žákem“ je možná, ale musí být dodržena bezpečnost ostatních „žáků“ ze skupiny.

Nejvyšší dosaženou hodnotu jsme v této kategorii zaznamenali u subkategorie *výkon činnosti pod přímou kontrolou*, u 1,3 %. Jsou to situace, kdy „žák“ provádí danou činnost a učitel v tento okamžik provádí pozorování, např. „žák“ plave 25 m prsa a vystupující student pozoruje, zda je provedení technicky přijatelné či nikoliv apod. V 0,6 % jsme potom zaznamenali *vlastní iniciativu žáka*. Tedy situace, kdy „žák“ vznáší směr k vystupujícímu studentovi dotaz ohledně provádění dané činnosti, např.: „Takže máme plavat znak soupaž, ne znak?“ atd. Minimálně jsme potom v této kategorii zaznamenali *přímou recepci žáka*, v 0,3 %. Znamená to, že „žák“ poslouchá informace, které jsou adresované přímo jemu. Jde zejména o instrukci, korekci nebo zpětnou informaci, např. „Ukaž nám, Roberte, ještě jednou o cvičení, které jsi právě plaval“ nebo „Alice, ta hlava je v prodloužení páteře, ne v záklonu“. Subkategorie *nepřímá recepcí, výkon činnosti bez přímé kontroly a odpověď* jsme nezaznamenali vůbec.

Subkategorie	Průměr %	Sm. odchylka
Přímá recepce	0,3	0,7
Nepřímá recepce	0,0	0,0
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	1,3	1,7
Výkon činnosti bez přímé kontroly	0,0	0,0
Odpověď	0,0	0,1
Vlastní iniciativa	0,6	1,0

Tab. 5. Souhrnné vyhodnocení studentů v 7. kategorii MADI.

5.1.6 Souhrnné vyhodnocení studentů v 8. kategorii MADI

Tato kategorie obsahuje druhy činnosti skupiny žáků determinující současně vztah učitele k didaktické interakci ke skupině (tab. 6.).

V 8. kategorii je procentuální zastoupení jednotlivých subkategorií mnohem výraznější než v 7. kategorii. Ve svých didaktických výstupech studenti nejvíce využívali *výkon činnosti skupiny pod přímou kontrolou*, v 28,6 %. Zahrnuli jsme sem zejména situace, ve kterých vystupující student startoval „žáky“ po skupinách (zpravidla po 3 – 5, což bylo dáno počtem studentů a jejich rozmístěním na jednotlivých plaveckých drahách) od stěny bazénu k provádění zadaného pohybového úkolu. Zbytek třídy byl v nepřímé recepci nebo ve výkonu činnosti bez přímé kontroly (viz. kategorie 9).

Druhou nejvíce zastoupenou subkategorií byla *přímá recepce skupiny*, u studentů jsme ji v průměru zaznamenali v 6,7 %. Do přímé recepce skupiny jsme zahrnuli situaci, kde vystupující student mluvil pouze ke skupině „žáků“ a zbytek třídy byl v nepřímé recepci, např. postupné startování „žáků“ od stěny bazénu, nebo také ty momenty, ve kterých měl vystupující student mluvit k celé třídě, ale obsah sdělení věnoval pouze jedné skupině, např. když „žáci“ plavali na šířku bazénu a byli rozděleni na dvě poloviny.

Menší procentuální zastoupení jsme zaznamenali také u *výkonu činnosti skupiny bez přímé kontroly*, průměrně v 1,6%. „Žáci“ v tomto případě plavali sami, zatímco se vystupující student obracel ke zbytku třídy (viz. 9. kategorie, subkategorie přímá recepce).

Minimálně se pak ještě v analýze didaktických výstupů objevila *nepřímá recepce skupiny žáků* (v 0,3 %) a *vlastní iniciativa skupiny* (v 0,2 %). U subkategorie *odpověď* jsme nezaznamenali žádné jednotky didaktické interakce.

Subkategorie	Průměr %	Sm. odchylka
Přímá recepce	6,7	5,2
Nepřímá recepce	0,3	1,1
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	28,6	14,2
Výkon činnosti bez přímé kontroly	1,6	2,0
Odpověď	0,0	0,0
Vlastní iniciativa	0,2	0,3

Tab. 6. Souhrnné vyhodnocení studentů v 8. kategorii MADI.

5.1.7 Souhrnné vyhodnocení studentů v 9. kategorii MADI

9. kategorie obsahuje druhy činnosti celé třídy nebo zbývající části třídy, determinující vztah učitele v didaktické interakci ke třídě (tab. 7.).

Nejvíce procentuálně zastoupenou subkategorií byla v tomto případě *přímá recepce*, a to v průměru v 29,3 % případů. Zahrnuli jsme do ní momenty, ve kterých vystupující student sděloval „žákům“ informace (instrukce, korekce, oznámení apod.) a „žáci“ byli v přímé recepci, tzn., že poslouchali vystupujícího studenta.

V 27,4 % vystupující studenti využívali *výkon činnosti pod přímou kontrolou*, kdy celá třída prováděla danou činnost (plavala) pod přímou kontrolou učitele. O necelých 5 % méně, tedy 22,5 %, jsme zaznamenali *výkon činnosti bez přímé kontroly*, kde byla pozornost vystupujících studentů zaměřena na skupinu žáků (např. pozorování, instrukce atd.) a zbytek třídy pokračoval v provádění dané činnosti.

V analýze didaktických výstupů studentů jsme pak ještě zaznamenali *nepřímou recepci*, v 20,7 %. *Odpověď* se v analýze didaktických výstupů nevyskytla vůbec.

Subkategorie	Průměr %	Sm. odchylka
Přímá recepce	29,3	8,3
Nepřímá recepce	20,7	16,6
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	27,4	12,9
Výkon činnosti bez přímé kontroly	22,5	14,4
Odpověď	0,0	0,2

Tab. 7. Souhrnné vyhodnocení studentů v 9. kategorii MADI.

5.2 VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ

5.2.1 Porovnání hodnocení fakulního učitele a „žáků“

Porovnání fakulního učitele a „žáků“ je tvořeno rozdílem hodnocení fakulního učitele a průměrným hodnocením „žáků“ ve všech otázkách na celou skupinu vystupujících studentů (tab. 8.).

Pokud je výsledný rozdíl těchto hodnot v záporných číslech, „žáci“ výuku vystupujících studentů hodnotili pozitivněji (nadhodnocovali ji) oproti hodnocení fakulního učitele (např. otázky 1., 2., 4., 5. atd.). Naopak pokud je výsledný rozdíl těchto hodnot v kladných číslech, „žáci“ hodnotili výuku vystupujících studentů méně pozitivně (podhodnocovali ji), než ji hodnotil fakulní učitel (např. u otázky 9.). V tomto porovnání jsme zaznamenali také hodnotu 0,0 (otázka 3.). Tato hodnota vypovídá o rovnosti hodnocení fakulního učitele i „žáků“, tzn., že hodnocení fakulního učitele a „žáků“ bylo shodné. Celkově lze říci, že v celkovém hodnocení „žáci“ považovali výuku vystupujících studentů za kvalitnější, než jak ji viděl jejich fakulní učitel.

Abychom zjistili, jak moc se bodově fakulní učitel a „žáci“ lišili, provedli jsme ještě průměr absolutních rozdílů. Tento průměr absolutních rozdílů ukázal, že z pohledu jednotlivých otázek se „žáci“ nejméně lišili ve svém hodnocení od fakulního učitele v otázce č. 4 (průměrný rozdíl – 0,4) a naopak nejvíce se lišili v otázce č. 7 (průměrný rozdíl – 0,9), kde byl rozdíl téměř 1 bod.

	Otázky										
Funkce	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Průměr	-0,2	-0,3	0,0	-0,2	-0,4	-0,3	-0,3	-0,5	0,5	-0,4	-0,3
S. odchylka	0,6	0,6	1,0	0,5	0,9	0,9	1,1	0,9	0,6	0,7	0,8
Pr. abs. roz.	0,5	0,5	0,8	0,4	0,7	0,7	0,9	0,8	0,6	0,6	0,6
S. odchylka	0,3	0,4	0,6	0,4	0,7	0,6	0,7	0,6	0,4	0,6	0,5

Tab. 8. Výsledky hodnocení fakulního učitele a „žáků“.

(S. odchylka = směrodatná odchylka; Pr. abs. roz. = průměr absolutních rozdílů)

5.2.2 Porovnání hodnocení fakulního učitele a vystupujících studentů

Porovnání fakulního učitele a vystupujících studentů je tvořeno rozdílem hodnocení fakulního učitele a hodnocením vystupujících studentů ve všech otázkách (tab. 9.).

Pokud je výsledný rozdíl těchto hodnot v záporných číslech, vystupující studenti svoji výuku hodnotili pozitivněji (nadhodnocovali ji) oproti hodnocení fakulního učitele (otázky 1., 4. a 6.). Naopak pokud je výsledný rozdíl těchto hodnot v kladných číslech, vystupující studenti hodnotili vedení svého didaktického výstupu méně pozitivně (podhodnocovali ji), než ji hodnotil fakulní učitel (např. otázky 2., 3., 5., 7. atd.). Ve dvou případech jsme také zaznamenali hodnotu 0,0 (otázka 8. a 10.). Tato hodnota vypovídá o rovnosti hodnocení fakulního učitele i vystupujících studentů, tzn., že hodnocení fakulního učitele a vystupujících studentů bylo shodné. Lze říci, že v celkovém hodnocení fakulní učitel považoval didaktické výstupy studentů za kvalitnější, než za jaké je považovali sami vystupující studenti.

Abychom i u těchto dvou porovnávaných skupin zjistili, jak dalece se od sebe lišili v hodnocení otázek, provedli jsme také průměr absolutních rozdílů. Z hlediska jednotlivých otázek výsledky ukázaly, že nejméně se vystupující student lišil od hodnocení fakulního učitele v otázce č. 1 (průměrný rozdíl byl 0,5 bodů). Nejvíce potom v otázkách č. 6 a 9, kde se jejich hodnocení v průměru lišilo o 1 bod.

	Otázky										
Funkce	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Průměr	-0,1	0,3	0,1	-0,3	0,1	-0,2	0,3	0,0	0,7	0,0	0,3
S. odchylka	0,8	0,8	1,3	1,0	1,1	1,3	1,2	0,9	1,2	1,2	1,1
Pr. abs. roz.	0,5	0,6	0,7	0,8	0,7	1,0	0,8	0,6	1,0	0,8	0,8
S. odchylka	0,6	0,6	1,0	0,6	0,7	0,8	0,9	0,6	0,8	0,8	0,8

Tab. 9. Výsledky hodnocení fakulního učitele a vystupujících studentů.

(S. odchylka = směrodatná odchylka; Pr. abs. roz. = průměr absolutních rozdílů)

5.2.3 Porovnání hodnocení vystupujících studentů a „žáků“

Porovnání vystupujících studentů a „žáků“ je tvořeno rozdílem hodnocení vystupujících studentů a průměrným hodnocením „žáků“ ve všech otázkách na celou skupinu vystupujících studentů (tab. 10.).

Pokud je výsledný rozdíl těchto hodnot v záporných číslech, „žáci“ hodnotili výuku vystupujících studentů pozitivněji (nadhodnocovali ji), než ji hodnotili sami vystupující studenti (např. otázky 1., 2., 3., 5. atd.). Naopak pokud je výsledný rozdíl těchto hodnot v kladných číslech, „žáci“ hodnotili vedení svého didaktického výstupu méně pozitivně (podhodnocovali ji), než ji hodnotili vystupující studenti (otázka 4.). V hodnocení vystupujících studentů a „žáků“ jsme nezaznamenali žádnou shodu v jejich hodnocení. Lze říci, že v celkovém hodnocení „žáci“ považovali didaktické výstupy vystupujících studentů za kvalitnější, než za jaké je považovali sami vystupující studenti.

Pro lepší určení míry rozdílnosti v hodnocení obou skupin, jsme i zde provedli průměr absolutních rozdílů. V jednotlivých otázkách se „žáci“ lišili od hodnocení vystupujících studentů v otázce č. 1 (průměrný rozdíl byl 0,4 bodu). Největší rozdíl jsme potom zaznamenali v otázce č. 7, kde tento rozdíl činil 0,9 bodu.

	Otázky										
Funkce	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Průměr	-0,1	-0,6	-0,2	0,1	-0,5	-0,2	-0,6	-0,5	-0,2	-0,5	-0,6
S. odchylka	0,6	0,8	0,9	0,9	0,8	0,8	1,0	0,9	0,9	0,8	0,7
Pr. abs. roz.	0,4	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	0,9	0,8	0,7	0,7	0,8
S. odchylka	0,4	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	0,7	0,6	0,5	0,5	0,5

Tab. 10. Výsledky hodnocení vystupujících studentů a „žáků“.

(S. odchylka = směrodatná odchylka; Pr. abs. roz. = průměr absolutních rozdílů)

5.3 VÝSLEDKY SKUPINOVÝCH ROZHOVORŮ

Ve skupinových rozhovorech se studenty v roli „žáků“ jsme v jednotlivých otázkách zaznamenali tyto nejčastější odpovědi:

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

- *Pozitivní odpovědi:*
 - „Ano, rozuměl jsem“.
 - „Výklad byl srozumitelný“.

- *Negativní odpovědi:*
 - „Mnohdy nebylo slyšet, asi to bylo velkým hlukem“.
 - „Učitel mluvil pouze na 1. řadu“.
 - „Někdy jsme nevěděli, co máme dělat“.
 - „Učitel mluvil málo nahlas“.
 - „Někdy nebyla cvičení dostatečně vysvětlena“.
 - „Někdy jsme nevěděli, jestli máme po doplavání na konec bazénu, čekat nebo plavat zpět“.

2. otázka: Pochopil/a jste, co máte v daném cvičení provést?

- *Pozitivní odpovědi:*
 - „Ano, pochopil jsem“.
 - „Pochopil jsem bez problémů“.
 - „Já jsem všechno pochopila“.

- *Negativní odpovědi:*
 - „Občas jsme nevěděli, co máme dělat“.
 - „Jak které cvičení bylo srozumitelně vysvětleno, někdy jsem měla problém porozumět“.
 - „Spíš za to může hluk, a že to šlo hodně rychle za sebou. Doplavali jsme a než jsme se stihli postavit, tak už bylo předváděno něco jiného“.
 - „Ze začátku jsme nevěděli, co máme plavat, ale když jsme cvičení viděli u ostatních, tak jsme to nějak dali“.
 - „Organizace byla trochu zmatená, ale nějak jsme to dali“.

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

- *Pozitivní odpovědi:*
 - „Myslím, že jsem to dělal“.

- *Negativní odpovědi:*
 - „Nebylo to definované, jak by to mělo být, jako úplně do detailů“.
 - „Málo hlasitý projev. To je skoro u všech, no“.
 - „Bylo to náročné“.
 - „Já jsem spíš neslyšel + nedostatečné vysvětlení + voda v uších, ale nebylo to tak složité, abychom to nezvládli“.
 - „Špatně jsem poslouchal“
 - „Potřebovalo by to lépe zorganizovat“.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

- *Pozitivní odpovědi:*
 - „Většinou ano“.
 - „Byl jsem opraven“.
 - „Jednou jsem byl opravený“.
 - „Jo probíhala nějaká korekce chyb“.

- *Negativní odpovědi:*
 - „Já osobně jsem opraven nebyl, ale viděl jsem, jak někoho opravovali“.
 - „Nikdo mě neopravil, ale hodně jsem se topil, sám jsem cítil, že to není ono, potreboval jsem pomoct, ale nikdo mi nepomohl“.
 - „Ne, vůbec“.

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

- *Pozitivní odpovědi:*
 - „Někdy“.
 - „Docela jo“.
 - „Pomohlo mi to“
 - „Jo, pomohlo mi to, dělal jsem to správně“.
 - „Řekli, co dělám špatně, ale znovu už jsme to nedělali“.

- *Negativní odpovědi:*
 - „Nevzpomínám si, že by mě někdo opravoval“.
 - „Kdyby mě někdo opravil, tak třeba by pomohlo“.
 - „Když mě neopravili, tak ne“.
 - „Ne, nepomohlo“.

5.4 VÝSLEDKY PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

5.4.1 Případová studie studenta 18_07_08

Student 18_07_08 byl do případové studie vybrán z důvodu nejvyššího procentuálního zastoupení v subkategorii *instrukce* v 1. kategorii MADI ze všech studentů (tab. 11.).

Vyhodnocení výsledků 1. a 4. kategorie MADI studenta 18_07_08

V 1. kategorii MADI (tab. 11.) byla u tohoto studenta nejvíce procentuálně zastoupena *instrukce*, tvořila 52,9 % z didaktického výstupu. Druhou nejčetnější subkategorií bylo *pozorování*, v 33,1 %. Třetí potom *nejasná situace*, která se vyskytla v 9,1 %.

Nejčetnější subkategorií z kategorie 4. (tab. 12) byla v případě tohoto studenta subkategorie *řečový projev* (43,8 %). Z 29,8 % byl projev studenta tvořen *mlčením* a z 13,2 % potom *řečovým a pohybovým projevem*.

1. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Instrukce	<u>64</u>	<u>52,9</u>
Korekce	0	0,0
Zpětná informace	0	0,0
Pozorování	40	33,1
Oznámení	6	5,0
Dotaz	0	0,0
Recepce	0	0,0
Posuzování	0	0,0
Spoluúčast	0	0,0
Nejasná situace	11	9,1
Celkem	121	100,0

Tab. 11. Nejvyšší dosažená hodnota instrukce v 1. kategorii MADI studenta 18_07_08.

4. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Řečový projev	53	43,8
Řečový a pohybový projev	<u>16</u>	<u>13,2</u>
Pohybový projev spojený s mlčením	5	4,1
Nonverbální akustický projev	1	0,8
Mlčení	36	29,8
Jiné	10	8,3
Celkem	121	100,0

Tab. 12. Vyhodnocení 4. kategorie MADÍ studenta 18_07_08.

Vyhodnocení výsledků dotazníků studenta 18_07_08

V dotazníku (tab. 13.) byl tento student hodnocen *fakultním učitelem* (FU):

Nejnižší známkou 1/5 v otázkách:

- 3. „Byla použita správná plavecká terminologie?“
- 6. „Motivoval vystupující student ke správnému provádění činnosti pozitivní komunikací?“
- 7. „Poznal vystupující student správně chyby a provedl odpovídající korekci?“

Nejvyšší známkou 3/5 v otázkách:

- 1. „Uvedl student při zahájení výstupu cíl srozumitelně a jasně?“
- 2. „Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?“
- 4. „Byla organizace ve výstupu správná?“
- 9. „Odpovídala struktura výstupu pedagogickým zásadám?“

Vystupující student (VS) se ve svém výstupu hodnotil (tab. 13.):

Nejnižší známkou 1/5 v otázce:

- 7. „Poznal vystupující student správně chyby a provedl odpovídající korekci?“

Nejvyšší známkou 5/5 v otázce:

- 10. „Ukázky pohybových činností byly“ – v tomto hodnocení se student výrazně lišil od hodnocení fakultního učitele (2) i od hodnocení žáků (3,8).

„Žáci“ (Průměr Ž) vystupujícího studenta průměrně hodnotili (tab. 13.):

Nejnižší známkou 3,1/5 v otázkách:

- 7. „Poznal vystupující student správně chyby a provedl odpovídající korekci?“
- 11. „Celkový dojem z pedagogického výstupu.“

Nejvyšší známkou **5,5** v otázce:

- 5. „Byl výstup organizován z pohledu času plynule, vyskytly se časové prodlevy?“ – v tomto případě došlo k výraznému nadhodnocení žáků oproti hodnocení FU (2) a VS (3).

Role	Otázky										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
FU	3	3	<u>1</u>	3	2	<u>1</u>	<u>1</u>	2	3	2	2
VS	3	4	3	4	3	4	<u>1</u>	3	4	5	4
Průměr Ž	3,8	3,6	3,2	3,5	5,5	3,6	<u>3,1</u>	2,7	3,1	3,8	<u>3,1</u>

Tab. 13. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_08.

(pozn. 1 = nejnižší hodnota, **5** = nejvyšší hodnota).

Odpovědi na otázky ze skupinového rozhovoru se „žáky“ k didaktickému výstupu studenta „18_07_08“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Nebylo slyšet.“

R2: „Problém byl v tom, že vystupující mluvili na první řadu a už nebylo slyšet do druhé řady.“

R3: „Moc ne, ale mohlo to být i hlukem.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Občas jsme nevěděli, co máme dělat.“

R2: „Někdy ne, chtělo by to více povysvětlit.“

R3: „Z hlediska organizace? Organizace asi dobrá.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Jo, většinou jo. Když se paže dělaly špatně, tak potom ukazoval jak ty ruce dělat jinak a tak.“

R2: „Docela jo.“

R3: „Taky tak.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Pak už jsme to nedělali. On řekl, co děláme špatně, ale už jsme si to potom dál nezkoušeli znovu.“

R2: „Jo, přesně tak.“

R3: Souhlasím s nimi.“

Vyhodnocení případové studie studenta 18_07_08

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější tyto otázky:

Otázka č. 2. „Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?“

Z hodnocení všech tří skupin vyplývá, že vystupující student se ve svém výstupu vyjadřoval průměrně. Tato otázka souvisí se subkategorií MADI instrukce, která byla u toho studenta nejčtenější. Z 1. otázky ze skupinového rozhovoru se „žáky“ následně vyplynulo, že vystupující student se sice vyjadřoval průměrně, ale s největší pravděpodobností málo nahlas, takže „žáci“ vlivem velkého hluku špatně slyšeli. V 2. otázce potom ještě „žáci“ upřesnili, že občas instrukce nebyla dostatečná a nevěděli, co mají dělat. To vše může svědčit o ne příliš velkých zkušenostech tohoto vystupujícího studenta.

Otázka č. 7. „Poznal vyučující student správně chyby a provedl odpovídající korekci?“

V této otázce se fakultní učitel i vystupující student ve svém hodnocení shodli (1 bod), že opravování chyb bylo nedostatečné. Naopak „žáci“ tuto otázku hodnotili průměrně (3,1), tedy že chyby opravoval, ale občas se vyskytla chyba. „Žáci“ ve svém hodnocení vystupujícího učitele poměrně nadhodnotili. Pokud tyto výsledky

porovnáme s MADI, zjistíme, že vystupující student během svého výstupu neprovedl žádnou korekci. Vybraní „žáci“ poté vypověděli, že byli docela opravováni, ale vzhledem k tomu, že po opravě dané cvičení už neopakovali, tak nedokázali říct, zda jim korekce pomohla.

Otázka č. 8. „*Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?*“

V případě této otázky se všechny hodnotící skupiny v hodnocení relativně shodly. FU dal studentovi 2 body, VS se hodnotil 3 body a Ž hodnotili v průměru 2,7 bodů. Z tohoto hodnocení vyplývá, že vystupující student podával velmi málo zpětnovazebních informací nebo je použil zhruba v polovině možností. Výsledky z MADI ukazují, že se v tomto výstupu nevyskytla žádná zpětná informace. Ve skupinovém rozhovoru „žáci“ vypověděli, že určitá korekce a zpětná informace ze strany vystupujícího studenta byla, ale po zpětné informaci cvičení nebylo znovu provedeno.

Otázka č. 10. „*Ukázky pohybových činností byly?*“

V této otázce nedošlo u hodnotících skupin ke shodě, ale uvádíme ji zde pro velmi rozdílné hodnocení. Fakultní učitel hodnotil tuto otázku 2 body, tzn., že pohyby byly ne zcela dobré. Žáci hodnotili v průměru 3,8 bodů, tj. že pohybové ukázky byly celkem dobré. Sám vystupující student se ohodnotil 5 body, což znamená, že považoval pohybové ukázky za výborné. Výsledky z MADI potom ukázaly, že student používal řečový a pohybový projev pouze z 13,2 %. Ve skupinovém rozhovoru tato otázka souvisí s 1. a 2. otázkou, tedy zda „žáci“ porozuměli a pochopili pokyny od vystupujícího studenta. Odpovědi naznačují, že z poloviny těmto pokynů porozuměli a pochopili je.

Celkově můžeme říci, že v případě tohoto studenta se výsledky, které jsme získali pomocí všech výzkumných metod se z větší části, shodují.

5.4.2 Případová studie studenta 18_07_20

Student 18_07_20 byl do případové studie zařazen z důvodu nejnižšího procentuálního zastoupení v subkategorii *instrukce* v 1. kategorii MADI ze všech hodnocených studentů (tab. 14.).

Vyhodnocení výsledků 1. a 4. kategorie MADI studenta 18_07_20

V 1. kategorii MADI (tab. 14.) bylo u tohoto studenta nejčetnější subkategorii *pozorování*, které tvořilo 59,8 % výstupu. Druhou nejvíce procentuálně zastoupenou subkategorii pak byla *instrukce*, v jeho případě tvořila pouze 20,5 % z didaktického výstupu. Ve 4,3 % pak byly studentem využity subkategorie *korekce*, *dotaz* a *recepce*.

Ve 4. kategorii (tab. 15.) byla nejčetnější subkategorie *mlčení*, v 54,7 %. *Řečový projev* tvořil 31,6 % z didaktického výstupu tohoto studenta. Z 10,3 % byl tvořen *pohybovým projevem spojeným s mlčením*. Minimálně (3,4 %) student ve svém výstupu využíval *řečový a pohybový projev*.

1. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Instrukce	<u>24</u>	<u>20,5</u>
Korekce	5	4,3
Zpětná informace	3	2,6
Pozorování	70	59,8
Oznámení	2	1,7
Dotaz	5	4,3
Recepce	5	4,3
Posuzování	1	0,9
Spoluúčast	0	0,0
Nejasná situace	2	1,7
Celkem	117	100,0

Tab. 14. Nejnižší dosažená hodnota instrukce v 1. kategorii MADI studenta 18_07_20.

4. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Řečový projev	37	31,6
Řečový a pohybový projev	<u>4</u>	<u>3,4</u>
Pohybový projev spojený s mlčením	12	10,3
Nonverbální akustický projev	0	0,0
Mlčení	64	54,7
Jiné	0	0,0
Celkem	117	100,0

Tab. 15. Vyhodnocení 4. kategorie MADÍ studenta 18_07_20.

Vyhodnocení výsledků dotazníků studenta 18_07_20

V dotazníku byl student *fakultním učitelem* hodnocen (tab. 16.):

Nejnižší známkou 2/5 v otázce:

- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

Nejvyšší známkou 4/4 v otázkách:

- 6. „Motivoval vystupující student ke správnému provádění činnosti pozitivní komunikací?“
- 9. „Odpovídala struktura výstupu pedagogickým zásadám?“

Vystupující student svůj didaktický výstup hodnotil (tab. 16.):

Nejnižší známkou 2/5 v otázkách:

- 3. „Při popisu byla použita správná plavecká terminologie?“
- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“
- 10. „Pohybové ukázky byly...“

Nejvyšší známkou 4/5 v otázce:

- 1. „Uvedl student při zahájení výstupu cíl srozumitelně a jasně?“

„*Žáci*“ vystupujícího studenta hodnotili průměrně (tab. 16.):

Nejnižší známkou 3,2/5 v otázce:

- 10. „Pohybové ukázky byly...“

Nejvyšší známkou 4,4/5 v otázce:

- 2. „Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?“

V případě tohoto studenta nedošlo v dotazníku k velkým výkyvům v hodnocení jednotlivých skupin, jednotlivé známky jsou ve většině případů téměř shodné.

Otázky											
Role	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
FU	3	3	3	3	3	4	3	<u>2</u>	4	3	3
VS	4	3	<u>2</u>	3	3	3	3	<u>2</u>	3	<u>2</u>	3
Průměr Ž	4	4,4	4	3,8	4,2	3,8	4	3,4	4,2	<u>3,2</u>	4

Tab. 16. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_20.

(pozn. 1 = nejnižší hodnota, **5** = nejvyšší hodnota).

Odpovědi na otázky ze skupinového rozhovoru se „žáky“ k didaktickému výstupu studenta „18_07_20“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Jo, jsem zvyklý na tu hru, takže jo.“

R2: „Jo, v pohodě.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Jo.“

R2: „Mě ta organizace přišla trochu zmatená, ale pak jsme to nějak dali.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

R1: „Já myslím, že jsem to dělal.“

R2: „Za mě by to asi potřebovalo lépe zorganizovat.“

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Jo.“

R2: „Ne.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Určitě. Já jsem myslel, že máme plavat normální znak, ale měli jsme plavat soupaž, takže to pomohlo.“

R2: „Já si nevzpomínám, že by mě někdo opravoval.“

Vyhodnocení případové studie studenta 18_07_20

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější u studenta 18_07_20 tyto otázky:

Otázka č. 2.: *„Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?“*

Hodnotící skupiny se téměř shodly na průměrném hodnocení, což odpovídá průměrnému vyjadřování. V porovnání s výsledky z MADI je ale patrné, že student své „žáky“ instruoval minimálně. Ve skupinovém rozhovoru potom „žáci“ uvedli, že instrukce pro ně byly dostatečné.

Otázka č. 4.: *„Byla organizace učiva ve výstupu správná?“*

Všechny skupiny se opět shodly v hodnocení této otázky. Výstup v tomto ohledu hodnotily průměrně, tedy že se občas vyskytovaly problémy. V MADI tato otázka doplňuje subkategorii pozorování. Z toho výsledku vyplývá, že „žáci“ většinu času plavali. Ve skupinovém rozhovoru pro tuto dotazníkovou otázku nebyla vytvořena verbální otázka.

Otázka č. 7.: *„Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?“*

V této otázce se všechny tři hodnotící skupiny shodly a odpověděly, že student chyby opravoval, ale občas se nějaká chyba vyskytla. Odpovídá tomu i výsledek z MADI, kde vystupující student prováděl korekci ve 4,3 % případů. Ve skupinovém rozhovoru „žáci“ hodnotili vystupujícího studenta průměrným hodnocením, tedy někdo byl opraven a někdo ne. Ovšem ve všech třech hodnoceních se hodnotitelé shodli.

Otázka č. 8.: „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

V osmé otázce se ve svém bodovém hodnocení shodl jak fakultní učitel, tak vystupující student – 2 body. „Žáci“ v této otázce výstup studenta mírně nadhodnotili – 3,4 bodů. Celkově lze ale říci, že v tento didaktický výstup obsahoval málo zpětnovazebních informací. Tomu odpovídá i výsledek v MADI, kde zpětnou informaci student použil pouze v 2,6 % výstupu. Podobné hodnocení uvedli „žáci“ i ve skupinovém rozhovoru, tedy že jim byla zpětná informace poskytnuta pouze částečně.

Otázka č. 10.: „Pohybové otázky byly...?“

I v této otázce panovala u hodnotitelů poměrná shoda, kdy hodnotili užívání pohybových ukázek jako průměrné. Výsledky MADI ovšem ukázali, že užívání řečového a pohybového, tzn. slovní instrukce doprovázená gesty, bylo pouze v 3,4 % výstupu. Ve skupinovém rozhovoru není otázka zaměřující se na pohybový projev učitele zastoupena.

I v případě studenta 18_07_20 se výsledky získané všemi použitými výzkumnými metodami vhodně doplňují.

5.4.3 Případová studie studenta 18_07_19

Student 18_07_19 byl do případové studie zařazen z důvodu nejvyššího procentuálního zastoupení v subkategorii *pozorování* v 1. kategorii MADÍ ze všech hodnocených studentů (tab. 17.).

Vyhodnocení výsledků 1. a 4. kategorie MADÍ studenta 18_07_19

V 1. kategorii MADÍ (tab. 17.) tvořilo *pozorování* 59,9 % z didaktického výstupu tohoto studenta. Druhou nejčetnější kategorií byla *instrukce*, kterou jsme zaznamenali v 35,0 %. V pořadí třetí nejvíce procentuálně zastoupenou subkategorií byla *zpětná informace a oznámení*, které jsme zaznamenali v 1,5%.

Výsledky 4. kategorie (tab. 18.) ukázaly, že student ze 44,5 % ve svém didaktickém výstupu *mlčel*. 21,2 % jeho výstupu bylo tvořeno z *řečového projevu* a 18,2 % potom z *řečového a pohybového projevu*.

1. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Instrukce	48	35,0
Korekce	0	0,0
Zpětná informace	2	1,5
Pozorování	<u>82</u>	<u>59,9</u>
Oznámení	2	1,5
Dotaz	1	0,7
Recepce	1	0,7
Posuzování	0	0,0
Spoluúčast	0	0,0
Nejasná situace	1	0,7
Celkem	137	100,0

Tab. 17. Nejvyšší dosažená hodnota pozorování v 1. kategorii MADÍ studenta 18_07_19.

4. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Řečový projev	29	21,2
Řečový a pohybový projev	25	18,2
Pohybový projev spojený s mlčením	21	15,3
Nonverbální akustický projev	1	0,7
Mlčení	61	44,5
Jiné	0	0,0
Celkem	137	100,0

Tab. 18. Vyhodnocení 4. kategorie MADÍ studenta 18_07_19.

Vyhodnocení výsledků dotazníků studenta 18_07_19

V dotazníku byl student od *fakultního učitele* hodnocen (tab. 19.):

Nejnižší známkou 3/5 v otázkách:

- 1. „Uvedl student při zahájení výstupu cíl srozumitelně a jasně?“
- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

Nejvyšší známkou 5/5 v otázkách:

- 3. „Byla při popisu použita správná plavecká terminologie?“
- 5. „Byl výstup organizován z pohledu času plynule, vyskytovaly se časové prodlevy?“

Vystupující student se ve svém výstupu hodnotil (tab. 19.):

Nejnižší známkou 2/5 v otázkách:

- 7. „Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?“
- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

Nejvyšší známkou 4/5 v otázkách:

- 1. „Uvedl student při zahájení výstupu cíl srozumitelně a jasně?“
- 4. „Byla organizace učiva ve výstupu správná?“
- 5. „Byl výstup organizován z pohledu času plynule, vyskytovaly se časové prodlevy?“

„Žáci“ tohoto vystupujícího studenta průměrně hodnotili (tab. 19.):

Nejnižší známkou 3,2/5 v otázce:

- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

Nejvyšší známkou 4,4/5 v otázce:

- 5. „Byl výstup organizován z pohledu času plynule, vyskytovaly se časové prodlevy?“

V případě tohoto studenta nedošlo k velkým rozdílům v hodnocení jednotlivých skupin, jednotlivé známky jsou ve většině případů téměř shodné.

	Otázky										
Role	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
FU	<u>3</u>	4	5	5	4	4	4	<u>3</u>	4	4	4
VS	4	3	3	4	4	3	<u>2</u>	<u>2</u>	3	3	3
Průměr Ž	<u>3,4</u>	3,6	3,6	3,9	4,4	3,7	3,8	3,2	4,0	3,8	3,9

Tab. 19. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_19.

(pozn. 1 = nejnižší hodnota, **5** = nejvyšší hodnota).

Odpovědi na otázky ze skupinového rozhovoru se „žáky“ k didaktickému výstupu studenta „18_07_19“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Jo. Ale cvičení nahlas úplně nebyly řečeny.“

R2: „Ano, rozuměl, ale akorát občas jsem přeslechl nějaké ty informace, protože jsem tam blbě poslouchal.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Myslím, že jsem cvičení pochopil, ale asi dělal i špatně, čehož si nejsem vědom.“

R2: „Jak jsem blbě poslouchal, tak jsem nejdřív nechápal, ale když jsem to pak viděl u ostatních, tak už to šlo.“

3. otázka: *Proč jste to neudělal/a?*

R1: „Nevím.“

R2: „No, všechno je to spojené s tím, že jsem blbě poslouchal.“

4. otázka: *Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?*

R1: „Opravený asi ne. Ale jednou jsem snad byl opravený.“

R2: „Já jsem nebyl opravován, asi nebyly těžké ty cviky, tak jsem nebyl opravován.“

5. otázka: *Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?*

R1: „Jo, to jo, myslím si, že jo.“

R2: „Ne.“

Vyhodnocení případové studie studenta 18_07_19

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější u tohoto studenta následující otázky:

Otázka č. 2.: *„Byl popis činnosti srozumitelný?“*

Všichni tři hodnotitelé se ve svém hodnocení relativně shodli na tom, že se vystupující student v didaktickém výstupu vyjadřoval průměrně. Výsledky MADI ukázaly, že instrukce v tomto případě byla využita v 35,0 % výstupu. Ve skupinovém rozhovoru potom „žáci“ uvedli, že jednotlivým cvičením, rozuměli, ale občas student mluvil málo nahlas, což opět odpovídá průměrnému hodnocení.

Otázka č. 4.: *„Byla organizace učiva ve výstupu správná?“*

Z hlediska dotazníků se fakultní učitel (5), vystupující student (4) i žáci (3,9) shodli, že organizace učiva byla v případě tohoto studenta téměř dokonalá. V porovnání s hodnotami z MADI, kde o tomto údaji vypovídá procentuální zastoupení pozorování, lze říci, že žák učivo během výstupu organizoval téměř dokonale až dokonale. Do skupinového rozhovoru bohužel nebyla zařazena otázka tohoto typu.

Otázka č. 7.: „Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?“

V 7 dotazníkové otázce lze pozorovat poměrně vysoké hodnocení (4 – občas se dopustil malých chyb v diagnostice) od fakultního učitele. Naopak vystupující student se proti známce fakultního učitele podhodnotil (2 – chyby opravoval, ale málo a většinou špatně/ neadekvátně). „Žáci“ se potom téměř shodli s hodnocením fakultního učitele (3,8). Při srovnání s MADI je patrné, že student během svého výstupu žádnou korekci neprováděl. Ve skupinovém rozhovoru se žáci téměř shodli s hodnocením MADI, kdy uvedli, že nebyli opravováni nebo maximálně jednou.

Otázka č. 8.: „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

V této otázce také došlo k relativní shodě všech hodnotících skupin. Shodli se, že vystupující student použil zpětnovazební informace zhruba v polovině případů. Výsledky z MADI tentokrát ukázaly, že v didaktickém výstupu se v malé míře (1,5 %) zpětná informace vyskytovala. Podobné je i hodnocení ze skupinových rozhovorů, kde „žáci“ hodnotili korekci a zpětnou informaci průměrně.

Otázka č. 10.: „Pohybové ukázky byly...?“

I v této otázce se tři skupiny hodnotitelů shodli a uvedli, že pohybové ukázky studenta byly průměrné až celkem dobré. V MADI tvořil řečový a pohybový projev 18,2 % výstupu studenta. Což v porovnání s ostatními kategoriemi je opět polovina/ průměr v hodnocení. Do skupinového rozhovoru bohužel nebyla zařazena otázka tohoto typu.

V celkovém hodnocení lze říci, že i u tohoto studenta se výsledky získané zvolenými výzkumnými metodami prolínají a vhodně doplňují.

5.4.4 Případová studie studenta 18_07_16

Tento student byl do případové studie zařazen z důvodu nejnižšího procentuálního zastoupení v subkategorii *pozorování* v 1. kategorii MADI ze všech hodnocených studentů (tab. 20.).

Vyhodnocení výsledků 1. a 4. kategorie MADI studenta 18_07_16

V 1. kategorii MADI (tab. 20.) dosáhla nejvyšší procentuální zastoupení subkategorie *instrukce*, v 51,3 %. V pořadí druhou nejčetnější subkategorii potom bylo *pozorování*, které jsme zaznamenali v 28,9 % z didaktického výstupu. Třetí nejvyšší dosaženou hodnotou potom byla *nejasná situace*, v 5,9 %.

Ve 4. kategorii (tab. 21.) byla nejčetnější subkategorii subkategorie *řečový projev*, v 37,5 %. Z 26,3 % pak obsahoval didaktický výstup studenta *řečový a pohybový projev*. *Mlčení* tvořilo celkem 24,3 % z jeho výstupu a *pohybový projev spojený s mlčením* 11,8 %.

1. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Instrukce	78	51,3
Korekce	2	1,3
Zpětná informace	0	0,0
Pozorování	<u>44</u>	<u>28,9</u>
Oznámení	10	6,6
Dotaz	7	4,6
Recepce	2	1,3
Posuzování	0	0,0
Spoluúčast	0	0,0
Nejasná situace	9	5,9
Celkem	152	100,0

Tab. 20. Nejnižší dosažená hodnota pozorování v 1. kategorii MADI studenta 18_07_16.

4. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Řečový projev	57	37,5
Řečový a pohybový projev	40	26,3
Pohybový projev spojený s mlčením	<u>18</u>	<u>11,8</u>
Nonverbální akustický projev	0	0,0
Mlčení	37	24,3
Jiné	0	0,0
Celkem	152	100,0

Tab. 21. Vyhodnocení 4. kategorie MADÍ studenta 18_07_16.

Vyhodnocení výsledků dotazníků studenta 18_07_16

Fakultní učitel tohoto studenta v dotazníku hodnotil (tab. 22.):

Nejnižší známkou 3/5 v otázkách:

- 7. „Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekci?“
- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

Nejvyšší známkou 5/5 v otázkách:

- 5. „Byl výstup organizován z pohledu času plynule, vyskytovaly se časové prodlevy?“
- 6. „Motivoval Vás vyučující ke správnému provádění činnosti pozitivní komunikací?“
- 9. „Odpovídala struktura výstupu pedagogickým zásadám?“
- 11. „Celkový dojem z pedagogického výstupu?“

Vystupující student se ve svém výstupu hodnotil (tab. 22.):

Nejnižší známkou 3/5 v otázkách:

- 4. „Byla organizace učiva ve výstupu správná?“
- 6. „Motivoval Vás vyučující ke správnému provádění činnosti pozitivní komunikací?“
- 7. „Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekci?“
- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“
- 10. „Pohybové ukázky byly...?“
- 11. „Celkový dojem z pedagogického výstupu?“

Nejvyšší známkou 5/5 v otázce:

- 9. „Odpovídala struktura výstupu pedagogickým zásadám?“

„Žáci“ průměrně hodnotili tohoto studenta (tab. 22.):

Nejnižší známkou 3,6/5 v otázce:

- 3. „Byla při popisu použita správná plavecká terminologie?“

Nejvyšší známkou 4,8/5 v otázkách:

- 1. „Uvedl student při zahájení výstupu cíl srozumitelně a jasně?“
- 5. „Byl výstup organizován z pohledu času plynule, vyskytovaly se časté prodlevy?“

U tohoto studenta v dotazníku nedošlo k extrémním výkyvům hodnocení od jednotlivých skupin. Znamky se pohybovaly většinou nad známkou 3 a více.

	Otázky										
Role	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
FU	4	4	4	4	5	5	<u>3</u>	<u>3</u>	5	4	5
VS	4	<u>3</u>	4	<u>3</u>	4	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	5	<u>3</u>	<u>3</u>
Průměr Ž	4,8	4,6	<u>3,6</u>	4,0	4,8	4,5	3,9	3,8	4,5	4,0	4,5

Tab. 22. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_16.

(pozn. 1 = nejnižší hodnota, 5 = nejvyšší hodnota).

Odpovědi na otázky ze skupinového rozhovoru se „žáky“ k didaktickému výstupu studenta „18_07_16“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Ano a srozumitelně.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Jo jo, bez problému.“

3. otázka: *Proč jste to neudělal/a?*

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: *Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?*

R1: „Jo, probíhala nějaká mírná korekce chyb.“

5. otázka: *Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?*

R1: „Myslím si, že spouště studentů ano.“

Vyhodnocení případové studie studenta 18_07_16

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější u tohoto studenta následující otázky:

Otázka č. 2.: *„Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?“*

V této otázce fakultní učitel hodnotil vystupujícího studenta známkou 4 – převládá srozumitelný výklad. Vystupující student se hodnotil známkou 3 – průměrné vyjadřování. „Žáci“ v tomto případě studenta nadhodnotili, průměrně jej hodnotili známkou 4,6. Z porovnání s výsledky z MADI je patrné, že instrukce, která je spojená s touto otázkou, byla nejčtenější subkategorií. Student se jí věnoval v 51,3 % výstupu. V rozhovoru potom „žák“ uvedl, že pokyny byly srozumitelné, což jen potvrzuje předešlé informace.

Otázka č. 7.: *„Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?“*

V této otázce se fakultní učitel a vystupující student shodli na známce 3 – chyby opravoval, občas se vyskytla chyba. Naopak „žáci“ tohoto studenta opět mírně nadhodnotili. Jejich průměrná známka byla 3,9 – občas se dopustil malých chyb v diagnostice. Výsledky MADI ovšem ukázaly, že tento student prováděl korekci minimálně – 1,3%. „Žák“ potom v rozhovoru vypověděl, že nějaká korekce probíhala, což odpovídá zbylým hodnocením

Otázka č. 8.: „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečné?“

Podobně jako v otázce č. 7. i zde došlo ke shodnému hodnocení fakultního učitele a vystupujícího studenta, shodli se na známce 3 – zpětnovazební informace použil zhruba v polovině možností. „Žáci“ ve svém hodnocení vystupujícího studenta opět nadhodnotili – 3,8 – příliš mnoho zpětnovazebních informací. S těmito výsledky se už ale neshodují výsledky MADI, podle kterých student nepodával žádnou zpětnou informaci. „Žák“ v rozhovoru uvedl, že nějaká korekce a zpětná informace ze strany studenta byla. V této otázce se tak jednotlivá dílčí hodnocení mírně liší.

Otázka č. 10.: „Pohybové ukázky byly ...?“

V případě této dotazníkové otázky lze opět hovořit o relativní shodě v hodnocení všech skupin. Tyto skupiny shledaly pohybové ukázky studenta jako průměrné až celkem dobré. To potvrzuje i řečový a pohybový projev ve 4. kategorii MADI, kde tato subkategorie byla druhou nejčetnější – 26,3 %. Do rozhovoru bohužel nebyla zařazena otázka tohoto typu.

V celkovém hodnocení lze říci, že i u studenta 18_07_16 se výsledky získané zvolenými výzkumnými metodami vhodně doplňují.

5.4.5 Případová studie studenta 18_07_14

Student 18_07_14 byl do případové studie vybrán z důvodu nejvyššího procentuálního zastoupení v subkategorii *nejasná situace* v 1. kategorii MADI ze všech hodnocených studentů (tab. 23.).

Vyhodnocení výsledků 1. a 4. kategorie MADI studenta 18_07_14

V 1. kategorii MADI (tab. 23.) byla nejvíce zastoupena subkategorie *pozorování*, 41,0 %. Druhá nejčetnější potom byla *instrukce* (34,8 %). Nejasná situace potom byla třetí nejvíce zastoupenou subkategorií, tvořila 20,2 % z didaktického výstupu studenta.

Nejčetnější formou projevu vystupujícího studenta ve 4. kategorii (tab. 24.) bylo *mlčení* (37,1 %). *Řečový projev* tvořil celkem 34,3 % z jeho didaktického výstupu. Z 16,9 % byl ve výstupu využit *pohybový projev spojený s mlčením*.

1. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Instrukce	62	34,8
Korekce	0	0,0
Zpětná informace	0	0,0
Pozorování	73	41,0
Oznámení	5	2,8
Dotaz	0	0,0
Recepce	2	1,1
Posuzování	0	0,0
Spoluúčast	0	0,0
Nejasná situace	<u>36</u>	<u>20,2</u>
Celkem	178	100,0

Tab. 23. Nejvyšší dosažená hodnota nejasné situace v 1. kategorii MADI studenta 18_07_14.

4. kategorie		
Subkategorie	n JDI	% JDI
Řečový projev	61	34,3
Řečový a pohybový projev	13	7,3
Pohybový projev spojený s mlčením	<u>30</u>	<u>16,9</u>
Nonverbální akustický projev	0	0,0
Mlčení	66	37,1
Jiné	8	4,5
Celkem	178	100,0

Tab. 24. Vyhodnocení 4. kategorie MADI studenta 18_07_14.

Vyhodnocení výsledků dotazníků studenta 18_07_14

Fakultní učitel hodnotil tohoto studenta (tab. 25.):

Nejnižší známkou 2/5 v otázce:

- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

Nejvyšší známkou 4/5 v otázkách:

- 2. „Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?“
- 3. „Byla při popisu použita správná plavecká terminologie?!”
- 4. „Byla organizace učiva ve výstupu správná?“
- 5. „Byl výstup organizován z pohledu času plynule, vyskytovaly se časové prodlevy?“
- 7. „Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekci?“
- 9. „Odpovídala struktura výstupu pedagogickým zásadám?“

Vystupující student svůj didaktický výstup hodnotil (tab. 25.):

Nejnižší známkou 2/5 v otázce:

- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

Nejvyšší známkou 4/5 v otázkách:

- 1. „Uvedl student při zahájení výstupu cíl srozumitelně a jasně?“
- 2. „Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?“
- 3. „Byla při popisu použita správná plavecká terminologie?“

„Žáci“ vystupujícího studenta průměrně hodnotili (tab. 25.):

Nejnižší známkou 2,2/5 v otázce:

- 8. „Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“

Nejvyšší známkou **3,9/5** v otázce:

- 5. „Byl výstup organizován z pohledu času plynule, vyskytovaly se časové prodlevy?“

U tohoto studenta v dotazníkovém šetření rovněž nedošlo k výraznějším výkyvům hodnocení jednotlivých skupin. Znamky se kromě otázky č. 8 (známka 2) pohybovaly okolo průměru, tedy 3.

Role	Otázky										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
FU	3	4	4	4	4	3	4	<u>2</u>	4	3	3
VS	4	4	4	3	3	3	3	<u>2</u>	3	3	3
Průměr Ž	3,4	3,6	3,1	3,5	3,9	3,1	2,6	<u>2,2</u>	3,2	2,8	3,2

Tab. 25. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_14.

(pozn. 1 = nejnižší hodnota, **5** = nejvyšší hodnota).

Odpovědi na otázky ze skupinového rozhovoru se „žáky“ k didaktickému výstupu studenta „18_07_14“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Tak myslím, že to bylo dost často takový právě docela nedotažený. Často prostě to nebylo dostatečně vysvětlený. Kolikrát jsme nevěděli, co máme dělat, takže to bylo hodně zmatený kolikrát to cvičení. Pořádně formulovat. Ukázka.“ nebyla.“

R2: „Přesně. Souhlasím.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Po chvíli už pak jo.“

R2: „Ze začátku jsem nevěděl, ale než jsem plaval, tak jsem to nějak pochytit.“

3. otázka: *Proč jste to neudělal/a?*

R1: „Já jsem to kolikrát spíš neslyšel + nedostatečné vysvětlení + voda v uších. Nebylo to tak složité, abychom to nezvládli, myslím.“

R2: „Asi to bylo víc věcí dohromady, protože si taky myslím, že to nebylo zase tak těžký.“

4. otázka: *Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?*

R1: „Já jednou.“

R2: „Já asi jenom jednou jsem viděl, že tam někoho opravil.“

5. otázka: *Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?*

R1: „Snaha byla, ale“

R2: „Asi tak.“

Vyhodnocení případové studie studenta 18_07_14

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější u studenta 18_07_14 tyto otázky:

Otázka č. 2.: *„Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?“*

V otázce číslo 2 lze v dotazníku pozorovat shodu mezi hodnocením fakultního učitele a vystupujícího studenta. Hodnotili známkou 4 – převládá srozumitelný výklad. „Žáci“ tohoto studenta naopak mírně podhodnotili. Metoda MADI ukázala, že student využíval instrukci poměrně často, v 34,8 %. Naopak „žáci“ ve skupinovém rozhovoru uvedli, že v některých případech byl výstup nedotažený a v několika případech nevěděli, co mají za úkol. V tomto případě se výpověď ve skupinovém rozhovoru odlišuje od ostatních výsledků.

Otázka č. 7.: *„Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekci?“*

V případě této otázky lze pozorovat podhodnocení ze strany vystupujícího studenta (známka 3 – chyby opravoval, občas se vyskytla chyba) a ze strany „žáků“ (známka 2,6 – chyby opravoval, ale málo a většinou špatně/ neadekvátně). Naopak fakultní učitel v porovnání zbylých dvou skupiny, studenta mírně nadhodnotil

(známka 4 – občas se dopustil malých chyb v diagnostice). Při pohledu na výsledky MADI je patrné, že tento student korekci ani zpětnou informaci ve svém výstupu neprováděl. „Žáci“ ve skupinovém rozhovoru uvedli, že asi jednou byli opraveni. Uvádějí také, že vystupující student se snažil opravovat i další „žáky“. Opět se zde objevuje malá odlišnost v jednotlivých výsledcích.

Otázka č. 8.: *„Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“*

V otázce č. 8 lze pozorovat shodu v hodnocení otázky jednotlivými skupinami, ale také shodu v nejnižších známkách od jednotlivých hodnotitelů. Všichni tři uvedli známku 2 – velmi málo zpětnovazebních informací. Při porovnání s výsledky z MADI je patrné, že žádná zpětná informace se u tohoto studenta nevyskytla. Podobnou informaci uvedli také „žáci“ ve skupinovém rozhovoru, což odpovídá dílčím výsledkům.

Otázka č. 10. *„Pohybové ukázky byly ...?“*

V této otázce také proběhla shoda v hodnocení jednotlivých skupin. Hodnotitelé hodnotili pohybové ukázky vystupujícího studenta jako průměrné. Podobné je i hodnocení MADI, kde řečový a pohybový projev tvořil 7,3 % z výstupu studenta. Do skupinového rozhovoru bohužel nebyla zařazena otázka tohoto typu.

V celkovém hodnocení lze říci, že i u tohoto studenta se výsledky získané zvolenými výzkumnými metodami vhodně doplňují a navzájem se prolínají.

6. DISKUSE

Zkoumání interakce mezi učitelem a žákem tvoří dnes plnohodnotnou oblast výzkumů v tělesné výchově. Vhodnou metodou pro její postihnutí je Analýza didaktické interakce a její modifikovaná podoba. Metoda slouží praktikujícím studentům k podání zpětné informace o úrovni interakce mezi studentem, který je v roli učitele, a žáky. Stanovení interakčních profilů ovšem neposkytuje plnohodnotnou výpověď o dění v didaktickém procesu. Z těchto interakčních profilů nelze např. zjistit úroveň komunikačních dovedností, bez kterých se učitelé ve výchovně-vzdělávacím procesu neobejdou. Aby bylo možné postihnout co nejvíce aspektů učitelova projevu a chování ve vyučování, je nezbytné využití více výzkumných metod současně.

Hlavním cílem této práce bylo najít vhodnou kombinaci kvantitativních a kvalitativních metod pro hodnocení didaktického procesu z pohledu učitele v tělesné výchově, respektive v plavecké výuce. V případě této práce byly zvoleny metody MADI, dotazník a skupinový rozhovor. Dosažené výsledky se v této části budeme snažit porovnat se současným stavem řešené problematiky z teoretické části práce. Snahou je nalézt odpovědi na otázky, které se pojí s řešenou problematikou disertační práce.

V první kategorii MADI, která se zabývá formami učitelova chování, byla v naší práci nejčastější subkategorie pozorování, kterou jsme v průměru zaznamenali v 45,4 %. Druhou nejčastější potom byla instrukce (35 %) a třetí nejasná situace (9,1 %). Do subkategorie nejasná situace byly zahrnuty situace jako čtení přípravy studentem, komunikace studenta s dalšími vystupujícími studenty nebo vstup fakulního učitele do didaktického výstupu. Pořadí těchto subkategorií je dáno zejména organizací plavecké výuky v 25 m bazénu i malou zkušeností studentů se samotným vedením plavecké výuky. Nepostradatelné formy chování učitele jako korekce (2,1 %) a zpětná informace (1,2 %) se u těchto studentů vyskytly ve velmi omezené míře. Dle Rychteckého & Fialové (2002) se ovšem tyto dvě řadí mezi nejefektivnější formy chování učitele.

Podobnému zkoumání podrobily studenty také Süß et. al. (2014), kteří hodnotili didaktické výstupy studentů v rozdílných podmínkách týmových i individuálních sportů, např. sportovní hry, gymnastika, plavání a lyžování. Autoři si

pro svůj výzkum vybrali studenty navazujícího magisterského studia, kteří v daném roce prošli výukou didaktiky těchto sportů. Z hlediska výuky didaktiky plavání byla u vystupujících studentů nejčastější forma chování studenta instrukce (44,7 %). Druhou nejčastěji zastoupenou subkategorií potom bylo pozorování (41,2 %). Naopak v malém množství (7,0 %) autoři zaznamenali výskyt nejasné situace. Oproti naší práci lze v této studii pozorovat vyšší procentuální výskyt korekce (5,3 %). Na první pohled se nabízí srovnání obou ročníků z hlediska zlepšení úrovně pedagogických dovedností studentů. I když by šlo jistě o zajímavé informace, v tomto případě to bohužel není možné z důvodu rozdílného výzkumného souboru v obou studiích.

Zajímavé srovnání se také nabízí s Hubenou (2012), která podrobila zkoumání učitelky v přípravné plavecké výuce. Je zde zajímavé pozorovat, jak se se změnou etapy výuky plavání a věku žáků, poměrně výrazně změnil také pořadí jednotlivých subkategorií i jejich procentuální zastoupení. Dominující subkategorií byla v tomto případě instrukce, která byla v průměru zaznamenána ve 48 %. Další nejvíce využívané subkategorie byly oznámení (13,5 %) a zpětná informace (13,3 %). Korekce byla autorkou zaznamenána v 10,6 %. Naopak pozorování se vyskytlo pouze ve 4,9 %. Nízké procento pozorování lze v tomto případě vysvětlit zejména způsobem organizace přípravné plavecké výuky, kdy učitelky jsou s dětmi přítomny ve vodě a odpadá tak přecházení z jedné strany bazénu na druhou, při kterém vystupující studenti ve většině případů své žáky pozorují.

Malé procentuální rozdíly v porovnání s naší prací lze pozorovat ve výuce didaktik jiných pohybových aktivit (Süss et. al., 2014). Například ve výuce didaktiky gymnastiky byla u studentů nejdominantnější subkategorií instrukce (52,9 %). Téma zadání didaktického výstupu, kterým bylo gymnastické rozcvičení, převahu instrukce očekává. Druhou nejčastější subkategorií byla spoluúčast (17,6 %), tedy aktivní zařazení učitele do činnosti nebo podávání dopomoci a záchrany žákům. Díky manipulaci s aparaturou a hledání vhodného hudebního doprovodu byla v pořadí třetí nejvíce procentuálně zastoupenou formou chování nejasná situace (12,5 %). Poměrně vysokou hodnotu zaznamenali autoři i u korekce (12,6 %). Naopak zpětná informace se u studentů vyskytla průměrně pouze v 1,5%.

Podobný trend jako v didaktice gymnastiky lze pozorovat např. i ve výuce lyžování (Říha, 2014). V případě zkoumání didaktické interakce ve skupinové výuce lyžování dospělých se ukázalo, že dominující subkategorií byla

také instrukce (v 32,5 %). Pozorování používali vybraní učitelé ve 23 %. Pozitivně lze v tomto případě hodnotit poměrně vysoká procenta korekce (13,5 %) a zpětné informace (12,3 %).

Čtvrtá kategorie je v MADI věnována formám projevu učitele. V případě naší práce byla u studentů nejdominantnější subkategorie mlčení (38,8 %). Je to opět dáno organizací plavecké výuky, kde vystupující student čeká na doplávání svých žáků a přitom provádí pozorování doprovázené mlčením. Druhou nejčetnější potom byl řečový projev, který jsme zaznamenali v průměru v 32,8 %. Studenti ve velké většině případů podávali instrukce žákům bez použití pohybové ukázky z okraje bazénu, tedy bez použití gest. O této skutečnosti také svědčí menší procentuální zastoupení řečového a pohybového projevu, pouze 13,0 %. Podobné hodnoty (13,8 %) jsme zaznamenali i u pohybového projevu spojeného s mlčením.

Podobných výsledků dosáhly ve své studii také Süss et. al. (2014). V oblasti výuky didaktiky plavání byla u studentů nejdominantnější subkategorie mlčení (41,2 %). Vzhledem k tomu, že i v navazujícím magisterském studiu je organizace didaktických výstupů podobná jako ve studiu bakalářském, tak je tato skutečnost pochopitelná. Druhou nejčetnější formou projevu učitele byl v tomto případě řečový a pohybový projev (28,1 %). Samotný řečový projev se u studentů potom vyskytl v 21,9 %. Zajímavé je také porovnání např. s výsledky výuky didaktiky gymnastiky a lyžování. V předmětu didaktika gymnastiky byl studenty nejvíce využíván řečový projev (34,6 %). Podobné hodnoty dosáhl také řečový a pohybový projev (30,9 %). Třetí nejčetnější se v této studii ukázal být pohybový projev spojený s mlčením (16,9 %). Naopak mlčení, které bylo nejdominantnější ve výuce didaktiky plavání, bylo u studentů v didaktických výstupech z gymnastiky zaznamenáno pouze ve 2,2 %. Ve výuce didaktiky lyžování byl dominující řečový a pohybový projev (42 %). Jedná se zejména o situace, ve kterých vystupující studenti doplnili svůj řečový projev o pohybovou ukázkou. Méně již vystupující studenti využívali samotný řečový projev (23 %). Nejméně zastoupenými subkategoriemi byly potom pohybový projev spojený s mlčením (18 %) a mlčení (17 %).

Zmínění autoři (Süss et. al., 2014) ve své studii také uvádějí výsledky hodnocení didaktických výstupů studentů ve třech sportovních hrách – basketbal, házená a volejbal. Zde je patrné, že v těchto didaktických výstupech byl studenty nejčastěji využíván řečový a pohybový projev (házená 39,1 %, volejbal 36,5 %).

Mlčení v tomto případě bylo s řečovým a pohybovým projevem relativně vyvážené, v házené 37,5 % a ve volejbalu 36,5 %. Odlišné hodnoty potom byly nalezeny u studentů, kteří v roli učitele vedli didaktický výstup z basketbalu. V tomto případě bylo nejdominantnější pozorování, v 50,2 %. Řečový projev (33,3 %) potom silně dominoval nad řečovým a pohybovým projevem (7,2 %), pohybový projev spojený s mlčením potom studenty nebyl využit vůbec. Toto minimální zařazení pohybové ukázky, ať již s instrukcí nebo bez ní, lze v případě výuky sportovních her považovat za velký nedostatek.

Všechny zmíněné příklady se týkaly didaktických výstupů studentů, kdy žáky základních a středních škol nahrazovali spolužáci vystupujících studentů, kteří byli v průběhu těchto výstupů v roli žáků. V přípravné plavecké výuce (Hubená, 2012) dominoval u učitelek řečový a pohybový projev, v 64,2 %. Je to dáno zejména tím, že učitelky jsou s dětmi přítomny ve vodě a pracují zpravidla s jedním dítětem, které např. instruují, provádějí korekci nebo mu poskytují kontaktní pomoc. Druhou nejčetnější subkategorií potom byl samotný řečový projev (24,0 %). Mlčení, které bylo u studentů ve výuce didaktiky sportovních her nebo plavání poměrně častě zastoupeno, se v případě těchto učitelek vyskytlo pouze ve 2,6 %.

Pátá kategorie MADI je rozdělena na dvě části. První se věnuje věcnému významu projevu učitele a druhá se zabývá jeho postojovou aktivitou. V naší práci se ukázalo, že z více jak poloviny byly projevy vystupujících studentů bez věcného významu (58,6 %). Zbytek projevů (41,3 %) potom věcný význam obsahovalo. S těmito výsledky také souvisí postojová aktivita, která byla u námi vybraných studentů v převážné většině neutrální (60,4 %). Vysoké procento neutrality vysvětlujeme vysokým procentuálním zastoupením pozorování, které je ve většině případů neutrální. Z 23,3 % byl projev studentů integrační a z 16,3 % dominantní.

Odlišné výsledky potom ve své studii přináší Süss et. al. (2014). Ve výuce didaktiky plavání byl poměr věcnosti významu projevu téměř vyrovnaný. Z 50,8 % obsahoval projev studentů věcný význam a z 49,1% jej neobsahoval. Naproti tomu v didaktických výstupech z gymnastiky a lyžování panovala jednoznačná převaha projevů s věcnou významností (gymnastika – 86,8 %, lyžování – 69,8 %) nad projevy bez věcného významu (gymnastika – 13,2 %, lyžování – 30,2 %). Z pohledu postojové aktivity se tato studie v oblasti plavání podobá našim výsledkům. U studentů navazujícího magisterského studia byla rovněž postojová

aktivita převážně neutrální, ze 76,4 %. Naopak v jejich případě ale převážil dominantní postoj (20,2 %) nad integračním (3,5 %). V případě výuky gymnastiky a lyžování se výsledky odlišují. Vystupující studenti se v gymnastice, díky užití příkazového didaktického stylu, projevovali výrazně dominantně (58,8 %). Neutrální projev (22,0 %) potom ještě předčil citově zabarvený projev (19,8 %). V didaktických výstupech z lyžování u vystupujících studentů mírně převážil integrační postoj (42,3 %) nad neutrálním (39,6 %). Dominantní se potom vyskytl v 18,1 %. Didaktickým výstupům ze sportovních her, konkrétně z volejbalu a házené, dominoval projev s věcným významem (v 57,4 % u volejbalu a 57,8 % u házené). V basketbalu se potom vyskytl podobný trend jako v případě našeho výzkumu, tedy že didaktický výstup byl z větší části bez vyjádřeného obsahu (54,4 %). Druhá část páté kategorie potom ukázala, že výstupy studentů ve všech třech sportovních hrách byly silně neutrální (basketbal – 74,4 %, házená – 52,3 % a volejbal – 63,5 %). Druhým nejčastějším druhem projevu byl projev dominantní (basketbal – 16,6 %, házená – 25,0 %, volejbal – 29,6 %). V omezeném množství potom autoři zaznamenali u studentů projev integrační (basketbal – 9,0 %, házená – 22,7 %, volejbal – 6,9 %).

U učitelek v přípravné plavecké výuce (Hubená, 2012) byl naopak dominující projev s věcným obsahem (78,6 %). Je to dáno zejména tím, že učitelky s dětmi neustále komunikovaly, např. sdělovaly dětem instrukce nebo podávaly adekvátní korekci nebo zpětnou informaci. V minimálním množství (16,2 %) potom sdělení vyjádřený význam neměla. Vzhledem k tomu, že se jedná o děti předškolního věku, je žádoucí volit emocionální, především integrační postoj, který také u obou učitelek převážil. V průměru byl u nich zaznamenán z 51,8 %. Dominantní se potom vyskytl ve 40,3 %. Neutrální postoj byl dle výsledků zaznamenán minimálně, a to v 7,8 %.

Didaktickou interakcí mezi učitelem a žákem v plavecké výuce se ve svém výzkumu zabývala i Dobiášová (2003). Autorka ovšem zaznamenala vyšší míru dominance, kterou uvádí zejména v interakci učitel – třída. Vyšší procentuální zastoupení odůvodňuje zejména příkazovým didaktickým stylem, který je při plavecké výuce často využíván.

Zkoumáním didaktické interakce ve skupinové výuce lyžování žáků na základních školách se ve své práci zabývala Křikavová (2012). U vybraných učitelů byla převážná většina projevů s vyjádřeným obsahem (v průměru 68,4 %).

Z hlediska postojové aktivity ovšem převládla spíše postojová neutralita (36,7 %) nad integritou (35,2 %). Dominantní projev autorka zaznamenala pouze ve 13 %.

Šestá kategorie obsahuje druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce – učební, organizační nebo jiná činnost. V naší práci byla jednoznačně nejčtetnější učební činnost, v 60,1 %. O poznání méně se v didaktických výstupech studenti věnovali činnosti organizační (28,6 %). Minimálně pak byla zastoupena jiná činnost (11,2 %).

Podobných výsledků v šesté kategorii dosáhla také řada dalších autorů. Například ve studii Süsse et. al. (2014) byla učební činnost rovněž nejčtetnější subkategorií v didaktických výstupech studentů (basketbal – 79,2 %; házená – 80,5 %; volejbal – 69,6 %; gymnastika – 75,0 %; plavání – 77,2 %; lyžování – 87,2 %). Organizační činnost učitele byla v případě této studie druhou nejčtetnější (basketbal – 15,6 %; házená – 17,2 %; volejbal – 16,5 %; plavání – 15,8 %; lyžování – 12,8 %). V případě hodnocení didaktických výstupů z gymnastiky ovšem tento trend neplatí. Druhou nejčtetnější subkategorií byla v tomto případě činnost jiná (13,2 %). Organizační činnost byla potom autory zaznamenána v 11,8 %. V pořadí třetí nejvíce zastoupenou subkategorií této studie byla, kromě gymnastiky, činnost jiná (basketbal – 5,2 %; házená – 2,3 %; volejbal – 13,9 %; plavání – 7,0 %; lyžování – 0,0 %).

Téměř totožné výsledky uvádí také Mužík et. al. (2013), kde kromě házené (tam dominovala činnost organizační) u ostatních sportovních her (volejbal – 69,2 %, softball – 49,4 %) dominovala učební činnost.

Stejný trend v 6. kategorii zaznamenala také Hubená (2012), kde u obou učitelek v přípravné plavecké výuce jasně dominovala učební činnost (v průměru v 82,2 %) nad organizační (14,2 %) a jinou činností (3,2 %).

Ne jinak je tomu i ve výuce lyžování s reálnými žáky, např. Říha (2014), kde učební činnost byla zaznamenána v 88,8 %. Minimálně pak lyžařští instruktoři prováděli organizační (7 %) a jinou činnost (4,8 %). K podobnému výsledku dospěl i Šafránek (2011), který se ve své práci zabýval didaktickou interakcí mezi učitelem a žákem při výuce lyžování na druhém stupni základní školy. I zde byla nejčtetnější subkategorií učební činnost (43,5 %). Druhou nejčtetnější potom byla jiná činnost (32,4 %) a minimálně byla v této práci zaznamenána organizační činnost (3,5 %). I u Jedličkové (2011) byla jednoznačně nejvyužívanější subkategorie učební činnost

(71,7 %), která tvořila převážnou část vyučovacích lekcí lyžování. Oproti Šafránkovi (2011), ale v pořadí druhou nejčtenější byla organizační činnost (17,7 %) a třetí potom činnost jiná (10,7 %). Stejně pořadí subkategorií jsme zaznamenali i u Lehovce (2011). Učební činnost zde byla zastoupena z 57,6 %, druhá organizační činnost ze 40,2 %. Jiná činnost byla u instruktorů při individuální výuce lyžování, zaznamenána minimálně (2,2 %).

Sedmá kategorie MADI obsahuje druhy činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi. Vzhledem k tomu, že námi vybraní studenti pracovali ve svých didaktických výstupech převážně se skupinou žáků nebo s celou třídou, je v naší práci tato subkategorie zastoupena minimálně. Přesto jsme ale ve velmi malém množství zaznamenali výkon činnosti žáka pod přímou kontrolou, v 1,3%, a přímou recepci žáka, v 0,3 %. Ostatní subkategorie se nevyskytly.

Podobných výsledků v této kategorii dosáhli ve své studii i Süss et. al. (2014). V případě didaktických výstupů studentů ve sportovních hrách (basketbal, házená, volejbal), byl nejdominantnější subkategorií ve výstupech z házené a z volejbalu výkon činnosti pod přímou kontrolou (házená – 8,6 %, volejbal – 2,6 %). Ostatní subkategorie u těchto dvou sportovních her nezaujímaly ani 1 %. V případě výstupů z basketbalu byla nejvíce procentuálně zastoupenou subkategorií přímá recepce žáka (2,4 %). 1,6 % pak ještě autoři zaznamenali u vlastní iniciativy žáka. Ostatní subkategorie nebyly zastoupeny vůbec.

S těmito výsledky se shoduje také studie Mužika et. al. (2013), která se rovněž zabývala hodnocením didaktických výstupů studentů ve sportovních hrách. Nejčtenější subkategorií byl ve výstupech z volejbalu a ze softballu také výkon činnosti pod přímou kontrolou (volejbal – 9,0 %, softball – 2,2 %). Zbylé subkategorie nebyly ve výstupech studentů z těchto dvou sportovních her zastoupeny vůbec. V případě didaktického výstupu z házené vystupující student vůbec nepracoval s jednotlivými žáky.

Jiné výsledky přináší ve své práci Hubená (2012). I když šlo o skupinovou plaveckou výuku dětí předškolního věku, učitelky ve většině případů pracovaly s jedním dítětem. O této skutečnosti svědčí vysoké procento zastoupení výkonu činnosti pod přímou kontrolou, které autorka zaznamenala v 86,3 %. Vyšší procento

pak ještě zaznamenala u subkategorie výkon činnosti bez přímé kontroly, v 2,4 %, a přímou recepci žáka, v 1 %. Ostatní subkategorie nebyly zastoupeny vůbec.

Podobné výsledky přináší i Lehovec (2011), který se ve své práci zabýval interakcí učitele a žáka při individuální výuce sjezdového lyžování. I v případě této studie tvořil výkon činnosti žáka pod přímou kontrolou (82,8 %) převážnou většinu vyučovací lekce instruktorů. Početnější zastoupení autor ještě zaznamenal u přímé recepce, která byla u instruktorů v průměru zaznamenána v 8,8 %.

Prakticky totožné výsledky i pořadí subkategorií zaznamenala Jedličková (2011), která se ve své práci zabývala pozorováním interakce mezi učitelem a žákem při výuce lyžování v zahraničních lyžařských školách. Nejvíce procentuálně zastoupenou subkategorií byl v případě této práce výkon činnosti žáka pod přímou kontrolou (75,3 %). V 21,7 % pak žák byl přímé recepci. Ostatní subkategorie nebyly ve spojitosti s činností žáka zaznamenány.

Osmá kategorie MADI obsahuje druhy činnosti skupiny determinující současně vztah učitele v didaktické interakci ke skupině. Vzhledem k organizaci didaktických výstupů studentů je tato kategorie více procentuálně zastoupená, než kategorie sedmá. Vystupující studenti pracovali zpravidla se skupinou žáků nebo s celou třídou. Nejčastější byla v této kategorii subkategorie výkon činnosti pod přímou kontrolou (28,6 %). Šlo zejména o situace, ve kterých vystupující studenti pozorovali činnost skupiny žáků. Zbytek třídy byl v tomto případě v nepřímé recepci (viz. zhodnocení kategorie 9.). Mnohem menší procentuální zastoupení jsme zaznamenali u přímé recepce skupiny žáků (6,7 %), kde vystupující studenti mluvili pouze k jedné skupině žáků případně k polovině třídy. Více jak jednoprocenní hodnotu (1,6 %) jsme zaznamenali u výkonu činnosti skupiny bez přímé kontroly. V tomto případě vystupující student část žáků (skupinu) nepozoroval, ale věnoval se činnosti další skupiny žáků. Minimálně (0,3 %) pak ještě byla zastoupena subkategorie nepřímá recepcí skupiny žáků, kde informace sdělované vystupujícím studentem byly určeny zbytku třídy.

Mužík et. al. (2013) ve své studii uvádějí v této kategorii odlišné výsledky. Při hodnocení didaktického výstupu z házené nebyly autory zaznamenány žádné jednotky didaktické interakce. U didaktického výstupu studenta z volejbalu byla zastoupena pouze subkategorie výkon činnosti bez přímé kontroly, která se u hodnoceného studenta vyskytla v 5,7 % případů. Ostatní subkategorie nebyly

zastoupeny vůbec. Při hodnocení didaktického výstupu studenta ze softbalu zaznamenali autoři pouze subkategorii výkon činnosti pod přímou kontrolou učitele. Její zastoupení je ovšem minimální (0,8 %). Ostatní subkategorie ani v případě softbalu nebyly zaznamenány.

Odlišné výsledky přináší také Süß et. al. (2014), kteří provedli hodnocení didaktických výstupů studentů v basketbalu, házené a volejbalu. V didaktických výstupech z basketbalu byla nejvíce zastoupena subkategorie výkon činnosti pod přímou kontrolou (12,8 %). Další jednotky didaktické interakce nebyly zaznamenány. V didaktických výstupech studentů z házené autoři zaznamenali subkategorii výkonu činnosti skupiny žáků pod přímou kontrolou dokonce ve 46,0 %. V malém procentuálním zastoupení (3,1 %) pak ještě byla přímá recepce skupiny. Výkon činnosti skupiny pod přímou kontrolou (13,0 %) pak byla nejčtenější subkategorie i v případě hodnocení didaktických výstupů studentů ve volejbalu. Ostatní subkategorie nebyly zastoupeny.

Hubená (2012) ve své práci z oblasti přípravné plavecké výuky zaznamenala v malém množství výkon činnosti skupiny žáků ve 4,3 % případů. O něco méně se pak u autorky vyskytla přímá recepce skupiny žáků, v 3,7 %. U ostatních subkategorií nebyly zaznamenány žádné jednotky didaktické interakce.

Osmá kategorie byla vyhodnocena i ve studiích prováděných ve výuce lyžování. V případě Říhy (2014) ovšem v 98 % interakce neprobíhala. Křikavová (2012) také uvádí nejčtenější zastoupení v subkategorii interakce neprobíhá, v průměru ve 44,3 %. V podstatně menším procentuálním zastoupení autorka zaznamenala výkon činnosti pod přímou kontrolou, v 27,7 %. Minimálně pak ještě byla zastoupena subkategorie přímá recepce, v 5,7 %. Podobných výsledků dosáhl ve své práci také Šafránek (2011), u kterého byla nejčastěji zastoupena subkategorie interakce neprobíhá, v průměru v 62,2 %. Jako druhá nejčtenější autorovi vyšla nepřímá recepce, v 30,2 %.

Poslední kategorií MADI je devátá kategorie. Obsahuje druhy činnosti celé třídy nebo zbývající části třídy, determinující vztah učitele v didaktické interakci ke třídě. Z hlediska subkategorií se shoduje s kategoriemi 7. a 8., ale vztahuje se k činnosti celé třídy. Oproti předešlým dvěma kategoriím je v našem případě devátá kategorie nejvíce zastoupena. Nejčtenější subkategorii se ukázala přímá recepce třídy, kterou jsme zaznamenali v 29,3 %. Druhou nejvyšší procentuálně zastoupenou

subkategorií pak byl výkon činnosti pod přímou kontrolou učitele (27,4 %). Poměrně vysoké procentuální zastoupení jsme zaznamenali také ve výkonu činnosti bez přímé kontroly (22,5 %). Jako nejméně zastoupenou subkategorií byla v případě naší práce nepřímá recepce. I když byla nejméně zastoupena, tak přesto dosáhla v průměru hodnoty 20,7 %.

Výraznější hodnoty v 9. kategorii zaznamenali ve své studii také Süß et. al. (2014). Při hodnocení didaktických výstupů studentů z basketbalu byl nejčtenější subkategorií výkon činnosti pod přímou kontrolou, v 56,8 %. V 20,0 % případech autoři zaznamenali přímou recepci třídy. Podobná hodnota (19,2 %) se také vyskytla u výkonu bez přímé kontroly. V malém množství (4,0 %) pak ještě autoři zaznamenali u vystupujících studentů nepřímou recepci. Subkategorie odpověď neobsahovala žádné jednotky didaktické interakce. V didaktických výstupech studentů z házené byla nejčtenější subkategorie výkon činnosti bez přímé kontroly učitele (58,6 %). 22,7 % z didaktických výstupů studentů potom tvořila přímá recepce skupiny. Výkon činnosti pod přímou kontrolou byl oproti didaktickým výstupům z basketbalu, zaznamenán pouze v 15,6 %. Nejméně zastoupenou subkategorií pak byla nepřímá recepce (3,1 %). Odpověď v tomto případě také nebyla zaznamenána. V didaktických výstupech z volejbalu byl nejvíce procentuálně zastoupený výkon činnosti pod přímou kontrolou učitele, který autoři zaznamenali ve 47,8 %. Druhou nejčtenější subkategorií byl výkon činnosti bez přímé kontroly (28,8 %). Přímá recepce třídy se v didaktických výstupech studentů vyskytla v 21,7 %. Nejméně procentuálně zastoupenou subkategorií potom byla nepřímá recepce (1,7 %). Subkategorie odpověď nebyla rovněž zaznamenána.

Vyšší procentuální zastoupení než 7. a 8. kategorii měla 9. kategorie také ve studii Mužíka et. al. (2013). V didaktickém výstupu studenta z házené tvořil výkon činnosti pod přímou kontrolou víc než polovinu činností třídy (61,9 %). Zbývající část výstupu byla třída v přímé recepci, z 38,1 %. Zbylé subkategorie nebyly zastoupeny. V didaktickém výstupu z volejbalu byla rovněž nejčtenější subkategorií výkon činnosti pod přímou kontrolou, v 68,4 %. V přímé recepci byla třída žáků v 16,5 % a ve výkonu bez přímé kontroly potom v 14,7 %. Minimální procento zastoupení autoři uvádějí u nepřímé recepci, kterou zaznamenali v 0,4 %. Odpověď se ani zde nevyskytla. Rozdílné pořadí zastoupení subkategorií přinesla analýza didaktického výstupu studenta ze softbalu. V tomto případě byla třída žáků nejčastěji v nepřímé recepci, ve 49,8 %. Z 26,2 % pak byla třída ve výkonu činnosti

bez přímé kontroly. Třetí nejčtenější zastoupení autoři zaznamenali u přímé recepcce (23,4 %). Minimálně pak byla třída ve výkonu činnosti pod přímou kontrolou (0,3 %) a odpovídala (0,3 %).

V práci Hubené (2012) byla nejvíce učitelkami využívána subkategorie nepřímá recepcce, v 93,1 %. V minimálním množství pak byla třída žáků ve výkonu činnosti pod přímou kontrolou, ve 4,4 %. Přímá recepcce se vyskytla v 2,0 %. Nejméně zastoupenou subkategorii byl potom výkon činnosti třídy bez přímé kontroly učitele (0,4 %).

Ve výuce lyžování byla u Říhy (2014) nejčtenější subkategorii v 9. kategorii, nepřímá recepcce (51,3 %). 27,5 % z vyučovací lekce potom tvořila přímá recepcce celé třídy. Ve zbylé části lekce (17,8 %) byli žáci ve výkonu činnosti pod přímou kontrolou učitele. Podobné výsledky zaznamenala ve své práci také Křikavová (2012). I u této autorky byla nejčastější subkategorii nepřímá recepcce, ve 49,9 %. Přímá recepcce byla druhou nejčtenější subkategorii (17,7 %). V malém množství (8,2 %) ještě autorka zaznamenala výkon činnosti pod přímou kontrolou. U Šafránka (2011) byla naopak nejčtenější subkategorie výkon činnosti třídy bez přímé kontroly, ve které byla třída ve 45,2 %. Zbývající část vyučovací jednotky (13,7 %) byla třída v přímé recepci. U Jedličkové (2011) byla třída největší část hodiny ve výkonu činnosti pod přímou kontrolou, v 36,3 %. V 31,7 % potom byla třída ve výkonu činnosti bez přímé kontroly učitele. Přímá recepcce v tomto případě tvořila 23,3 % z vyučovací lekce lyžování. Zbylou část potom tvořila nepřímá recepcce (7,3 %).

Druhou etapu sběru dat pro naši práci tvořil sběr dat pomocí dotazníku. Pro potřeby naší práce jsme sestavili dotazník složený z uzavřených otázek. Tento dotazník jsme po každém skončeném didaktickém výstupu předložili studentům, kteří vedli daný výstup („vystupující studenti“), fakulními učitelů („fakulní učitel“), kteří na průběh didaktického výstupu dohlíželi, a také studentům v roli žáků, kteří se daného výstupu zúčastnili aktivně ve vodě („žáci“). Získané výsledky jsme následně vyhodnotili a navzájem porovnali.

První porovnání, které jsme provedli, je porovnání hodnocení „fakulního učitele“ a „žáků“. Toto hodnocení bylo tvořeno rozdílem hodnocení fakulního učitele a průměrným hodnocením „žáků“ ve všech otázkách na celou skupinu

vystupujících studentů. Z výsledků uvedených v kapitole 5.2.1 vyplývá, že „žáci“ hodnotili výuku plavání vystupujících studentů jako kvalitnější (kladnou), než za jakou ji považoval fakultní učitel.

Druhé srovnání jsme provedli na základě hodnocení „fakultního učitele“ a „vystupujících studentů“. To bylo tvořeno rozdílem hodnocení fakultního učitele a hodnocením vystupujících studentů ve všech otázkách. Z výsledků tohoto porovnání lze říci, že v celkovém hodnocení fakultní učitel považoval didaktické výstupy studentů za korektnější a kvalitnější než za jaké je považovali samotní vystupující studenti.

Třetí provedené porovnání bylo vytvořeno z hodnocení „vystupujících studentů“ a „žáků“, tzn. rozdílem hodnocení vystupujících studentů a průměrným hodnocením „žáků“ ve všech otázkách na celou skupinu vystupujících studentů. Z výsledků uvedených v kapitole 5.2.3 lze říci, že „žáci“ považovali vedení a obsah didaktických výstupů za kvalitnější a korektnější než jak je hodnotili sami vystupující studenti.

Hodnocení vystupujících studentů z hlediska jejich didaktických kompetencí pomocí dotazníkového šetření prováděl v hodinách gymnastiky na Fakultě tělesné výchovy a sportu UK také Mgr. Jan Chrudimský, Ph.D. Bohužel tyto dosažené výsledky zatím nebyly uvedeny v žádné publikaci ani odborném časopise. Z hlediska obsahu se Chrudimského dotazník podobal tomu, který jsme podávali našim probandům. Jejich vzájemné porovnání by tedy bylo velmi zajímavé.

Problematicke sebehodnocení budoucích učitelů tělesné výchovy na středních školách se věnovali ve své studii Jansa, Kotlík, Němec (2015). Pro toto hodnocení zvolili dotazníkovou metodu QTI (Questionnaire on Teacher Interaction). S jeho pomocí lze zjistit informace o interakčních a komunikačních stylech učitelů. Tento dotazník diagnostikuje celkem 8 oktanů (proměnných) – organizátor, pomáhající, chápající, zodpovědný, nejistý, nespokojený, kárající a přísný. Každý oktan potom odpovídá jednomu sektoru. Pro druhý stupeň ZŠ je tento dotazník již standardizován (Lukas & Šerek, 2009) a to v položkách ve verzi QTI – Ž a QTI – U. Při předkládání dotazníku žákům je nezbytné, aby se hodnocení účastnilo nejméně 10 hodnotitelů. Hodnocení následně probíhá na pětibodové škále 0 – 4 (0 = nikdy, tato charakteristika nebyla přítomna, 4 = vždy, tato charakteristika byla plně přítomna).

Ze sebehodnocení učitelů vyplývá, že nadprůměrných hodnot dosáhly „pozitivní“ oktany („organizátor“, „pomáhající“, „chápající“ a „zodpovědný“). Naopak „negativní“ oktany („nejistý“, „nespokojený“, „kárající“ a „přísný“) dosáhly podprůměrných hodnot. Učitelé se tak hodnotili převážně pozitivně. Z „pozitivních“ oktanů dosáhl nejvyšší hodnoty u mužů oktan „pomáhající“ a u žen „chápající“. Z hlediska pohlaví se ženy ve všech sledovaných oktanech hodnotily pozitivněji než muži. Autory také zajímalo hodnocení z pohledu submisivity a dominance učitelů, které byly v tomto případě v rovnováze. Nejvyšších hodnot dosáhl oktan „chápající“ a nejnižších potom „nejistý“ a „kárající“.

Hodnocení žáků se v některých bodech s učiteli shodovalo, v některých naopak ne. V porovnání „pozitivních“ a „negativních“ oktanů dosáhli stejně jako v hodnocení učitelů nadprůměrné hodnoty „pozitivní“ oktany. „Negativní“ oktany i zde dosáhly podprůměrných hodnot. Z těchto výsledků se dá říct, že interakci mezi žáky a učiteli tělesné výchovy lze považovat za pozitivní a sociálně uspokojivou ve všech sledovaných dimenzích. Další zajímavé zjištění přinesl fakt, že ve všech sledovaných oktanech mimo „chápajícího“ hodnotili žáci z hlediska interakcí mírně pozitivněji muže učitele než ženy učitelky. Z hlediska hodnocení dominance a submisivity hodnotili žáci své učitele spíše jako dominantní. Nejvyšších skóre dosáhly oktany „organizátor“ a „pomáhající“, naopak nejnižších skóre oktany „nejistý“ a „nespokojený“.

Tyto získané výsledky jsou z hlediska interakce, popř. komunikace, velice zajímavé. Nabízí se tak otázka, zda by dotazník QTI nebyl možnou variantou pro kvalitativní část našeho výzkumu. Při plánování naší práce byl tento dotazník brán jako možná varianta získání kvalitativních dat. Ovšem při cizelaci projektu této práce se naše pozornost zaměřila spíše na komunikační dovednosti studentů v didaktických výstupech. Zaměřili jsme se zejména na to, zda studenti dokáží svým žáků sdělit patřičnou instrukci při zadávání pohybových úkolů a zda tuto instrukci dokáží doplnit patřičnou pohybovou ukázkou (z okraje bazénu) či nikoliv. V neposlední řadě se naše pozornost ubírala také ke schopnosti studentů podat žákům adekvátní korekci a zpětnou informaci. Tyto informace ovšem dotazník QTI zcela nepřináší. Proto jsme pro potřeby naší práce vytvořili vlastní dotazník, který výše uvedené požadavky splňoval.

Poslední etapu tvořil sběr dat pomocí skupinového rozhovoru se studenty v roli žáků. Jako metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který jsme prováděli se žáky bezprostředně po skončení vyučovací jednotky. Před zahájením sběru dat jsme stanovili tyto otevřené otázky:

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?
2. otázka: Pochopil/a jste, co máte v daném cvičení provést?
3. otázka: Proč jste to neudělal/a?
4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?
5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

Odpovědi žáků byly nahrávány na diktafony a následně byla provedena jejich transkripce. V kapitole 5.3 uvádíme nejčastější odpovědi žáků, které jsme následně rozdělili na pozitivní a negativní.

Polostrukturovaný rozhovor jsme zvolili z důvodu hlubšího porozumění didaktickým situacím, které se průběhu didaktického procesu odehrály mezi učitelem a žáky. Na příkladu případových studií je zjevné, že odpovědi žáků na stanovené otázky nám vhodně doplnili data získaná z MADI a dotazníků.

Práci zabývajících se sebepojetím učitelů tělesné výchovy nebo úrovní a kvalitou jejich komunikačních dovedností metodou rozhovoru s probandy, není mnoho.

Pojetím komunikace a interakce učitelů tělesné výchovy se ve své práci zabývala Janíková (2011). Tento výzkum byl zaměřen na vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy. Kromě tohoto hlavního cíle autorka sledovala i dílčí cíle, jako např. zjištění důvodů, které učitele vedly v určitých komunikačně interakčních situacích k určitému jednání (tzn. zjistit jejich pojetí interakce a komunikace).

Celkem se tohoto výzkumu účastnilo 16 učitelů tělesné výchovy (7 žen a 9 mužů). Jako výzkumný nástroj byl zvolen polostrukturovaný rozhovor spojený se stimulovaným vybavováním. Každý učitel obdržel dva grafy z dotazníkového šetření interakčního stylu (toto šetření bylo prováděno dříve). První graf znázorňoval, jak učitel vnímal sám sebe, druhý graf potom ukazoval, jak daného učitele vnímali jeho žáci. Dále byly učitelům ukázány časové snímky zachycující analýzu každého

videozáznamu, které byly u učitelů pořízeny dříve. Z těchto snímků byly vybrány dva nebo tři minutové úseky z videozáznamu, kde byla zachycena interakce a komunikace učitele a žáků. První úsek se týkal situací, které se u daného učitele pravidelně opakovaly. Druhý (třetí) úsek se týkal situací, které byly pro učitele svým způsobem specifické. Rozhovor měl potom dvě části: první část se týkala grafů z šetření interakčního stylu a pořízených snímků, druhá se pak týkala videozáznamů situací, které byly pro každého učitele vybrány. Pro kódování transkriptů jednotlivých rozhovorů bylo použito otevřené kódování.

Výsledky ukázaly, že z hlediska grafů (jak učitelé posuzovali sami sebe i jejich hodnocení žáky), téměř všichni učitelé uvedli, že je graf poměrně dobře reprezentuje. Avšak řada učitelů se neztotožňovala s hodnocením od žáků. Pokud se ale učitel podhodnotil, tak byl potěšen, když ho žáci viděli lépe. Dále rozhovor ukázal, že většina učitelů se shodla na tom, jak by měl vypadat učitel tělesné výchovy – měl by být dobrý organizátor, měl by napomáhat svým žákům, vést je k zodpovědnosti, měl by být přísný a zároveň chápající. Naopak by neměl být nejistý a nespokojený. Ukázalo se také, že většina učitelů uzpůsobuje výuku pohybovým dovednostem daným žákům.

Učitelé se také vyjadřovali k roli komunikace ve výuce tělesné výchovy. Zde se jejich názory různí. Někteří uváděli, že během výuky dávají žákům volnost v komunikaci. Někteří naopak komunikaci žáků ve výuce tlumí. Z hlediska zadávání instrukcí mají učitelé zaběhlé postupy, tzn., že nejprve si zajistí pozornost žáků a potom jim dávají instrukce. Připouštějí ale, že někdy žáci nechtějí dané instrukce plnit. Toto nerespektování instrukcí učitelé řeší vysvětlováním, změnou činnosti, kompromisem mezi učitelem a žáky případně sankcemi. Učitelé také uváděli, že většinou bezprostředně po vykonání činnosti, poskytují žákům zpětnou vazbu.

Z hlediska komunikace se žáky, komunikuje učitel se žáky cíleně o učivu, někdy také o sportu mimo školu. Cílená komunikace netrvá dlouho a má podobu různých pokynů, povelů, písknutí nebo sdělování pokynů pomocí gest. Tuto komunikaci iniciuje ve většině případů učitel. V jednom případě pak také autorka zaznamenala, že učitel během výuky zjišťuje znalosti žáků z oblasti tělesné výchovy.

V rozhovorech bylo také poukázáno na fakt, že tělesná výchova je velmi specifický předmět, což ovlivňuje komunikaci i interakci mezi učitelem a žákem/žáky. Jak autorka uvádí, ze získaných poznatků lze říci, že na interakci

a komunikaci ve výuce tělesné výchovy se podílí jednak učitelovo pojetí tělesné výchovy, tak i jeho zkušenosti a jeho osobnost.

Autorka si je vědoma toho, že výzkumný soubor (16 probandů) je příliš malý na to, aby bylo možné tyto výsledky zobecnit. Tyto výsledky měly spíše sloužit k doplnění výsledků z předešlých studií, které autorka prováděla na stejném výzkumném souboru. Měly také přispět k vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy.

V diskusi jsme se snažili zhodnotit dosažené výsledky a porovnat je s jinými výzkumy, které se zabývaly stejnou nebo alespoň podobnou problematikou. Pro potřeby této disertační práce jsme si stanovili jednu výzkumnou otázku:

Bude triangulace výzkumných metod – popis interakce pomocí kategoriálního systému pozorování + dotazování + skupinový rozhovor – vhodná ke stanovení interakčních profilů a zjištění kvality komunikačních dovedností studentů UK FTVS pro výuku plavání?

Z dosažených výsledků můžeme říci, že námi zvolená kombinace metod je vhodná pro stanovení interakčních profilů studentů i pro zjištění kvality jejich komunikačních dovedností. Při zpracování jednotlivých výsledků jsme nejprve pomocí metody MADI vyhodnotili didaktické výstupy studentů. Následně proběhlo kódování dotazníků a transkripce skupinových rozhovorů. Při sjednocení všech těchto dílčích výsledků do případových studií 5 studentů se ukázalo, jak se odpovědi z dotazníků a skupinových rozhovorů se studenty vhodně doplňovaly výsledky získané metodou MADI. Provázanost všech tří metod byla nejvíce patrná z dotazníkových otázek: č. 2. „*Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?*“; č. 7. „*Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?*“; č. 8. „*Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?*“; č. 10. „*Pohybové ukázky byly?*“. Otázka č. 2. byla dána do souvislosti se subkategorií instrukce v 1. kategorii MADI a s 1. („*Porozuměl/a jsi pokynům v daném cvičení?*“), 2. („*Co jsi pochopil/a, že máš v daném cvičení provést?*“) a 3. otázkou („*Proč jsi to neudělal/a?*“) ze skupinového rozhovoru. Otázky č. 7. a 8. byly spojovány se subkategoriemi korekce a zpětná informace v 1. kategorii MADI a s otázkami 4. („*Byl/a jsi v průběhu cvičení nebo bezprostředně po něm opraven/a?*“) a 5. („*Pomohla Ti oprava při dalším provádění činnosti?*“) ze skupinového rozhovoru. Otázka č. 10. byla propojována pouze s výsledky 4. kategorie MADI

(formy projevu učitele). Ve skupinovém rozhovoru totiž nebyla zařazena otázka týkající se pohybové ukázky vystupujících studentů. Ve většině případů se odpovědi na otázky z dotazníků shodovaly nebo téměř shodovaly s relativní četností vybraných subkategorií 1. nebo 4. kategorie MADI a s odpověďmi studentů v roli „žáků“ ve skupinových rozhovorech. Extrémní odlišnost hodnocení ve spojení jednotlivých dílčích výsledků jsme nezaznamenali.

Z hlediska využití kombinace metod se nabízí srovnání našeho výzkumu se studií Janíkové (2011), která se zabývala interakcí a komunikací učitelů v tělesné výchově. Výzkum jako celek (součástí směřování k tomuto cíli bylo také sledování dílčích cílů) byl zaměřený na vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy (viz. výše v diskusi). V popsané studii byly použity podobné metody, které jsme pro náš výzkum využili i my. Vzhledem k rozdílnosti samotného cíle tohoto výzkumu, rozdílnosti zvolených výzkumných nástrojů i dosaženým výsledkům, není možné plné srovnání s naší prací. Další výzkumy zabývající se problematikou didaktických kompetencí studentů tělesné výchovy nebo alespoň zabývající se tématem podobným, ve kterých byla využita kombinace námi zvolených kvantitativních a kvalitativních metod, jsme bohužel nenašli.

7. ZÁVĚR

Cílem této disertační práce bylo ověřit, zda je zvolená kombinace kvantitativních (metoda MADI) a kvalitativních metod (dotazník s uzavřenými otázkami a polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami) vhodná pro diagnostiku didaktických kompetencí studentů UK FTVS v rámci výuky didaktiky plavání.

Dosažené výsledky ukázaly, že kombinace těchto metod byla zvolena vhodně. Pomocí metody MADI, která pro popis interakce využívá kategoriální pozorovací systém, jsme stanovili interakční profily vybraných studentů. Na základě získaných výsledků jsme pomocí dotazníku a skupinových rozhovorů se studenty v roli „žáků“ definovali proměnné, které nám umožnily zjistit kvalitu komunikačních dovedností studentů pro výuku plavání.

Při zjišťování kvality komunikačních dovedností studentů jsme se zaměřili na verbální i nonverbální komunikaci. Předmětem zájmu zkoumání verbální komunikace v didaktických výstupech studentů byla zejména jejich schopnost podat žákům adekvátní instrukci, korekci nebo zpětnou informaci. Vzhledem ke specifčnosti prostředí je ovšem nutné zaměřit se v přípravě budoucích učitelů také na nonverbální komunikaci, která je mnohdy jediným způsobem, jak může učitel se žáky v plavecké výuce komunikovat. Z tohoto důvodu jsme se při hodnocení didaktických výstupů zaměřili i na pohybové chování (pohybové ukázky) vystupujících studentů.

Získané výsledky ukázaly vzájemnou propojenost jednotlivých metod. Metoda MADI umožnila získat empirická data o didaktických výstupech studentů (např. o formách jejich chování, jejich projevu nebo druhu činnosti, která byla předmětem interakce). Tyto výsledky ovšem neposkytují dostatečné informace o kvalitě komunikačních dovedností studentů. Proto bylo nezbytné doplnit je o subjektivní hodnocení od přímých účastníků těchto didaktických výstupů, tzn. od studentů v roli „žáků“, od fakultních učitelů i od samotných vystupujících studentů. Díky spojení zvolených výzkumných metod bylo možné postihnout všechny výše uvedené aspekty studentova projevu, na které jsme se při hodnocení didaktických výstupů zaměřili.

Využití těchto tří metod k postihnutí didaktických kompetencí s sebou ovšem neslo řadu úskalí. Například zajištění dostatečného množství materiálního vybavení

pro pořízení audio a videozáznamů didaktických výstupů studentů nebo samotné zpracování dat, které v případě metody MADI a transkripce skupinových rozhovorů se studenty v roli „žáků“ vyžadovalo poměrně velkou časovou dotaci. Úskalí respektive limit této práce sledujeme také v tom, že námi sestavený dotazník pro vystupující studenty, studenty v roli „žáků“ a fakulní učitele, nebyl před samotným použitím standardizován. Původně zvažovaný dotazník QTI se ale bohužel ukázal jako nevhodný pro naplnění cíle naší práce.

Poznatky, které byly dosaženy v průběhu zpracování této práce, považujeme za přínosné zejména pro diagnostiku a zkvalitňování didaktických kompetencí budoucích učitelů tělesné výchovy nebo učitelů plavání. Rádi bychom tedy, aby tato práce byla inspirací pro fakulní učitele, jak na diagnostiku didaktických kompetencí studentů nahlížet.

8. PŘEHLED POUŽITÝCH ZDROJŮ

Amidon, H., & Hough, J. B. (1967). *Interaction analysis. Theory, research and application*. Reading, Addison-Wesley Co.

Bales R. F. (1950). *Interaction proces analysis. A method for the study of small groups* [online]. Cambridge, Mass: Addison Wesley, [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://archive.org/stream/interactionproce00bale#page/n7/mode/2up>

Baloun, L. (2017). *Hodnocení sebeúčinnosti (self-efficacy) u studentů učitelství tělesné výchovy ve vztahu k práci v integrované tělesné výchově*. Disertační práce. Olomouc: FTK UPOL.

Baloun, L., Kudláček, M., & Ješina, O. (2013). Výsledky pilotní studie dotazníku SE-PETE-D, který zjišťuje důvěru studentů učitelství tělesné výchovy v jejich kompetence k realizaci výuky integrované tělesné výchovy. *Studia Sportiva*, 7(3), 17-29.

Bellack, A. A., et al. (1966). *The langure of the classroom*. New York: Teachers College Press.

Bellack, A. A. (1968). *Methods for observing classroom behavior of teachers and students* [online]. New York: Columbia University, [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED040113.pdf>

Bennett, L. J. (1980). *The Effects of Supervision Employing Interaction Analysis on the Teaching Behavior of Selected Physical Education Teachers* [online]. Lancaster: PA, [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: https://archive.org/stream/ERIC_ED200528#page/n0/mode/2up.

Bělková, T. (1998). *Plavání. Zdokonalovací plavecká výuka*. Praha: NS Svoboda.

Bělohradská, E. (1980). *Individuální přístup učitele tělesné výchovy k žákovi na školách různých stupňů*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Bican, J. (1978). *Chování trenéra během tréninkové jednotky*. Závěrečná trenérská práce. Praha: FTVS UK.

Billings, A. C., Butterworth, M. T., & Turman, P. D. (2015). *Communication and sport: surveying the field*. Second edition. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.

Caletková, R. (2016). *Verbální a neverbální projev učitele plavání*. Bakalářská práce. Praha: FTVS UK.

Caletková, R. (2018). *Verbální projev studentů UK FTVS v roli učitele plavání v rámci předmětu Teorie a základy didaktiky plavání*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Čapek, L. (1984). *Sledování dynamiky vyučovací činnosti učitele ve vyučovacím bloku gymnastiky na ZŠ*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Čechovská, I. (2002). *Plavání dětí s rodiči*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing.

Čechovská, I., & Chrudimský, J. (2016). Verbální projev a pohybové chování učitele v instrukci. In Matošková, P., & Chrudimský, J. (Eds.) „*Fórum kinantropologie: vzdělávání v kinantropologii*“ pořádané ve dnech 21. – 22.9.2016 (s. 46-52). Praha: FTVS UK.

Čechovská, I., & Miler, T. (2001). *Plavání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing.

Čejka, P. (1982). *Instrukce, korekce a zpětná informace trenérů při vedení prvoligového družstva házené*. Závěrečná trenérská práce. Praha: FTVS UK.

Čmejrková, S., & Hofmanová, J. (2011). *Mluvená čeština: hledání funkčního rozpětí*. Praha: Acadamia.

Devito, J. A. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing.

Dobiášová, Š. (2003). *Analýza didaktické interakce učitelů plavání*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Dobry, L., Svatoň, V., Šafaříková, J., & Marvanová, Z. (1996). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum.

Dunajová, K. (2018). *Nonverbální projevy v didaktických výstupech studentů UK FTVS v rámci předmětu Teorie a základy didaktiky plavání*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.

English Oxford Living Dictionaries [online]. Oxford University Press ©2018 [cit. 2018-07-11].

Dostupné

z:

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/communication>.

Farkaš, M. (2016). *Analýza chování fotbalového trenéra*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010.

Fic, J. (1979). *Výzkum struktury působení trenéra mládeže ve sportovní gymnastice*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Flanders, N. A. (1967a). Intent, action and feedback in preparation for teaching. In: *Interaction analysis, theory, research and applications* (s. 294-305). Mass. Addison-Wesley.

Flanders, N. A. (1976b). Some relationships among teacher influence, pupil attitudes and achievement. In: *Interaction analysis, theory, research and application* (s. 226-242). Mass., Addison-Wesley.

- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Fulínová, J. (1983). *Ověření modelu didaktické činnosti ve vyučovacím bloku v 5. ročníku ZŠ u dívek*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Galloway, C. M. (1970). *Nonverbal language in the classroom*. Bull. 29. Washington D.C.: Association for Student Teaching.
- Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2007). *Učitel' a žiak v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. Garden City, N.Y.: Doubleday. [online]. [cit. 2018-08-11] Dostupné z: http://www.academia.edu/5668023/Edward_T._Hall_-_The_Hidden_Dimension
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hejduková, M. (1988). *Sledování dynamiky v činnosti učitele a žáků při vybraných metodicko-organizačních formách předkládaných různým didaktickým stylem*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Helus, Z. (1988). Interakce učitel-žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu. In: *Pedagogika* [online], 6, 642-660 [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=4232&lang=cs>
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hercig, S. (1977). *Charakteristika proměnlivosti působení učitele v hodinách s různým pohybovým obsahem*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Hercig, S. (1990). *Možnost zkvalitnění didaktického procesu ve školní tělesné výchově v podmínkách výuky sportovní gymnastiky hochů*. Disertační práce. Praha: FTVS UK.
- Hoch, M. et. al. (1983). *Plavání. Teorie a didaktika*. 2. vyd. Praha: SNP.
- Hochmal, J. (1982). *Studium chování trenéra ve vybraných situacích utkání házené*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Holoubková, I. (1985). *Korekce a její využití u vybraných učitelů na dvou typech škol v hodinách sportovních her*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Horká, M. (1992). *Analýza didaktických činností studentů FTVS při vedení gymnastického rozcvičení*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Höbelt, J. (1979). *Studium chování trenéra při vedení družstva v utkání házené*. Závěrečná trenérská práce. Praha: FTVS UK.
- Hubená, K. (2012). *Didaktická interakce mezi učitelkou a dítětem v přípravné plavecké výuce*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
- Hubená, K. (2014a). Diagnostika didaktických kompetencí studentů UK FTVS. In: Suchý, J. (Eds.), *Scientia Movens.: Sborník příspěvků z mezinárodní studentské vědecké konference pořádané 18.3.2014* (s. 267-272). Praha: UK FTVS.
- Hubená, K. (2014b). Diagnostika didaktických kompetencí studentů UK FTVS. In: Matošková, P. (Ed.), *Fórum pedagogické kinantropologie: Sborník abstraktů, textů a prezentací ze semináře „Fórum pedagogické kinantropologie“ pořádaného 24.-26.9.2014* (s. 11-16). Praha: UK FTVS.

Hubená, K. (2014c). Diagnostika didaktických kompetencí studentů při výuce plavání. In: Benčuriková, L., & Putala, M. (Eds.), *Plávanie-Veda v praxi 2014: Zborník prác z medzinárodnej vedeckej konferencie poŕádané 20.-21.11.2014* (s. 104-111). Bratislava: Stimul Bratislava.

Hubená, K., Chrudimský, J., Süß, V., & Čechovská, I. (2015). Evaluation of teachers' activities by the method of Analysis of Didactic Interaction. In Kochanowicz, A., Niespodziński, B., Mieszkowski, J., & Źmudzka-Brodnicka, M. (Eds.) *Sport, Health and Education – Complementary Approach to Gymnastics* (s. 25-35). Gdańsk: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku.

Hubená, K., Süß, V., & Čechovská, I. (2015). Analýza interakce učitelek a dětí v přípravné plavecké výuce. In Fialová, L., Kašpar, L., & K. Králová (Eds.), *Aktualizované poznatky ke vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Tělesná výchova a Výchova ke zdraví v současné škole. Sborník příspěvků z konference UK FTVS v Praze*, (s. 188 – 194). Praha: UK FTVS.

Hurychová, A. (1983). *Vztahy mezi činností učitele a činností žáka ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy*. Kandidátská práce. Brno: Masarykova univerzita.

Hynek, J. (1975). *Vztah didaktického působení posluchačů v hodinách gymnastiky k didaktickému působení vysokoškolského učitele, který dlouhodobě vedl jejich přípravu pro učitelské povolání ve studiu gymnastiky*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Cheffers, J. (1977). Observing teaching systematically. *Quest*, 28 (1), 17-28.

Chrudimský, J., Holá, I., & Novotná, V. (2015). Analysis of teachers – pupils interaction during gymnastics warming-up in process of physical education teachers' education – case study. In Kochanowicz, A., Niespodziński, B., Mieszkowski, J., & Źmudzka-Brodnicka, M. (Eds.) *Sport, Health and Education – Complementary Approach to Gymnastics* (s. 11-24). Gdańsk: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku.

- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., et. al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Janíková, M., Vlčková, K. et. al. (2009). *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Jansa, P. (1987). Deskripce a analýza činnosti učitelů a žáků 1. stupně základní školy. In *Tělovýchovný sborník* (s. 175 – 198). Praha: Olympia.
- Jansa, P., Kotlík, K., & Němec, J. (2015). Interakční styly budoucích učitelů tělesné výchovy. *Česká kinantropologie*, 19(4), 64-76.
- Jedličková, E. (2011). *Interakce učitele a žáka ve skupinové formě při výuce lyžování*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Judlová, R. (1990). *Ověřování modelu didaktické činnosti v tematickém celku gymnastiky v 6. ročníku ZŠ u dívek*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Kalhous, Z., Obst, O. et. al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Karásková, V. (1991). *Determinanty vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy na zvláštní škole*. Olomouc: FTK UP.
- Karásková, V. (1994). *Profesní kompetence učitele tělesné výchovy na zvláštní škole*. Habilitační práce. Olomouc: FTK UP.

Karásková, V., & Krobotová, M. (1997). *Některé aspekty řečového projevu učitele tělesné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kazda, J. (1979). *Charakteristika chování trenéra při vedení družstva házené v utkání*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Kolář, Z. et. al. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing.

Kovandová, L. (1976). *Využití analýzy didaktické interakce při studiu úkolů učitelů tělesné výchovy*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Kovařík, M. (1980). *Charakteristika chování trenéra házené při metodicko-organizačních formách*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Křikavová, M. (2012). *Analýza didaktické interakce skupinové výuky lyžování na základních školách*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Křivohlavý, J. (1988). *Jak si navzájem lépe rozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda.

Kucháriková, I. (1979). *Uplatňování individuálního přístupu učitele k žákovi v hodinách gymnastiky*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Kupec, V. (1980). *Výzkum učební činnosti chlapců ve specializovaném tréninku sportovní gymnastiky*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Lehovec, P. (2011). *Porovnání interakce učitele a žáka při individuální výuce sjezdového lyžování*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Lorencová, P. (1992). *Analýza determinant trenérské činnosti ve vrcholové sportovní gymnastice žen*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Lukas, J., & Šarek, J. (2009). *Předběžné výsledky standardizace dotazníku QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) pro II. stupeň českých základních škol*.

Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie, (s. 786 – 797). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.

Luxová, V. (1981). *Vliv zpětné informace na vyučovací pokusy budoucích učitelů tělesné výchovy*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Macejková, Y. et. al. (2005). *Didaktika plávania*. 1. vyd. Bratislava: ICM AGENCY.

Maňák, J. (1990). *Nárys didaktiky*. Brno, Masarykova univerzita.

Maňák, J. (2003). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Mareš, J. (2016). Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. *Pedagogika, 3*, 250-289.

Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky. *Pedagogika, 2*, 101-128.

Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN.

Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Matoušek J. (1984). *Aktivita žáků v závislosti na činnosti učitele tělesné výchovy*. Brno: PdF UJEP. Obhajováno na FTVS UK Praha.

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Miklánková, L. (2007). *Předplavecká příprava dětí předškolního věku a vybrané determinanty její úspěšnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.

Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.

Mužík, V., Šafaříková, J., Süß, V., & Marvanová, Z. (2013). Cesty ke zkoumání výuky tělesné výchovy: význam Analýzy didaktické interakce (ADI) a její modifikace (MADI). *Pedagogická orientace*, 23(2), 195-223.

Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.

Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.

Novotná, I. (1984). *Sledování dynamiky učební činnosti žáků ve vyučovacím bloku gymnastiky na základní škole*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Nygaard, G. (1978). *Three research papers on the analysis of teaching in physical education: teaching analysis*. Liéges, Ass. Int. des koles supér. d'éduc. phys, 53 – 58.

Ondrušek, D. (2011). *Profesní sebepojetím učitele tělesné výchovy v základní škole*. Diplomová práce. Brno: FSPS MU.

Paroubek, P. (1978). *Charakteristika působení učitele při vedení gymnastického rozcvičení s reprodukovanou hudbou*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Pitrová, M. (1984). *Charakteristika převažujícího didaktického stylu učitelů základních škol*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Pojezný, J. (1993). *Vliv zpětné informace na vyučovací pokusy u začínajícího učitele tělesné výchovy*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Pokorná, J. (2007). Plavecké začátky. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 73(5), 19-22.

- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rech, L. (1982). *Charakteristika chování trenéra TSM při vedení družstva házené v utkání*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Riggio, R. E., & Tan, S. J. (2014). *Leader interpersonal and influence skills: the soft skills of leadership*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (2002). *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2.vyd. Praha: Karolinum.
- Říha, J. (2014). *Analýza didaktické interakce skupinové výuky lyžování dospělých*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Slabý, M. (2017). *Smysl života, nezdolnost a závislost na alkoholu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sládková, L. (1989). *Analýza didaktické činnosti trenérek mládeže ve sportovní gymnastice*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Smržová, Ž. (1989). *Analýza didaktické činnosti trenérek ve sportovní gymnastice*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Solfronk, J. et. al.. (1993). *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- Sotorník, J. (1979). *Studium chování trenéra při vedení družstva házené ve vítězném utkání*. Závěrečná trenérská práce. Praha: FTVS UK.

Süss, V., & Marvanová, Z. (2009). Modifikovaná analýza didaktické interakce. In: *Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra sportovních her* [online]. Praha: FTVS UK, Katedra sportovních her, [cit. 2018-07-18]. Dostupné z: http://www.ftvs.cuni.cz/FTVS-748-version1-modifikovana_adi.pdf.

Süss, V., Šafaříková, J., Matošková, P., Čechovská, I., Chrudimský, J., & Marvanová, Z. (2014). Interaction Teacher – Pupil within Teaching Attempts of Physical Education Students. *Paripex – Indian Journal of Research*, 3(1), 58-61.

Svatoň, V. (1980). *Teorie didaktické činnosti a její výzkum v gymnastice*. Habilitační práce. Praha: FTVS UK.

Svatoš, T. (2013). Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole. *Pedagogika*, 2, 111-127.

Svoboda, B. (2000). *Stručná pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.

Svoboda, B., & Kocourek, J. (1987). Výzkum osobnosti a vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy. In *Tělovýchovný sborník* (s. 48 – 74). Praha: Olympia.

Šafránek, J. (2011). *Analýza didaktické interakce ve školní výuce lyžování*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Šavrdová, S. (1981). *Interakční analýza vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy v hodinách se sportovně herním učením*. Rigorózní práce. Praha: FTVS UK.

Šed'ová, K. (2009). Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 14(2), 11 – 28.

Šed'ová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 1, 13 – 33.

Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.

Šimon, F. (1979). *Charakteristika chování učitele při průběžné kontrole v rámci cyklu sportovních her na škole*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tavecchio, L., Sphinter, P., Kemper, H., Ras, K., & Snel, J. (1977). Development and application of a physical education analysis systém. In: *J. phys. Educ.*, 14(1), 12 – 19.

Teplý, I. (1982). *Výzkum učební aktivity žáků v gymnastice ve vztahu ke změnám ve vyučovací činnosti učitele*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Valešová, J. (1982). *Výzkum dynamiky učební činnosti žáků v gymnastických hodinách*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.

Vališová, A., Kasíková, H. et. al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

Véle, F. (1997). *Kineziologie pro klinickou praxi*. Praha: Grada Publishing.

Vojta, M. (1980). *Charakteristika chování trenéra při vedení družstva házené v prohraném utkání*. Závěrečná trenérská práce. Praha: FTVS UK.

Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace. Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: KONFRONTACE.

9. SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

SEZNAM OBÁZKŮ:

Obr. 1. Základní schéma interpersonální komunikace (DeVito, 2008, 33).	17
Obr. 2. Lineární pojetí interpersonální komunikace (DeVito, 2009, 32).....	17
Obr. 3. Interakční pojetí interpersonální komunikace (DeVito, 2009, 32).	18
Obr. 4. Transakční pojetí interpersonální komunikace (DeVito, 2009, 33).	18
Obr. 5. Formy komunikace z hlediska účastníků (Nakonečný, 2009, 295).....	19
Obr. 6. Základní struktura komunikace (Nakonečný, 2009, 289).	19
Obr. 7. Jednoduchá I-R-F struktura (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012, 45). 28	
Obr. 8. Rozšířená I-R-F struktura (Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012, 46)... 29	
Obr. 9. Znázornění jednotlivých vzdáleností dle Halla (převzato z: Wikipedie, staženo 11.8.2018 z https://cs.wikipedia.org/wiki/Proxemika)	38
Obr. 10. Příklad interakčního profilu studenta v 1. kategorii MADI.....	65
Obr. 11. Příklad interakčního profilu studenta v 5. kategorii MADI.....	65

SEZNAM TABULEK:

Tab. 1. Souhrnné vyhodnocení studentů v 1. kategorii MADI.....	93
Tab. 2. Souhrnné vyhodnocení studentů ve 4. kategorii MADI.	94
Tab. 3. Souhrnné vyhodnocení studentů v 5. kategorii MADI.....	95
Tab. 4. Souhrnné vyhodnocení studentů v 6. kategorii MADI.....	96
Tab. 5. Souhrnné vyhodnocení studentů v 7. kategorii MADI.....	97
Tab. 6. Souhrnné vyhodnocení studentů v 8. kategorii MADI.....	98
Tab. 7. Souhrnné vyhodnocení studentů v 9. kategorii MADI.....	99
Tab. 8. Výsledky hodnocení fakulního učitele a „žáků“.	100
Tab. 9. Výsledky hodnocení fakulního učitele a vystupujících studentů.	101
Tab. 10. Výsledky hodnocení vystupujících studentů a „žáků“.	102
Tab. 11. Nejvyšší dosažená hodnota instrukce v 1. kategorii MADI studenta 18_07_08.	106
Tab. 12. Vyhodnocení 4. kategorie MADI studenta 18_07_08.....	107
Tab. 13. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_08..	108

Tab. 14. Nejnižší dosažená hodnota instrukce v 1. kategorii MADI studenta 18_07_20.....	111
Tab. 15. Vyhodnocení 4. kategorie MADI studenta 18_07_20.....	112
Tab. 16. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_20..	113
Tab. 17. Nejvyšší dosažená hodnota pozorování v 1. kategorii MADI studenta 18_07_19.....	116
Tab. 18. Vyhodnocení 4. kategorie MADI studenta 18_07_19.....	117
Tab. 19. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_19..	118
Tab. 20. Nejnižší dosažená hodnota pozorování v 1. kategorii MADI studenta 18_07_16.....	121
Tab. 21. Vyhodnocení 4. kategorie MADI studenta 18_07_16.....	122
Tab. 22. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_16..	123
Tab. 23. Nejvyšší dosažená hodnota nejasné situace v 1. kategorii MADI studenta 18_07_14.....	126
Tab. 24. Vyhodnocení 4. kategorie MADI studenta 18_07_14.....	127
Tab. 25. Bodové hodnocení jednotlivých otázek v dotazníku studenta 18_07_14..	128

Seznam tabulek v přílohové části:

Tab. 26. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_01.....	175
Tab. 27. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_02.....	176
Tab. 28. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_03.....	177
Tab. 29. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_04.....	178
Tab. 30. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_05.....	179
Tab. 31. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_06.....	180
Tab. 32. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_07.....	181
Tab. 33. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_08.....	182
Tab. 34. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_09.....	183
Tab. 35. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_10.....	184
Tab. 36. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_11.....	185
Tab. 37. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_12.....	186
Tab. 38. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_13.....	187
Tab. 39. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_14.....	188
Tab. 40. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_15.....	189
Tab. 41. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_16.....	190

Tab. 42. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_17.	191
Tab. 43. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_18.	192
Tab. 44. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_19.	193
Tab. 45. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_20.	194
Tab. 46. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_21.	195
Tab. 47. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_22.	196
Tab. 48. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_23.	197
Tab. 49. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_24.	198
Tab. 50. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_25.	199
Tab. 51. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_26.	200
Tab. 52. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_27.	201
Tab. 53. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_28.	202
Tab. 54. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_29.	203
Tab. 55. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_30.	204
Tab. 56. Výsledky hodnocení fakulního učitele a „žáků“.	205
Tab. 57. Výsledky hodnocení fakulního učitele a vystupujících studentů.	206
Tab. 58. Výsledky hodnocení vystupujících studentů a „žáků“.	207

10. PŘÍLOHOVÁ ČÁST

Obsah přílohové části

1. SOUHLAS ETICKÉ KOMISE.....	167
2. INFORMOVANÝ SOUHLAS.....	168
3. STRUKTUROVANÝ DOTAZNÍK PRO VYSTUPUJÍCÍHO STUDENTA...	169
4. STRUKTUROVANÝ DOTAZNÍK PRO FAKULTNÍHO UČITELE A STUDENTY V ROLI „ŽÁKŮ“	171
5. OTÁZKY KE SKUPINOVÉMU ROZHOVORU.....	173
6. VÝSLEDKY Z METODY MADI.....	175
7. VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ.....	205
8. TRANSKRIPCE SKUPINOVÝCH ROZHOVORŮ.....	208

1. SOUHLAS ETICKÉ KOMISE



2. INFORMOVANÝ SOUHLAS

Předkladatel: Mgr. Kristýna Hubená

Hlavní řešitel: Mgr. Kristýna Hubená

Název projektu: Diagnostika didaktických kompetencí studentů FTVS UK

Cíle výzkumného projektu:

Cílem disertační práce je určit proměnné, které ovlivňují průběh didaktické interakce při didaktických výstupech v hodinách plavání u studentů FTVS UK. Po zpracování výsledků z provedené modifikované analýzy didaktické interakce, které určí interakční profil studentů, budou definovány proměnné. Na jejich základě budou hledány příčinné vztahy, které ovlivňují jednotlivé formy komunikace.

Zkoumanou populací budou studenti FTVS UK oboru tělesná výchova a sport. Výzkumný soubor bude tvořit 60 studentů vybraných randomizací pomocí tabulky náhodných čísel z celkového seznamu studentů TVS v daném ročníku, ve kterém probíhá výuka didaktiky plavání. Bude se jednat o triangulaci kvantitativního (modifikovaná analýza didaktické interakce) a kvalitativního výzkumu (řízené rozhovory).

Jedná se o neinvazní metodu, do plavecké výuky nebudeme zasahovat, bezpečnost při výuce je zajištěna učitelem FTVS. Dále řízené rozhovory budou probíhat v učebně, kde nejsou příčiny možného zranění.

Didaktické výstupy studentů budou natáčeny v zimním semestru akademického roku 2015/2016 ve vyučovacích jednotkách, kde mají studenti tyto výstupy určené.

Výsledky tohoto výzkumného šetření budou vždy uvedeny anonymně. Budou sloužit jako podkladová data pro zpracování disertační práce. Výsledky si mohou jednotliví účastníci najít v disertační práci, případně na vyžádání u jejího autora. Po zpracování budou získaná data uložena na externím harddisku u autora disertační práce.

Já, níže podepsaný(á), prohlašuji, že souhlasím se svojí účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl(a) možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se mé účasti ve výzkumu a že jsem dostal(a) jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl(a) jsem poučen(a) o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí.

3. STRUKTUROVANÝ DOTAZNÍK PRO VYSTUPUJÍCÍHO STUDENTA

1. Cíle pedagogického výstupu jsem uvedl srozumitelně a jasně?

1	2	3	4	5
cíle nebyly uvedeny	cíle byly pouze naznačeny	cíle byly uvedeny, ale nepříliš konkrétně	cíle byly uvedeny dostatečně	definice cíle byla excelentní

2. Činnost, kterou měli studenti vykonávat, jsem popsal srozumitelně a pochopitelně?

1	2	3	4	5
výklad byl nesrozumitelný	převládala nesrozumitelný výklad	Průměrné vyjadřování	převládala srozumitelný výklad	bezchybný výkon

3. Při popisu jsem používal správnou plaveckou terminologii?

1	2	3	4	5
Dominance slangového vyjadřování	občas se objevil správný termín	střídání slangu a odborné terminologie	občas se objevil slang	správné vyjadřování

4. Organizoval jsem výuku tak, že všichni studenti byli stejnoměrně a dostatečně vytíženi?

1	2	3	4	5
naprosto nedostatečné vytížení	v některých částech bylo vytížení nestejně	vyskytovaly se občas problémy	téměř dokonalé	dokonalá organizace

5. Pedagogický výstup probíhal plynule bez větších časových prodlev?

1	2	3	4	5
velké prostoje	větší část výstupu byla nevyužita	občas se vyskytovaly prostoje	Plynulé, prostoje výjimečně	bez prostoje

6. Motivoval jsem všechny studenty prostřednictvím komunikace ke správné činnosti?

1	2	3	4	5
převaha negativní komunikace, nemotivující projev	občas se vyskytl projev vedoucí k motivaci ke cvičení	pozitivní komunikace, ale motivace ke cvičení nebyla důsledná	převaha pozitivní komunikace, ale motivovat by bylo možno více	správná motivace ke cvičení pozitivní komunikace

7. Chyby v provádění činnosti jsem správně určil a adekvátně na ně reagoval?

1	2	3	4	5
neopravoval	chyby opravoval, ale málo a většinou špatně (neadekvátně)	chyby opravoval, občas se vyskytla chyba	občas se dopustil malých chyb v diagnostice	všechny opravy a následné korekce byly správné

8. K činnosti jsem podal dostatečné množství zpětnovazebních informací?

1	2	3	4	5
zpětnovazební informace se nevyskytly	velmi málo informací ZVI	ZVI jsem použil zhruba v polovině možností	Příliš mnoho ZVI	správné použití ZVI

9. Odpovídala struktura výstupu pedagogickým zásadám?

1	2	3	4	5
Pedagogické zásady nedodržoval	Časté prohřešky v návaznosti a přiměřenosti cviků	průměrné	Částečné prohřešky v návaznosti a přiměřenosti cviků	Byly dodrženy všechny zásady

10. Ukázky pohybových činností byly?

1	2	3	4	5
Velmi špatné	Ne zcela dobré	průměrné	Celkem dobré	Výborné

11. Váš celkový dojem z pedagogického výstupu.

Oznámujte pedagogický výstup na základě Vašeho pohledu. Známkujte jako v „ruské škole“ na pěti bodové škále (5 nejlepší a 1 nevyhovující)

1	2	3	4	5
Nedostatečný	Dostatečný	Dobrý	Velmi dobrý	Výborný

4. STRUKTUROVANÝ DOTAZNÍK PRO FAKULTNÍHO UČITELE A STUDENTY V ROLI „ŽÁKŮ“

1. Uvedl student při zahájení výstupu cíl srozumitelně a jasně?

1	2	3	4	5
cíle nebyly uvedeny	cíle byly pouze naznačeny	cíle byly uvedeny, ale nepříliš konkrétně	cíle byly uvedeny dostatečně	definice cíle byla excelentní

2. Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?

1	2	3	4	5
výklad byl nesrozumitelný	převládala nesrozumitelný výklad	Průměrné vyjadřování	převládala srozumitelný výklad	bezchybný výkon

3. Byla při popisu použita správná plavecká terminologie?

1	2	3	4	5
Dominance slangového vyjadřování	občas se objevil správný termín	střídání slangu a odborné terminologie	občas se objevil slang	správné vyjadřování

4. Byla organizace učiva ve výstupu správná?

1	2	3	4	5
naprosto nedostatečné vytížení	v některých částech bylo vytížení nestejněměrné	vyskytovaly se občas problémy	téměř dokonalé	dokonalá organizace

5. Byl výstup organizován z pohledu času plynule, vyskytovaly se časové prodlevy?

1	2	3	4	5
velké prostoje	větší část výstupu byla nevyužita	občas se vyskytovaly prostoje	Plynulé, prostoje výjimečně	bez prostoje

6. Motivoval Vás vyučující ke správnému provádění činnosti pozitivní komunikací?

1	2	3	4	5
převaha negativní komunikace, nemotivující projev	občas se vyskytl projev vedoucí k motivaci ke cvičení	pozitivní komunikace, ale motivace ke cvičení nebyla důsledná	převaha pozitivní komunikace, ale motivovat by bylo možno více	správná motivace ke cvičení pozitivní komunikace

7. Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?

1	2	3	4	5
neopravoval	chyby opravoval, ale málo a většinou špatně (neadekvátně)	chyby opravoval, občas se vyskytla chyba	občas se dopustil malých chyb v diagnostice	všechny opravy a následné korekce byly správné

8. Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?

1	2	3	4	5
zpětnovazební informace se nevyskytly	velmi málo informací ZVI	ZVI použil zhruba v polovině možností	Příliš mnoho ZVI	správné použití ZVI

9. Odpovídala struktura výstupu pedagogickým zásadám?

1	2	3	4	5
Pedagogické zásady nedodržel	Časté prohřešky v návaznosti a přiměřenosti cviků	průměrné	Částečné prohřešky v návaznosti a přiměřenosti cviků	Byly dodrženy všechny zásady

10. Pohybové ukázky byly?

1	2	3	4	5
Velmi špatné	Ne zcela dobré	průměrné	Celkem dobré	Výborné

11. Celkový dojem z pedagogického výstupu.

Oznámkuje pedagogický výstup na základě Vašeho pohledu. Známkujte jako v „ruské škole“ na pěti bodové škále (5 nejlepší a 1 nevyhovující)

1	2	3	4	5
Nedostatečný	Dostatečný	Dobrý	Velmi dobrý	Výborný

5. OTÁZKY KE SKUPINOVÉMU ROZHOVORU

1. Porozuměl/a jsi pokynům v daném cvičení?

- popis byl srozumitelný, přesný x nepřesný (z hlediska zadání úkolu)
- organizace: - směr pohybu
 - počet opakování
- nerozuměl/a jsem termínům, které dotyčný použil

2. Co jsi pochopil/a, že máš v daném cvičení provést?

- vysvětlil, co bylo předmětem cvičení

3. Proč jsi to neudělal/a?

- příliš velký hluk na bazénu => nebylo slyšet
- cvičení a jeho klíčové momenty byly složitě vysvětleny, a proto nebyly pochopeny
- nedokázal/a jsem to provést
- nechtělo se mi to provádět podle pokynů
- nepochopil/a jsem zadání
- nezvládl/a jsem koordinaci
- neměl/a jsem sílu
- neměl/a jsem prostor pro provádění
- provedení mi zkazil spolužák

4. Byl/a jsi v průběhu cvičení nebo bezprostředně po něm opraven/a? (korekce + zpětná informace)

- dostal/a jsi informaci o provedení daného cvičení:
 - od vystupujícího studenta
 - od jeho asistentů
 - od někoho jiného (fakultní učitel)
- pochopil/a jsi zpětnou vazbu: - byla dostatečná
 - byl čas ji zpracovat

5. Pomohla Ti oprava při dalším provádění činnosti?

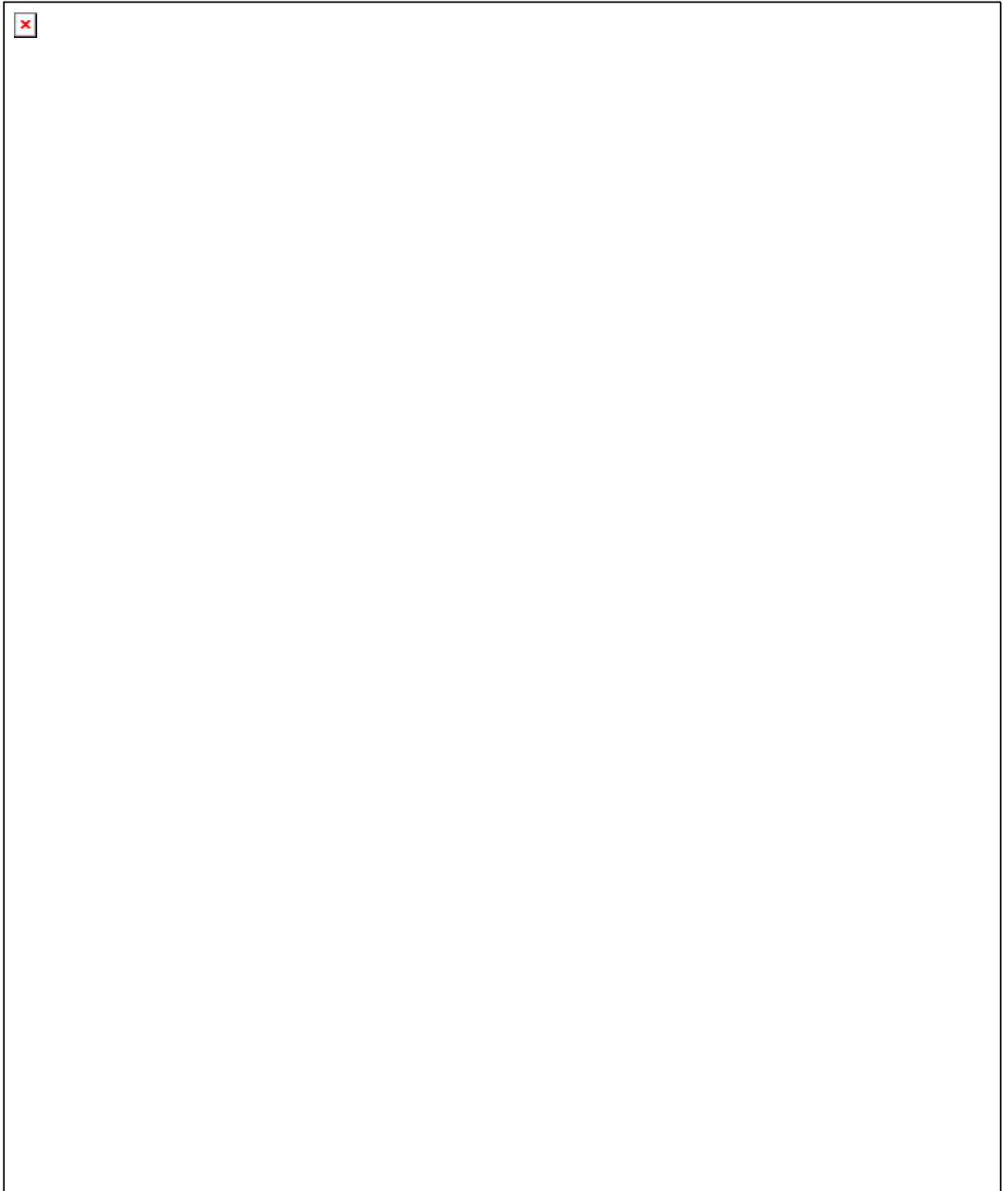
- ano
- částečně (trochu)
- nevím, nejspíš ne
- ne, nepomohla

Slyšel/a jsi řečový projev dobře, bezpečně? Potřeboval/a jsi vidět na ústa a na gesta? Slyšel/a jsi je nebo jsi spíše hádal/a?

- důvody:
 - mluvil/a potichu
 - mluvil/a moc rychle
 - špatně vyslovoval/a
 - skláněl/a hlavu
 - otáčel/a se zády
 - nepočkal/a až bude klid
 - na bazénu byl příliš velký hluk
 - měl/a jsem vodu v uších
 - neviděl/a jsem na vystupujícího

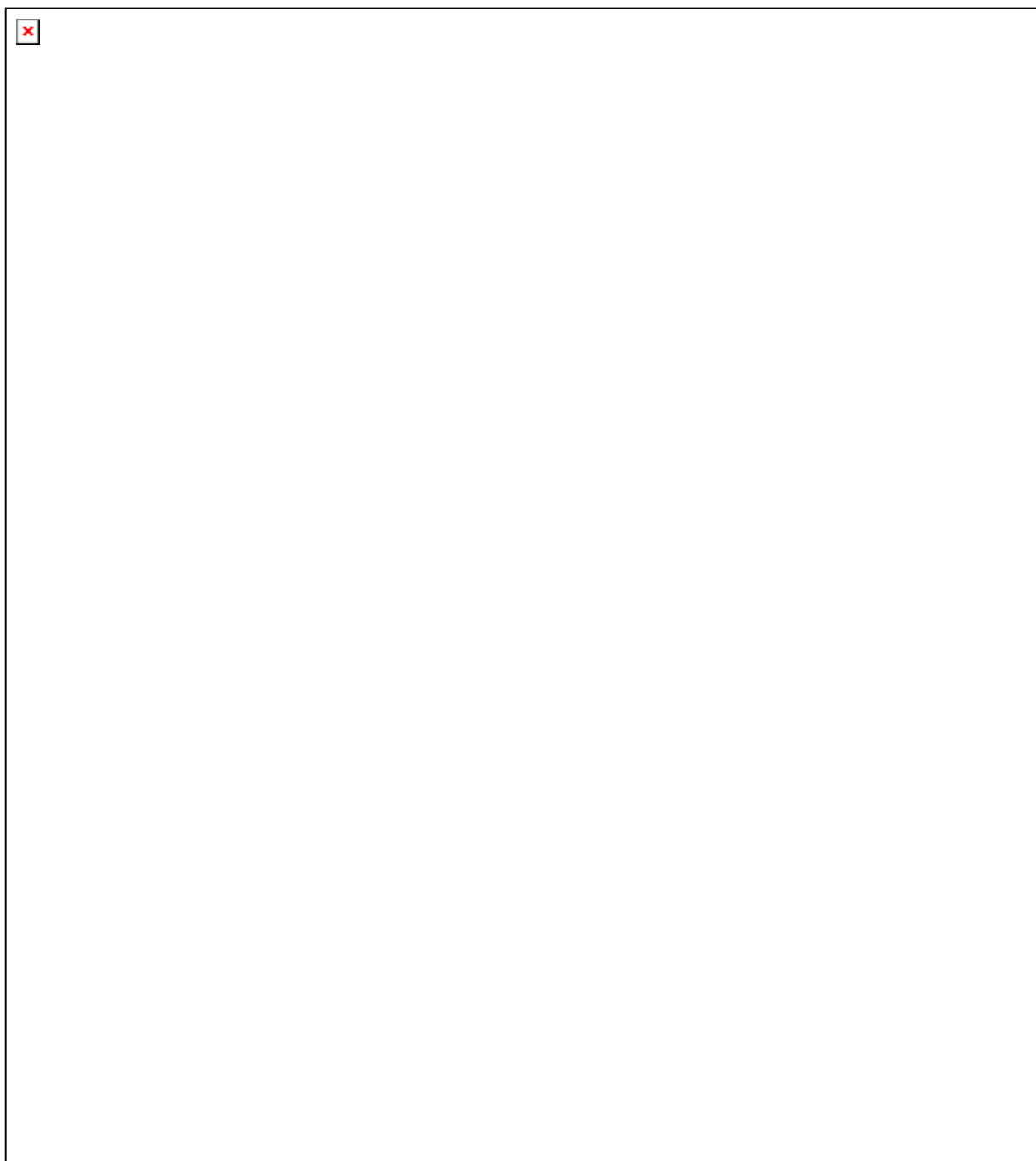
6. VÝSLEDKY Z METODY MADI

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_01



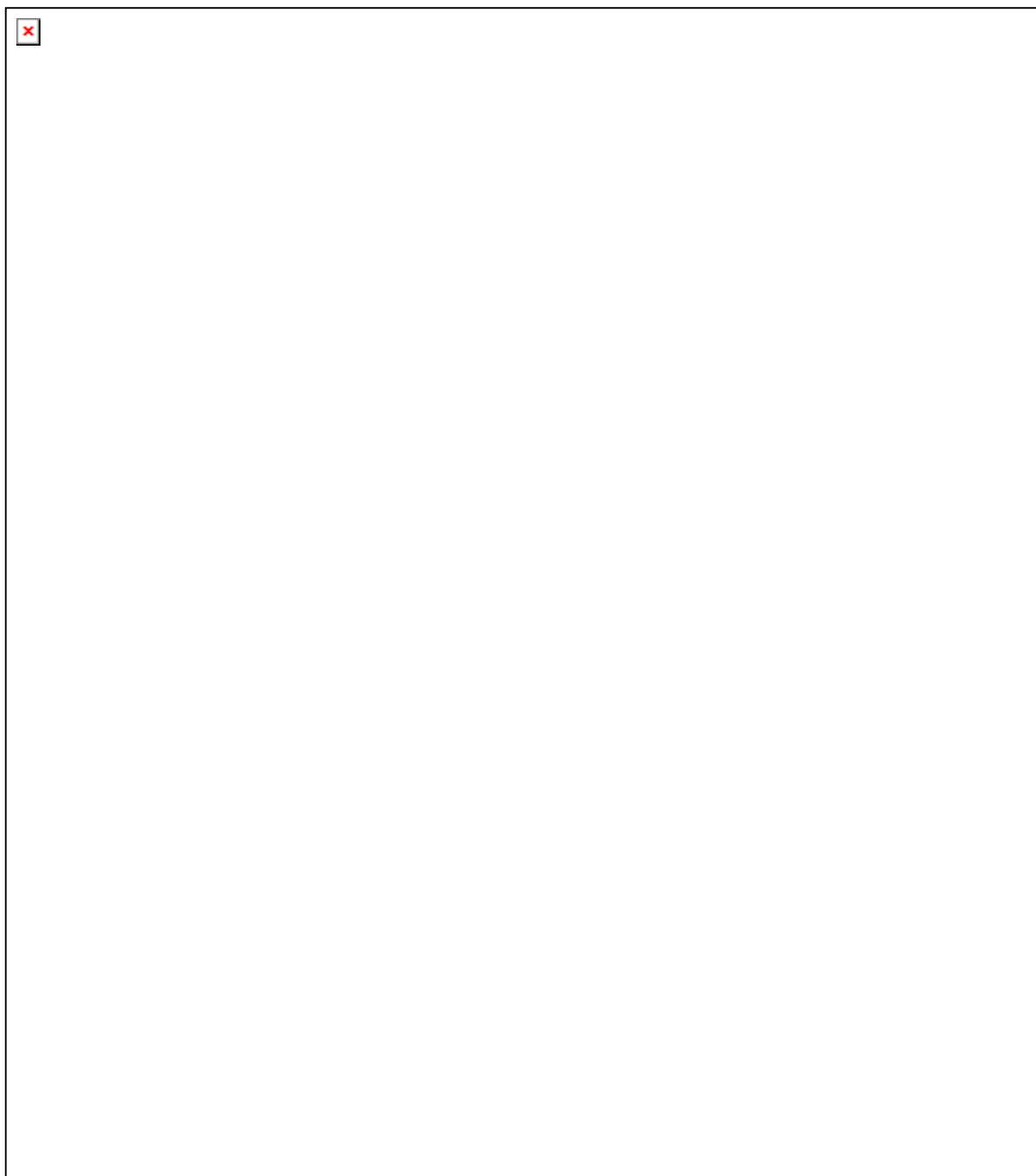
Tab. 26. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_01.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_02



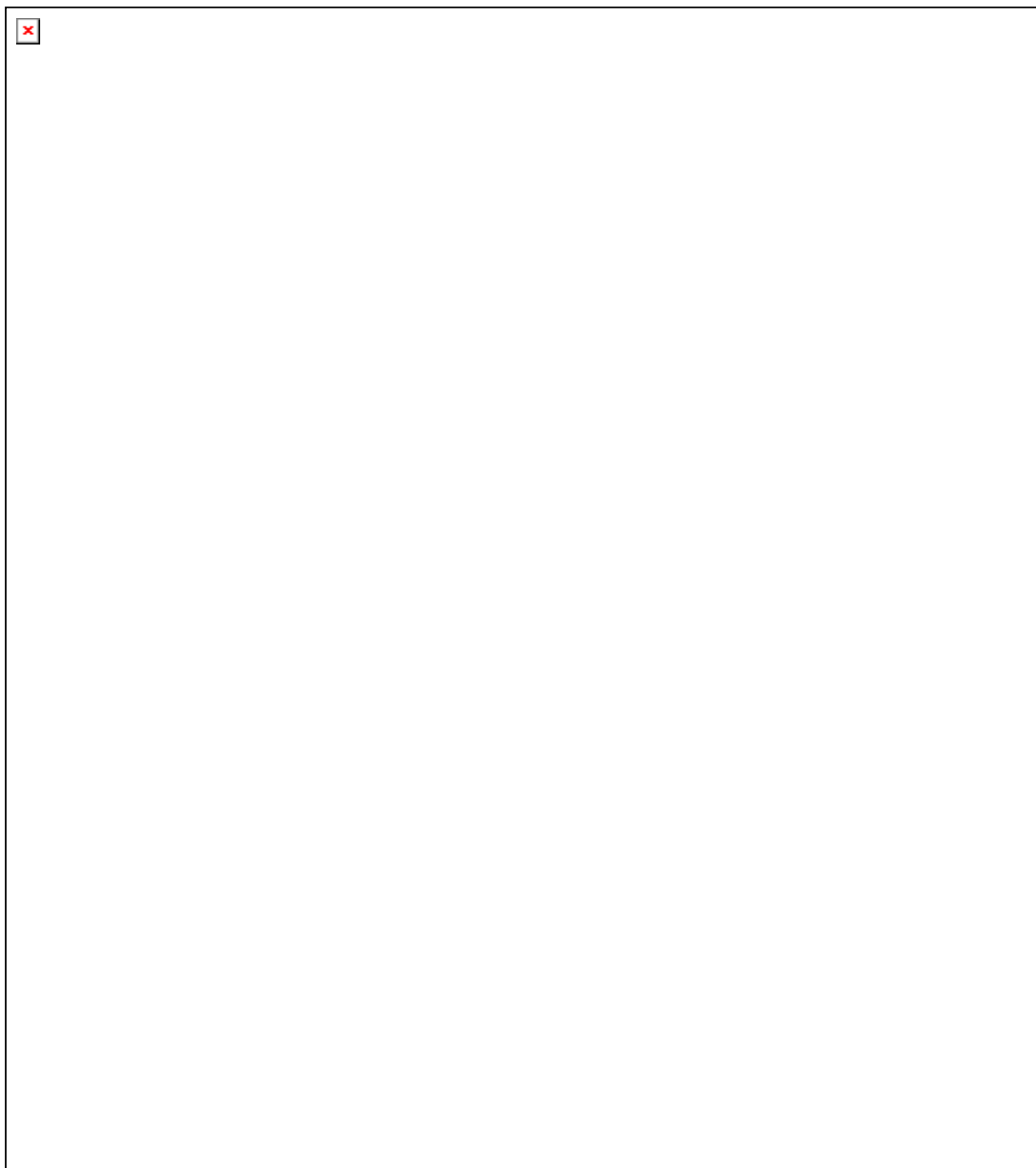
Tab. 27. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_02.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_03



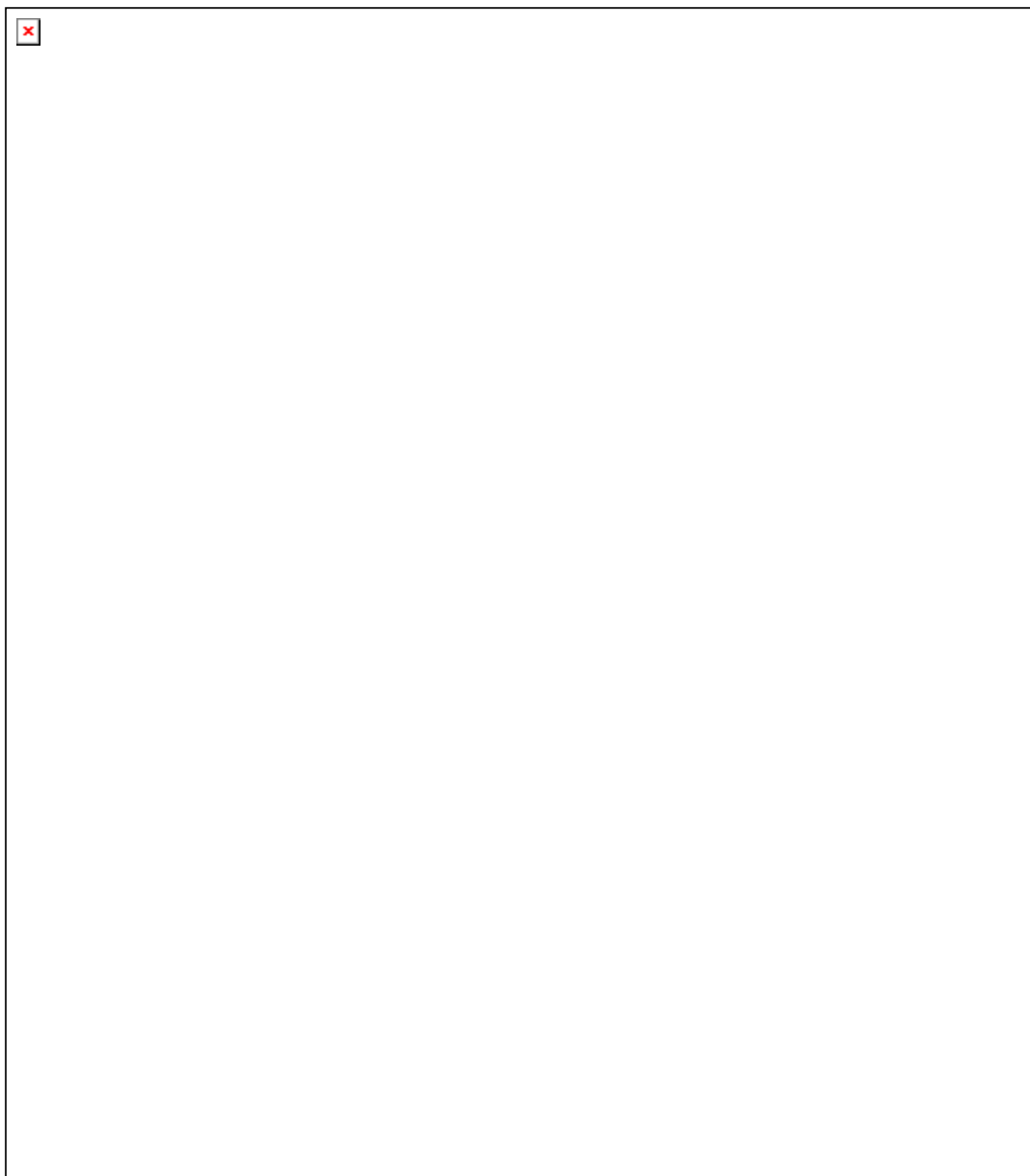
Tab. 28. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_03.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_04



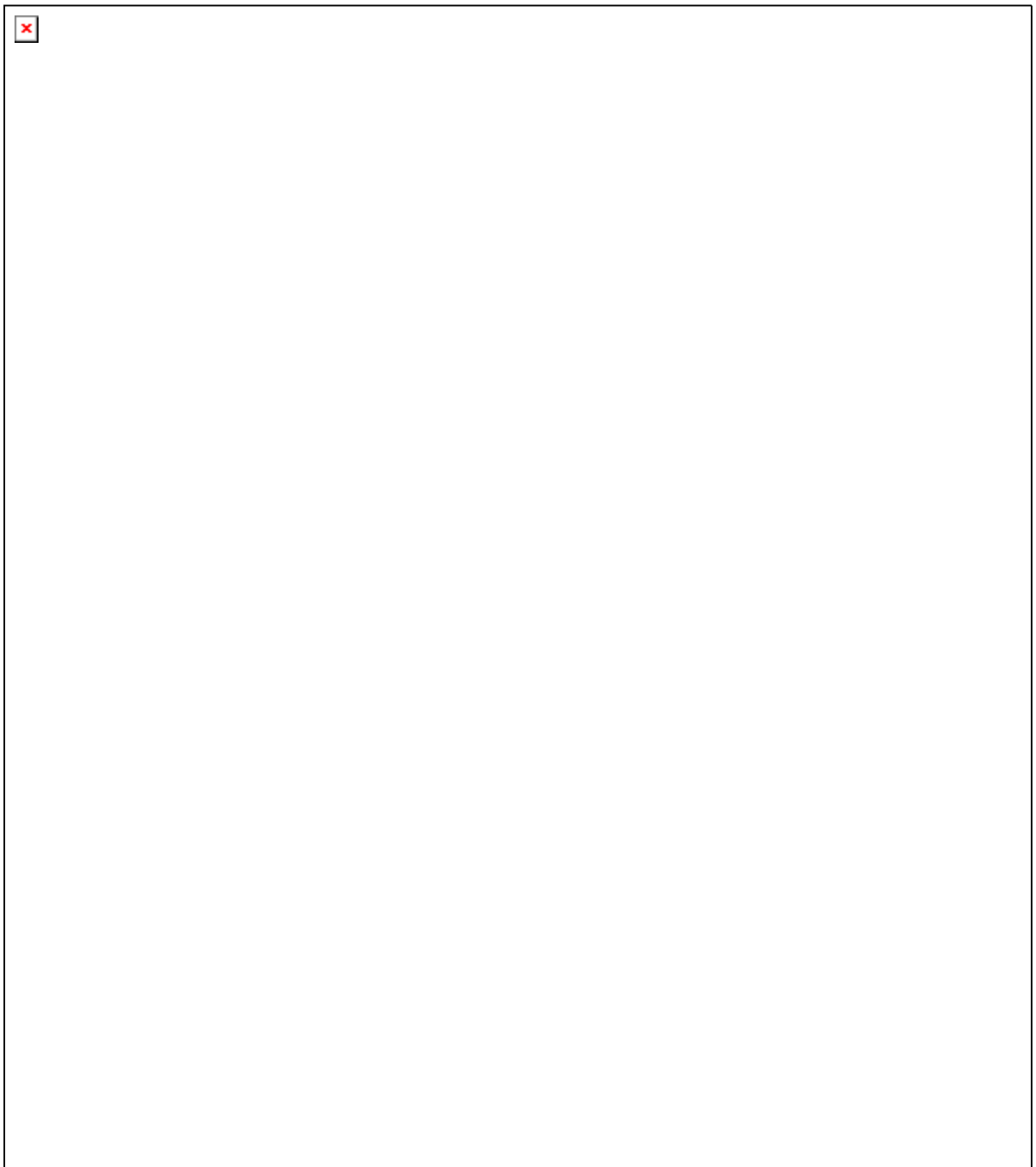
Tab. 29. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_04.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_05



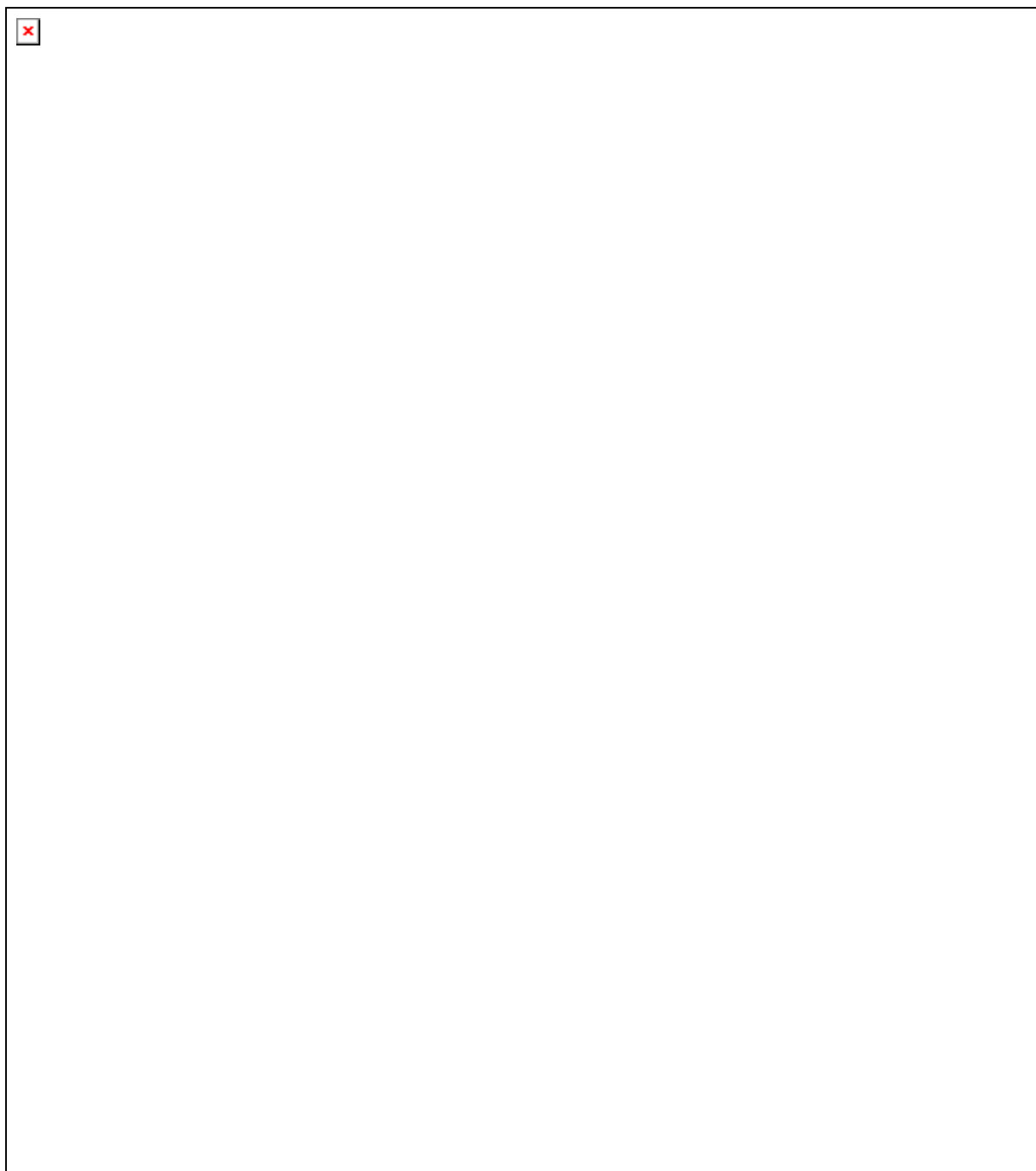
Tab. 30. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_05.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_06



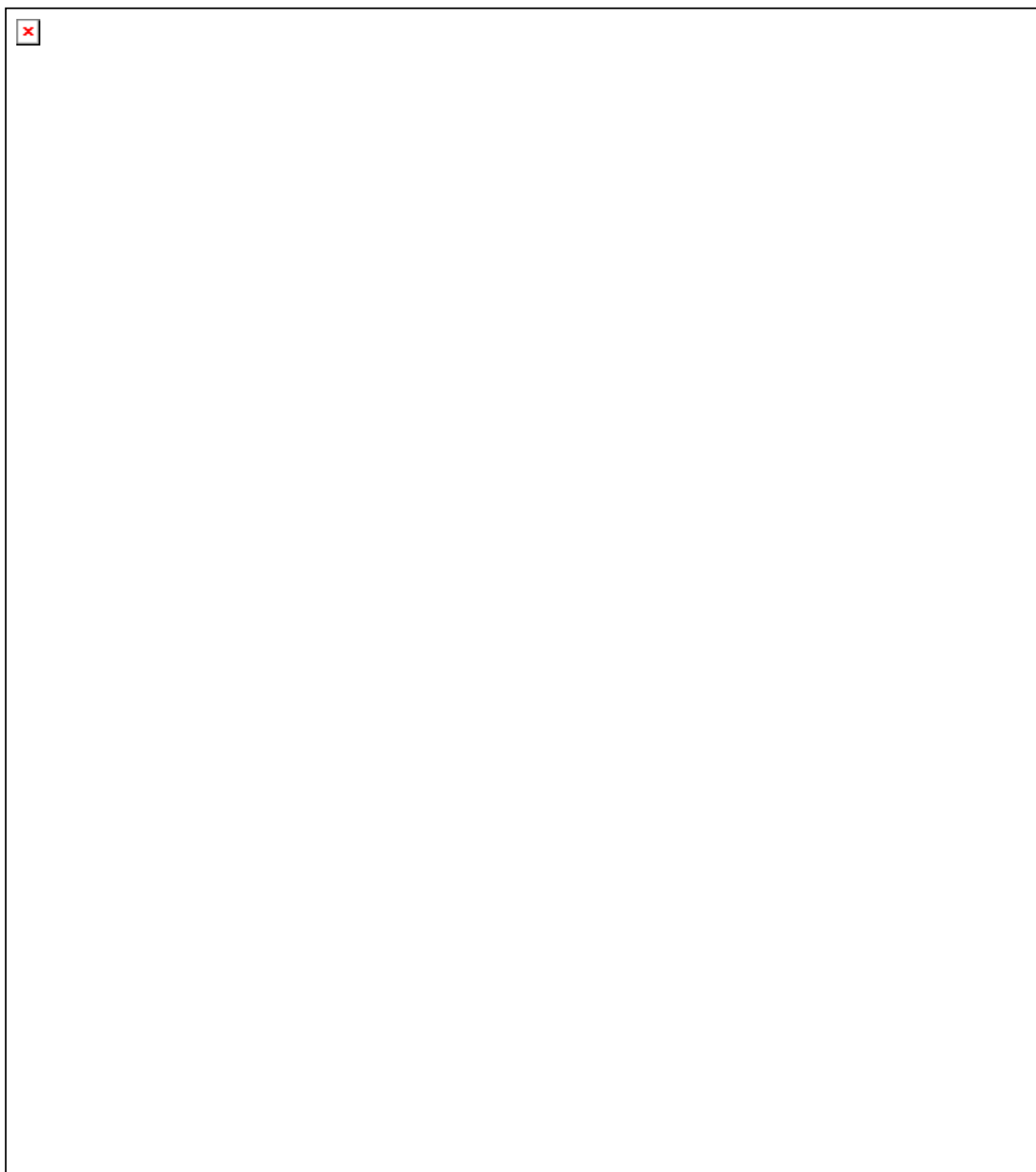
Tab. 31. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_06.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_07



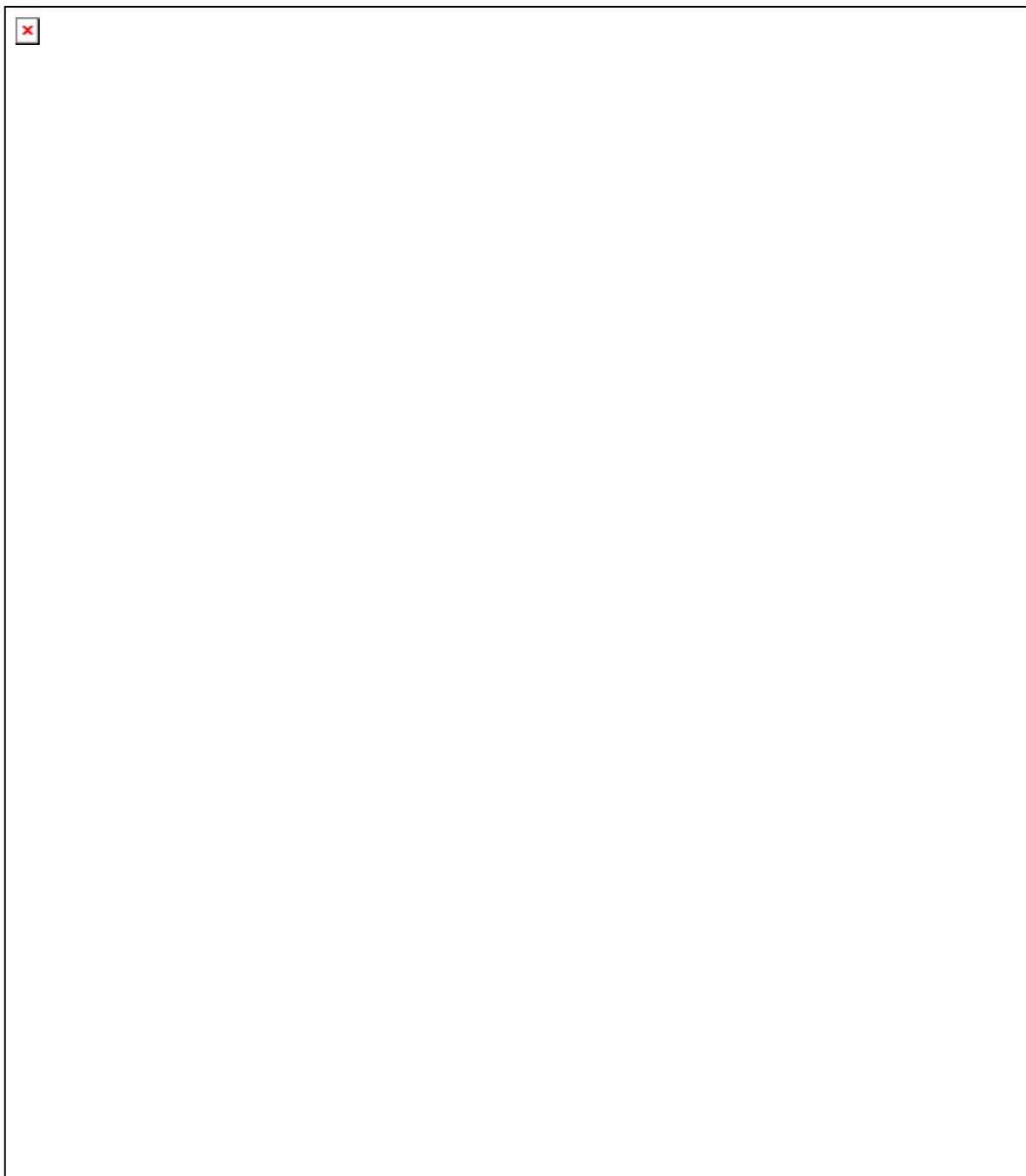
Tab. 32. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_07.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_08



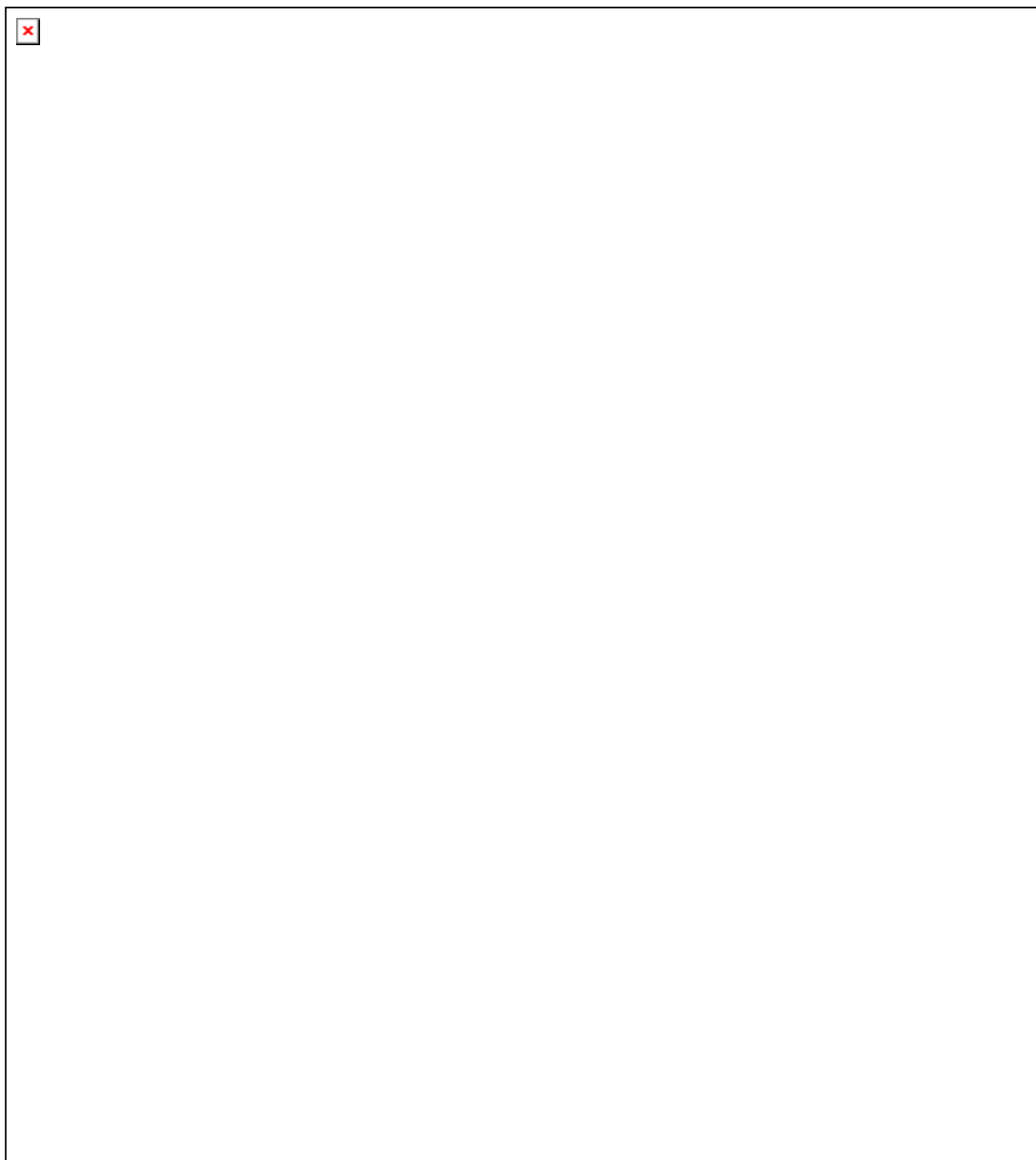
Tab. 33. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_08.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_09



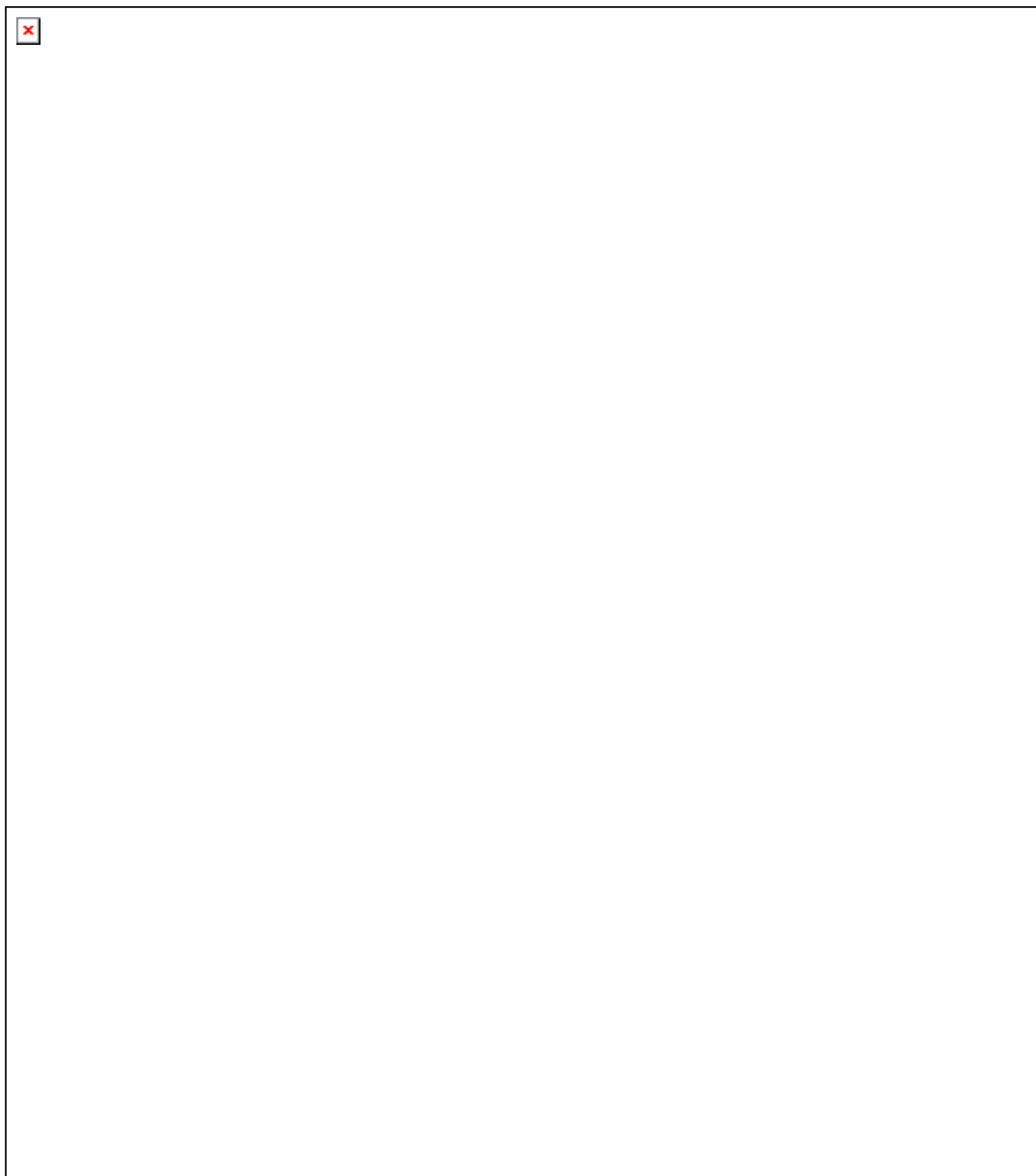
Tab. 34. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_09.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_10



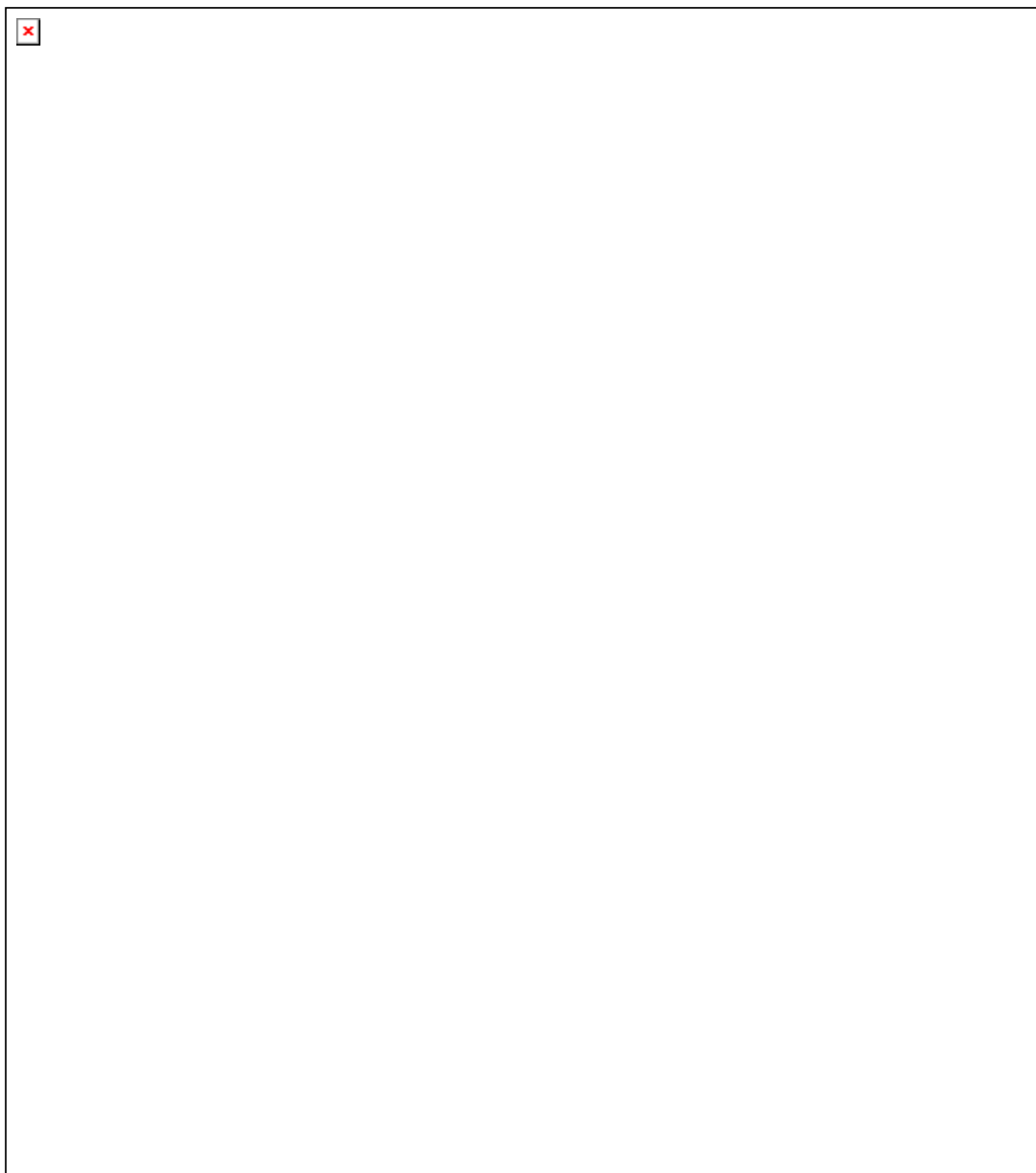
Tab. 35. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_10.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_11



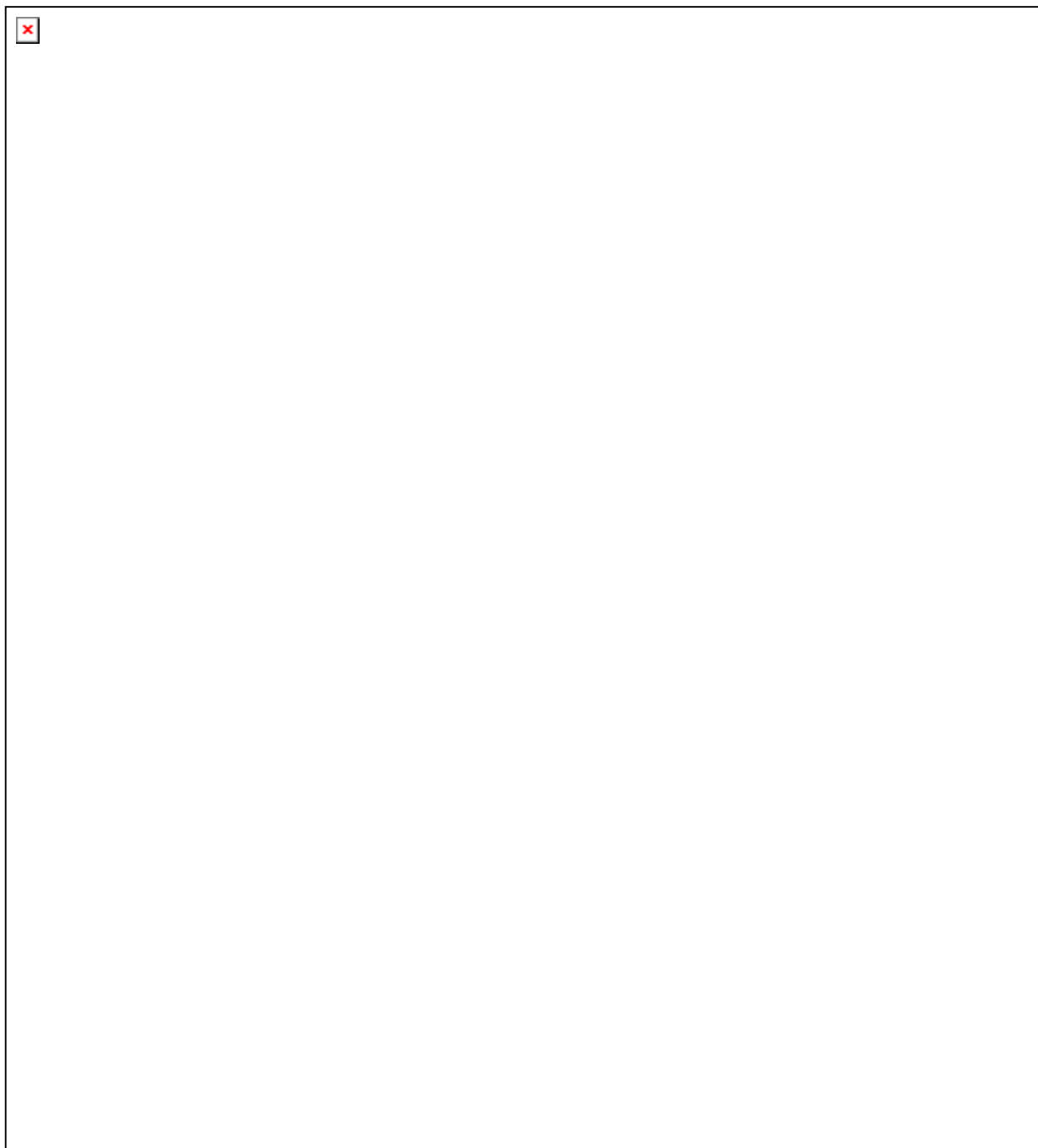
Tab. 36. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_11.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_12



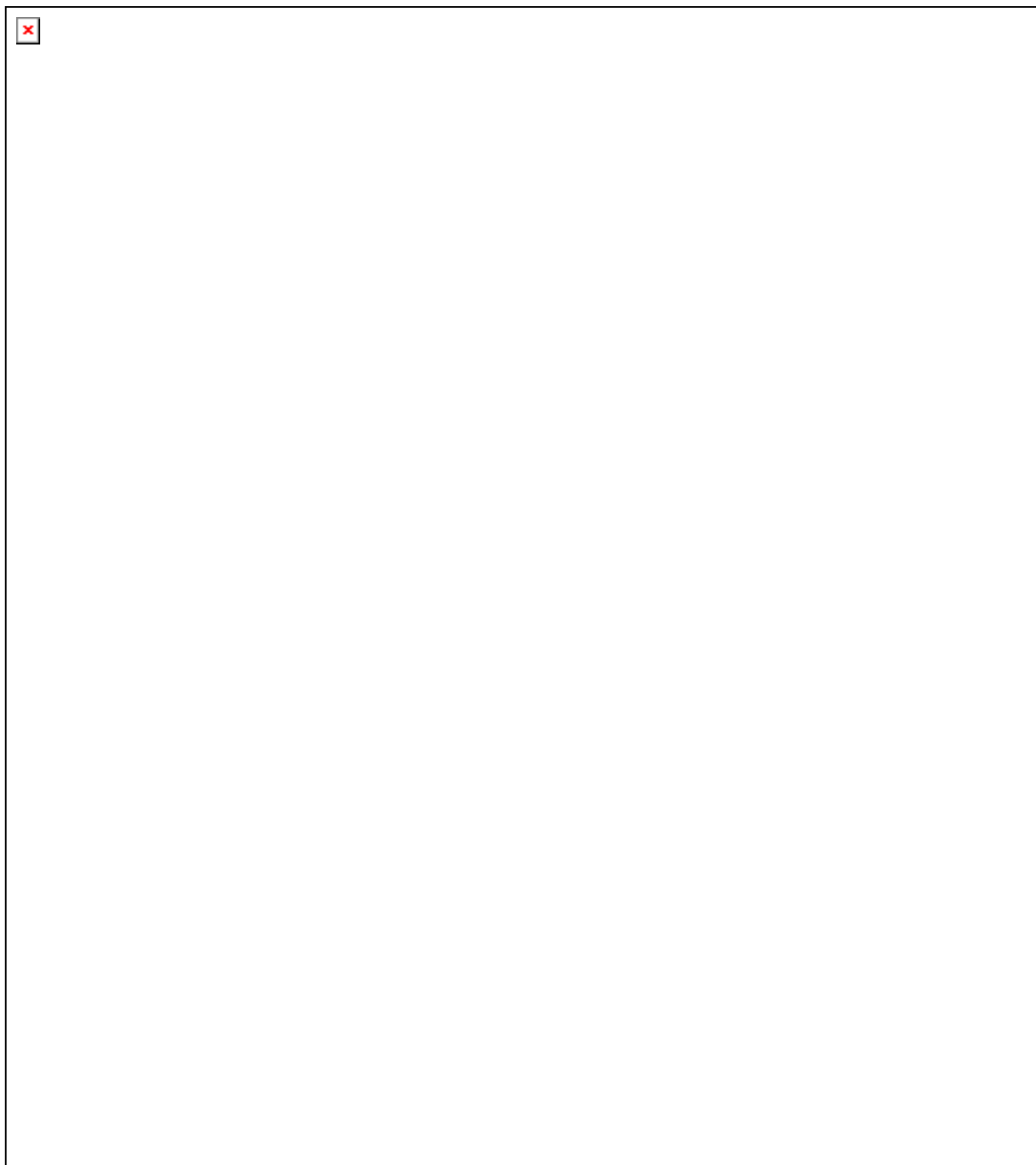
Tab. 37. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_12.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_13



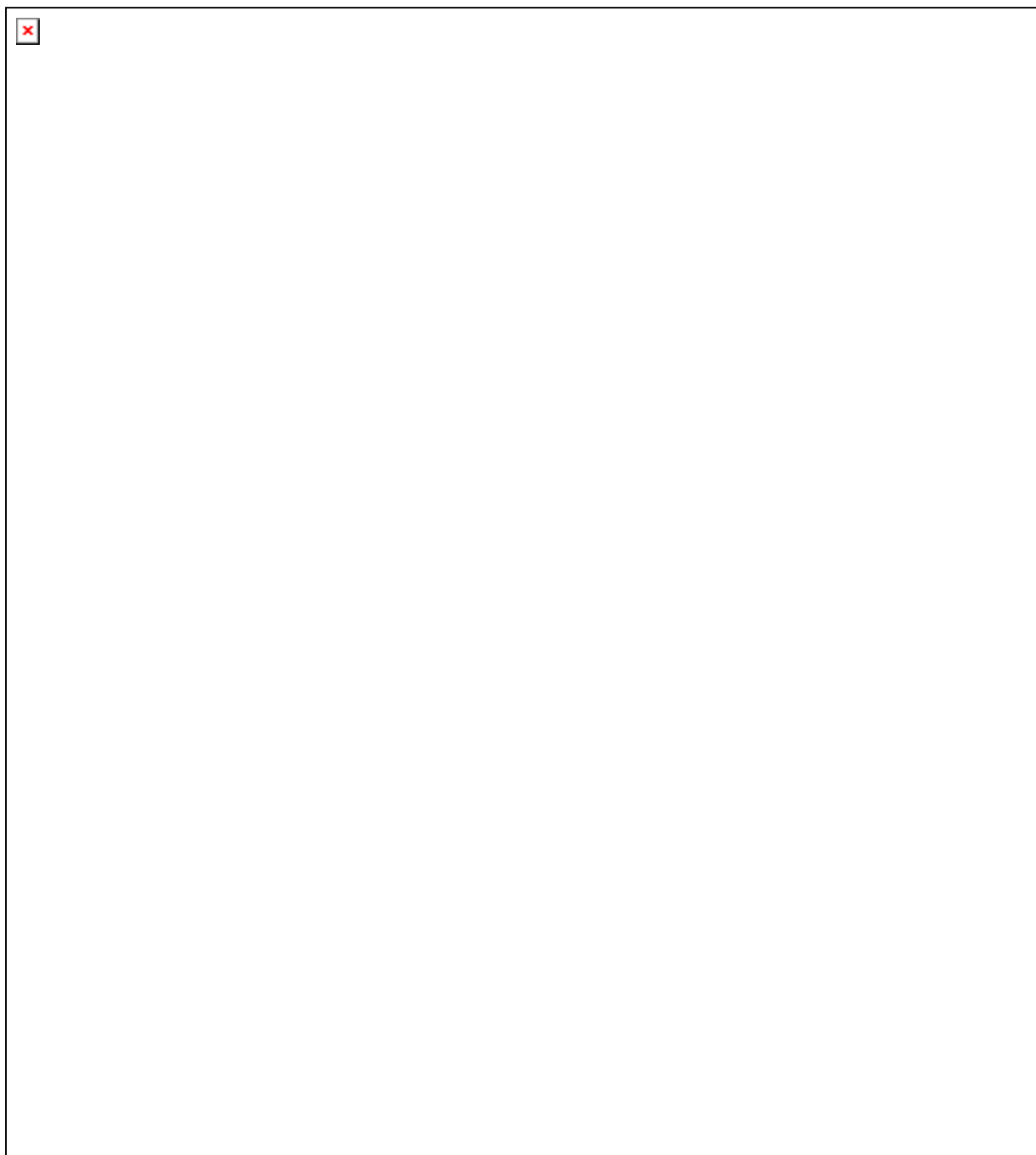
Tab. 38. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_13.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_14



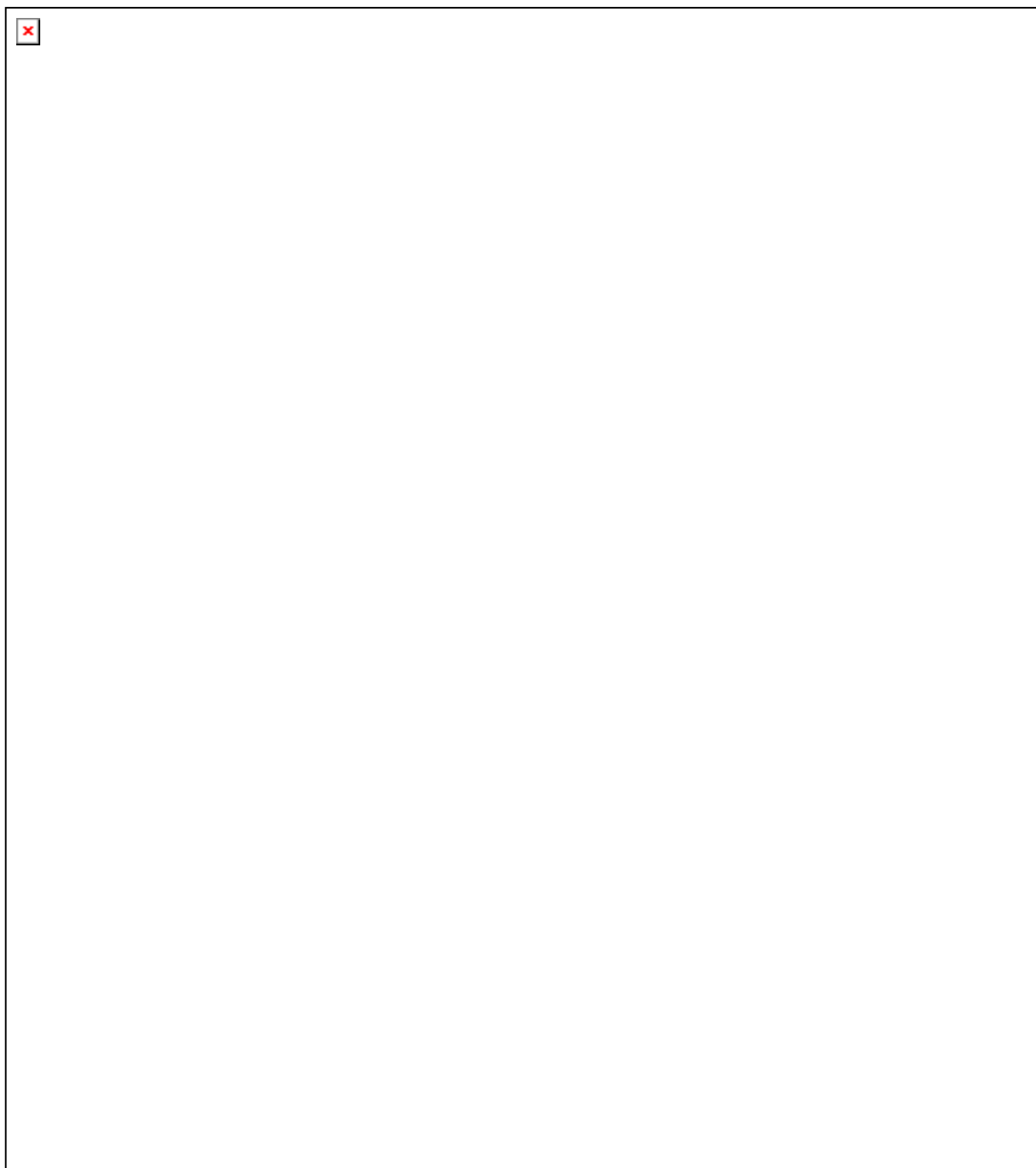
Tab. 39. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_14.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_15



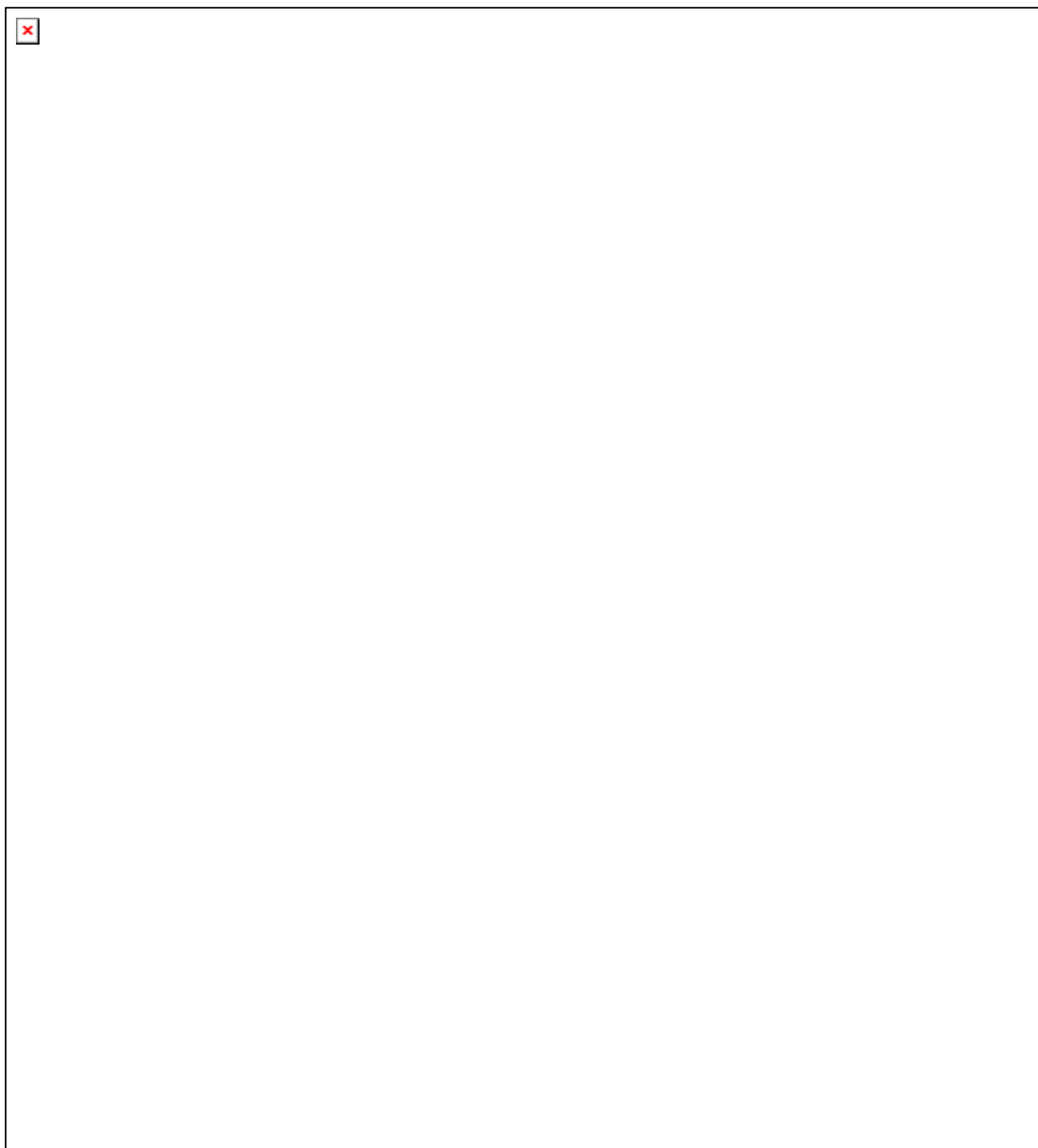
Tab. 40. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_15.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_16



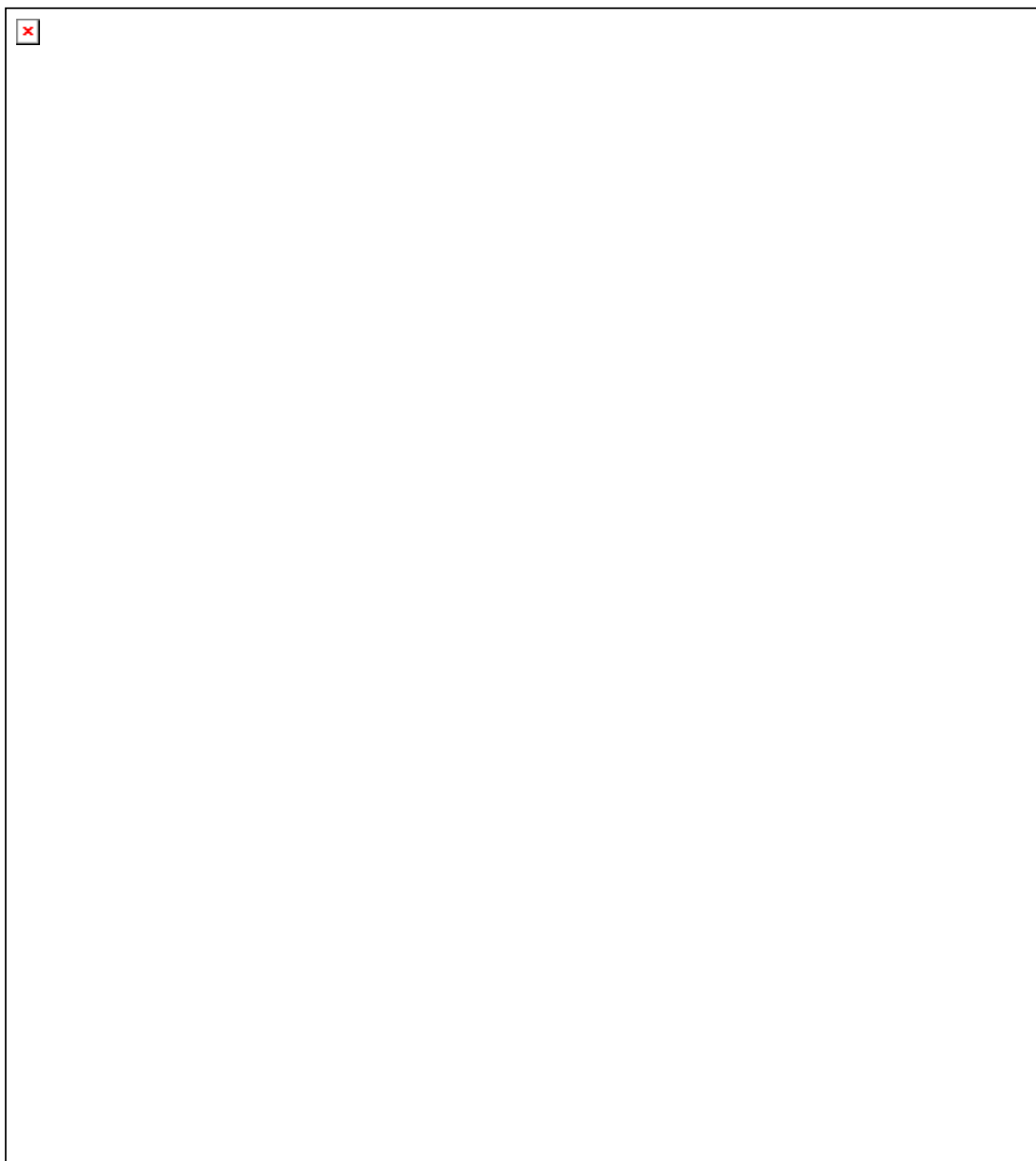
Tab. 41. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_16.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_17



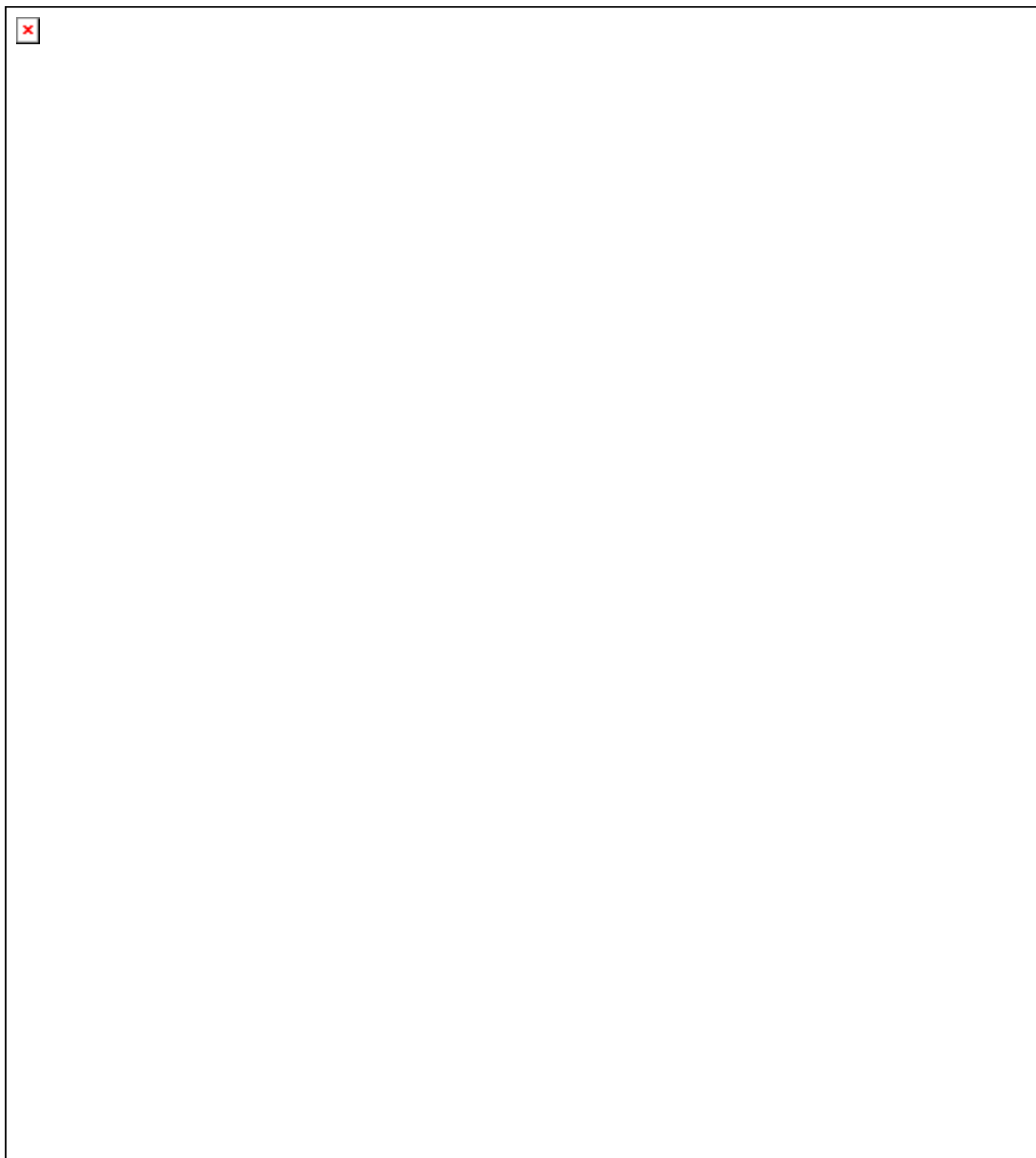
Tab. 42. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_17.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_18



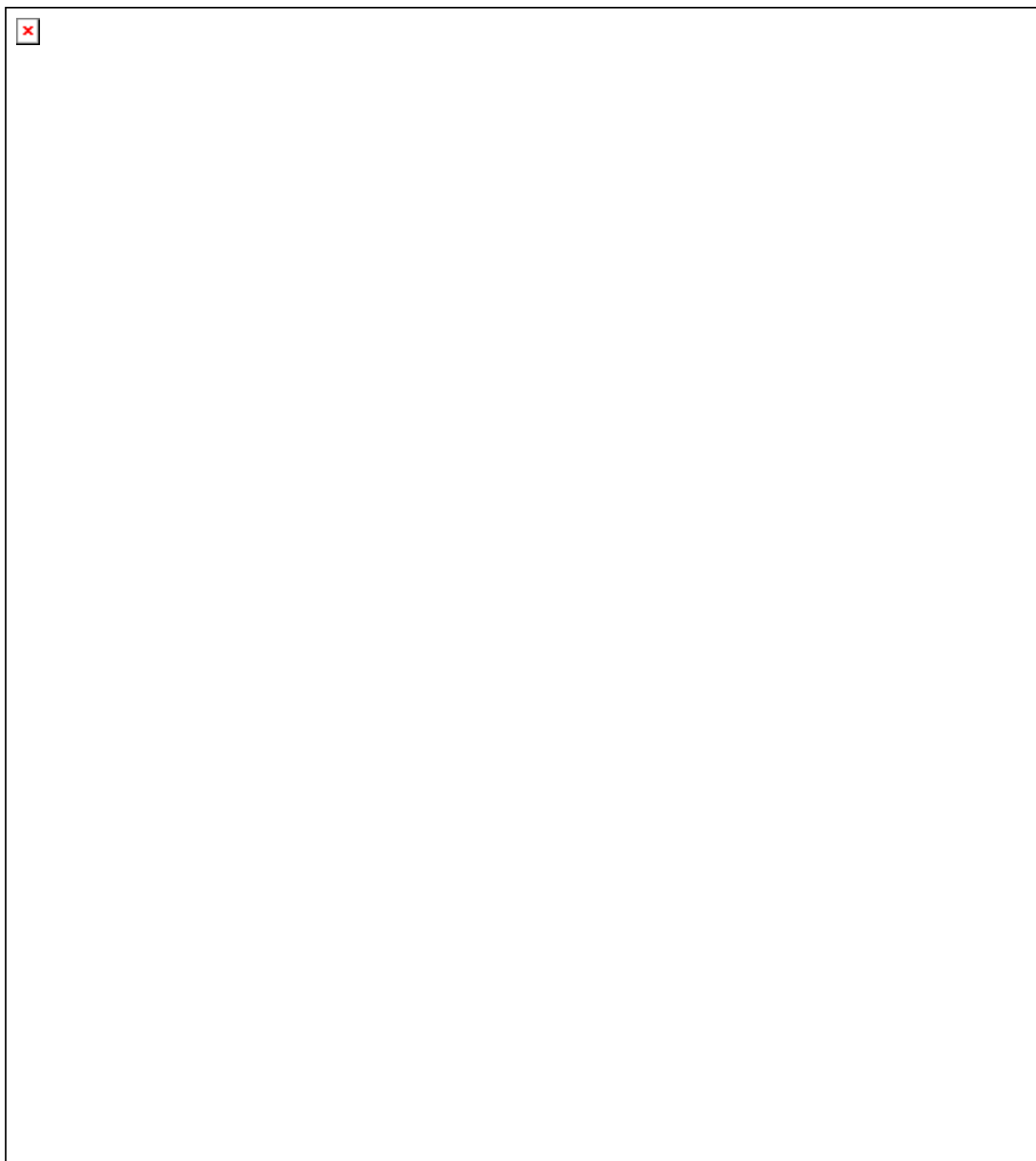
Tab. 43. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_18.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_19



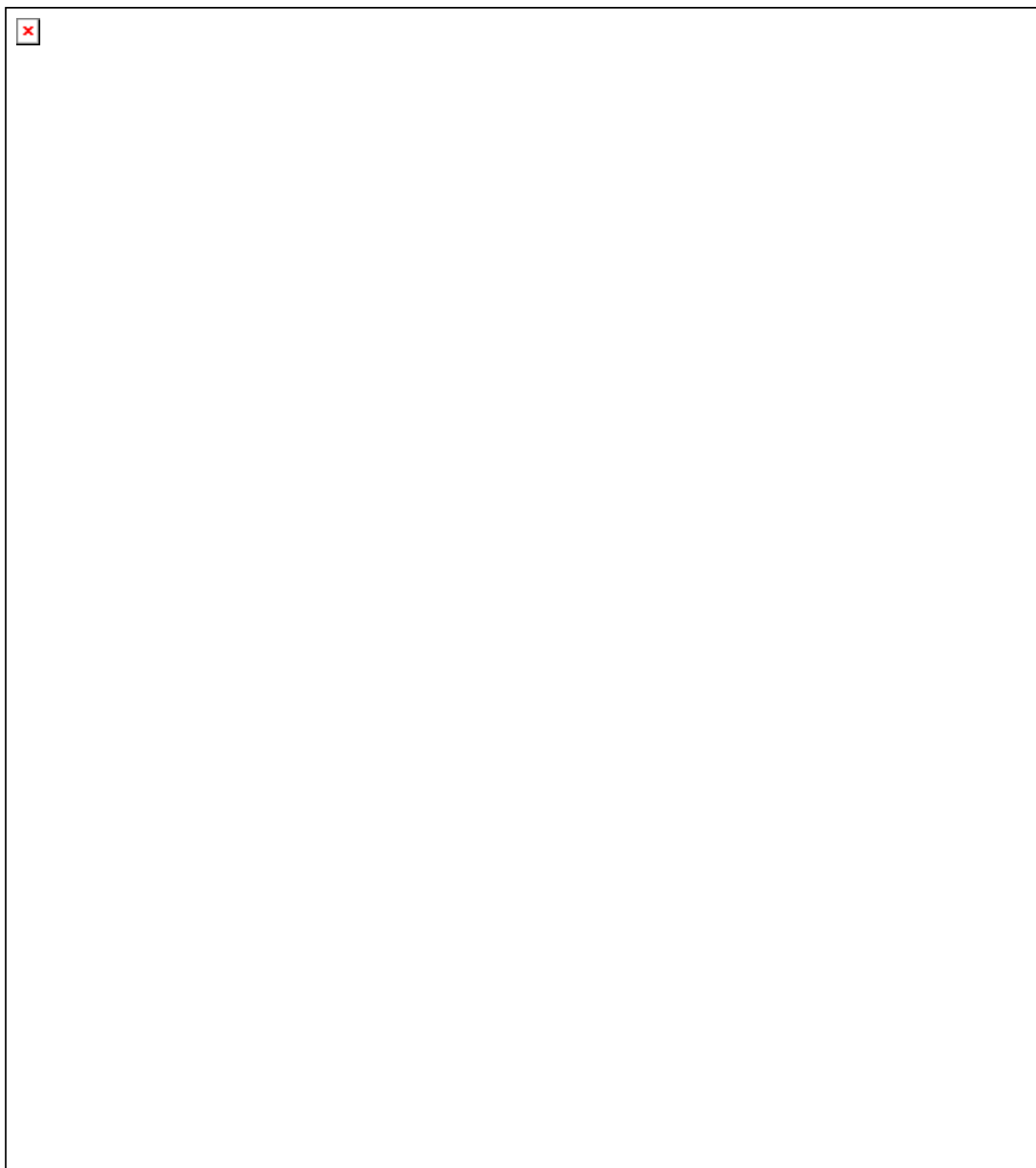
Tab. 44. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_19.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_20



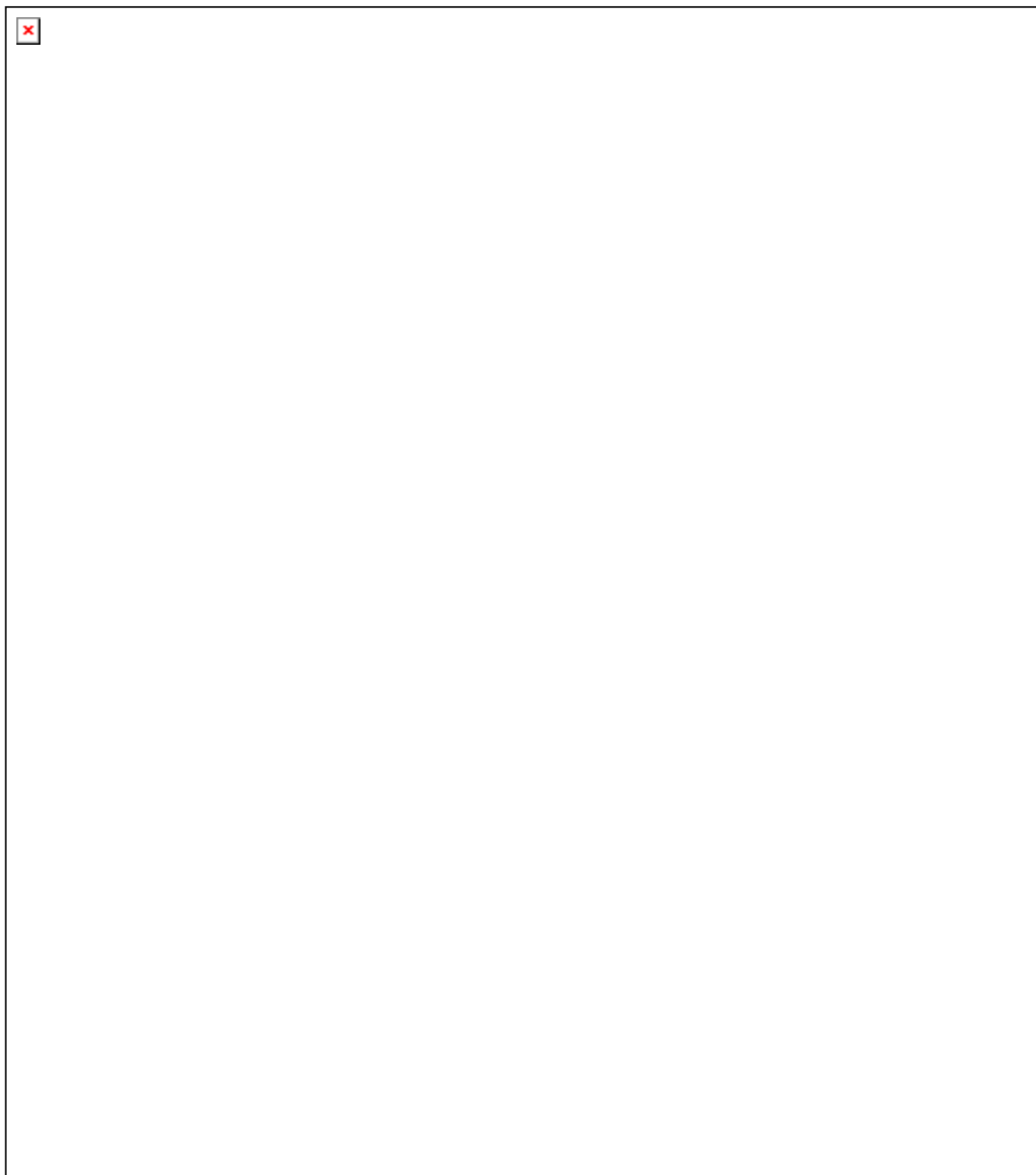
Tab. 45. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_20.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_21



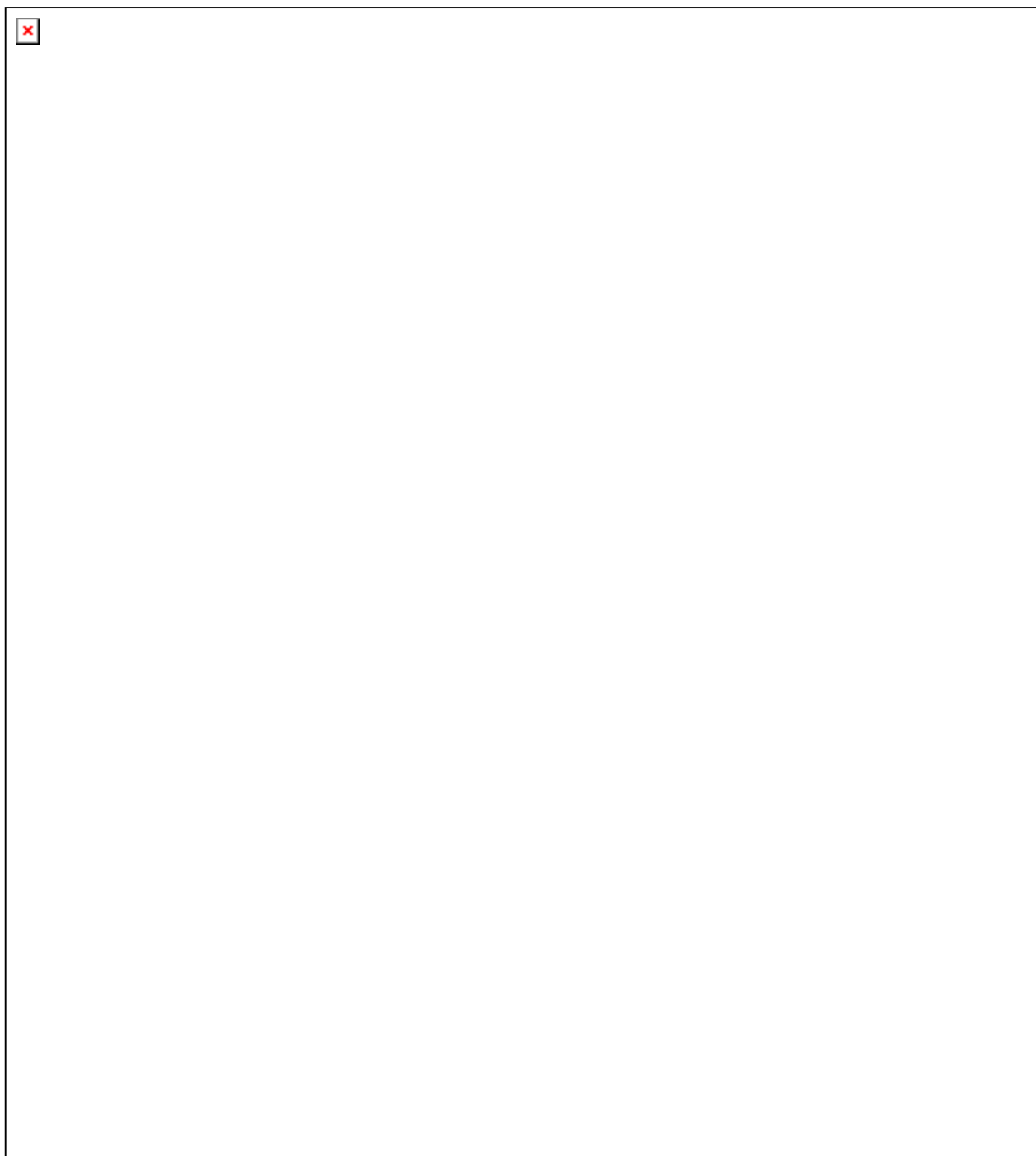
Tab. 46. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_21.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_22



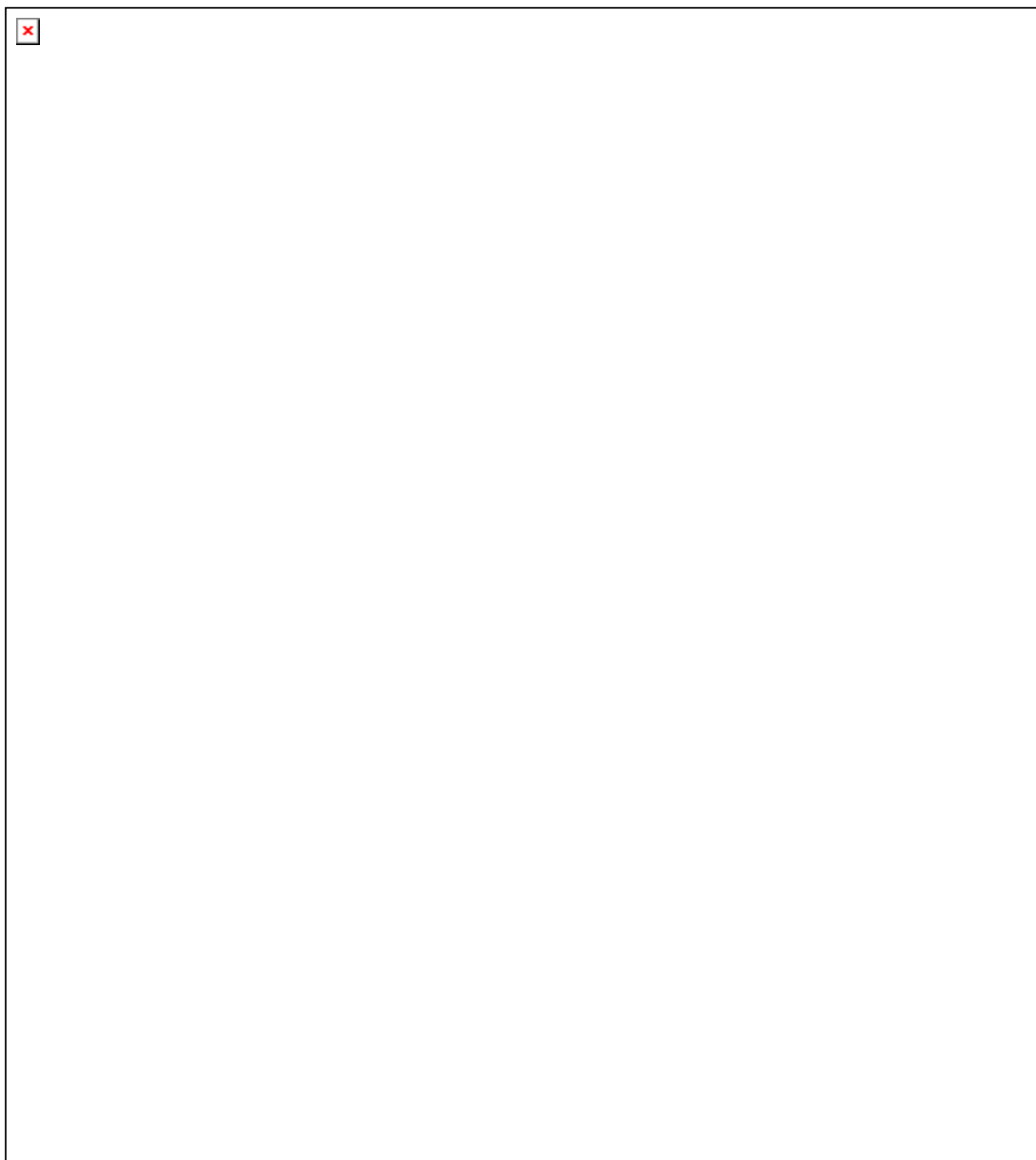
Tab. 47. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_22.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_23



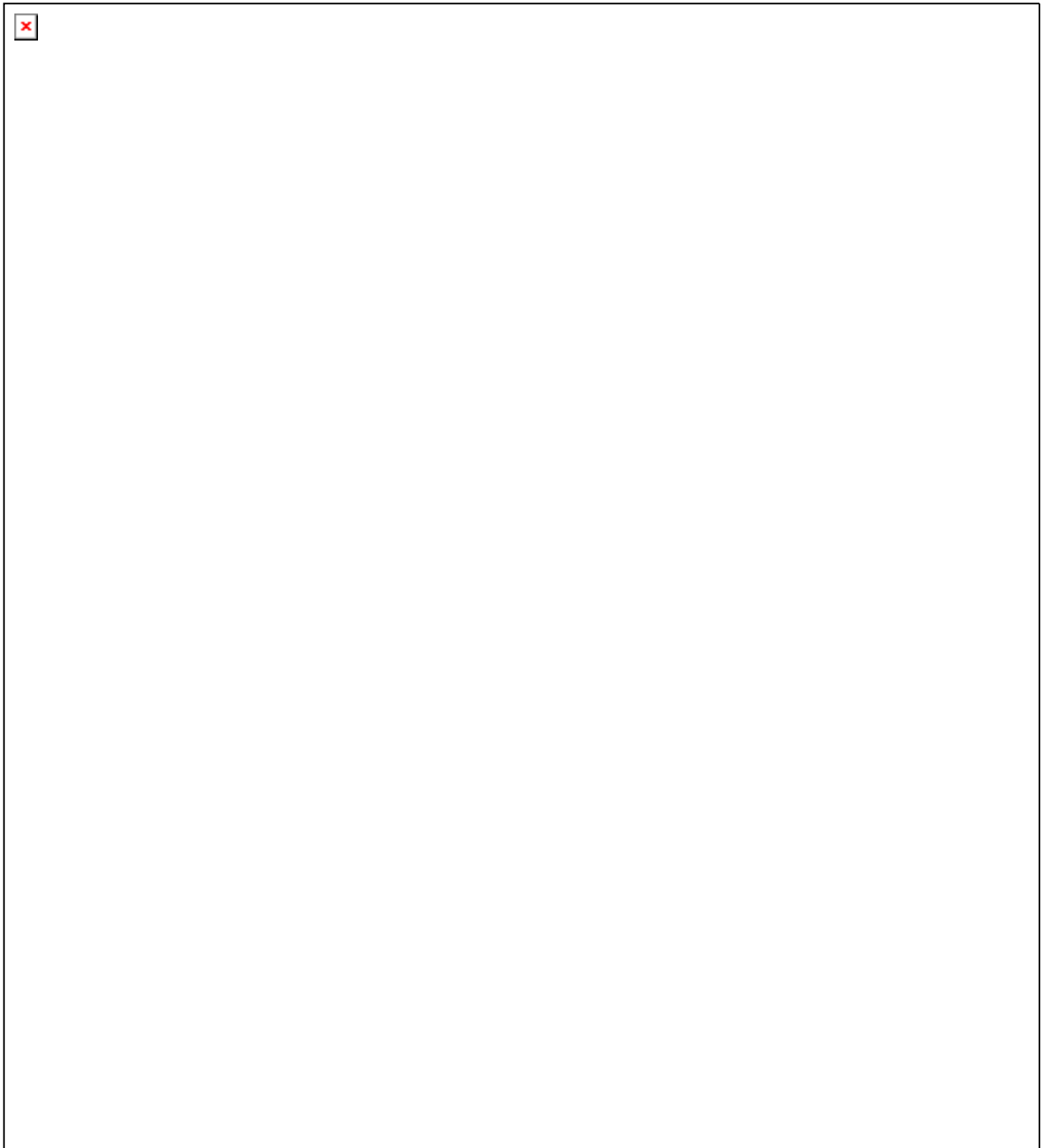
Tab. 48. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_23.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_24



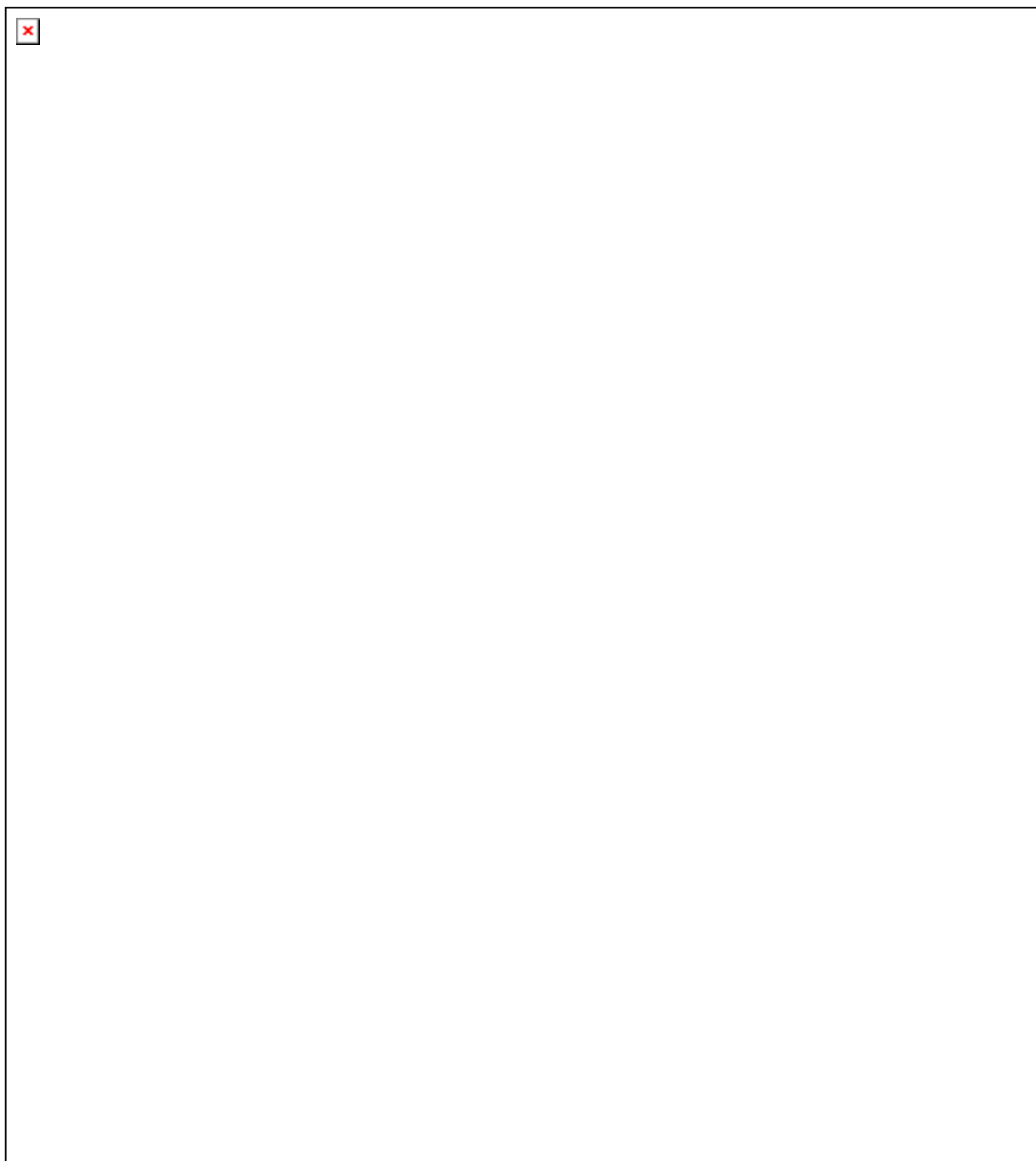
Tab. 49. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_24.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_25



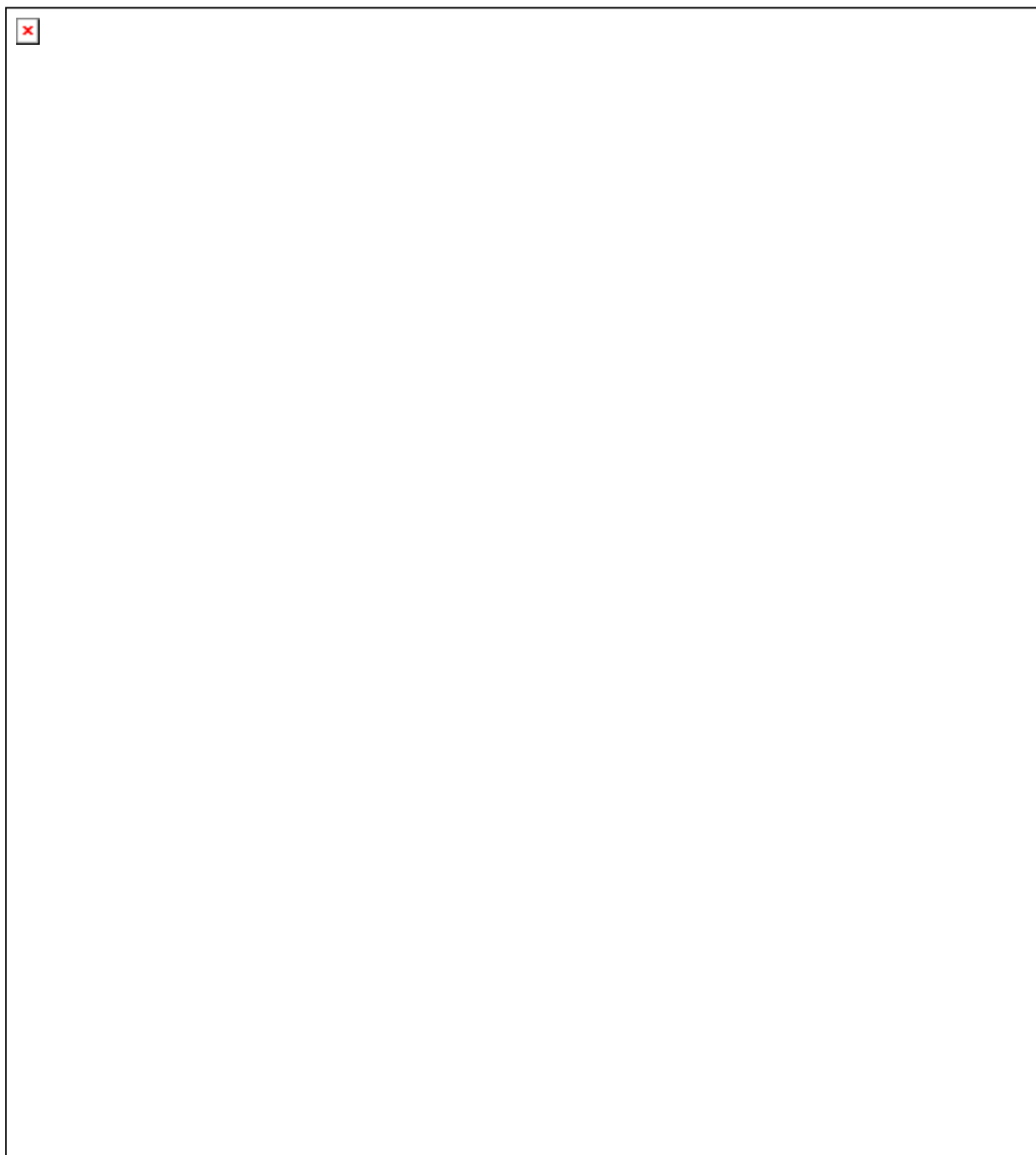
Tab. 50. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_25.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_26



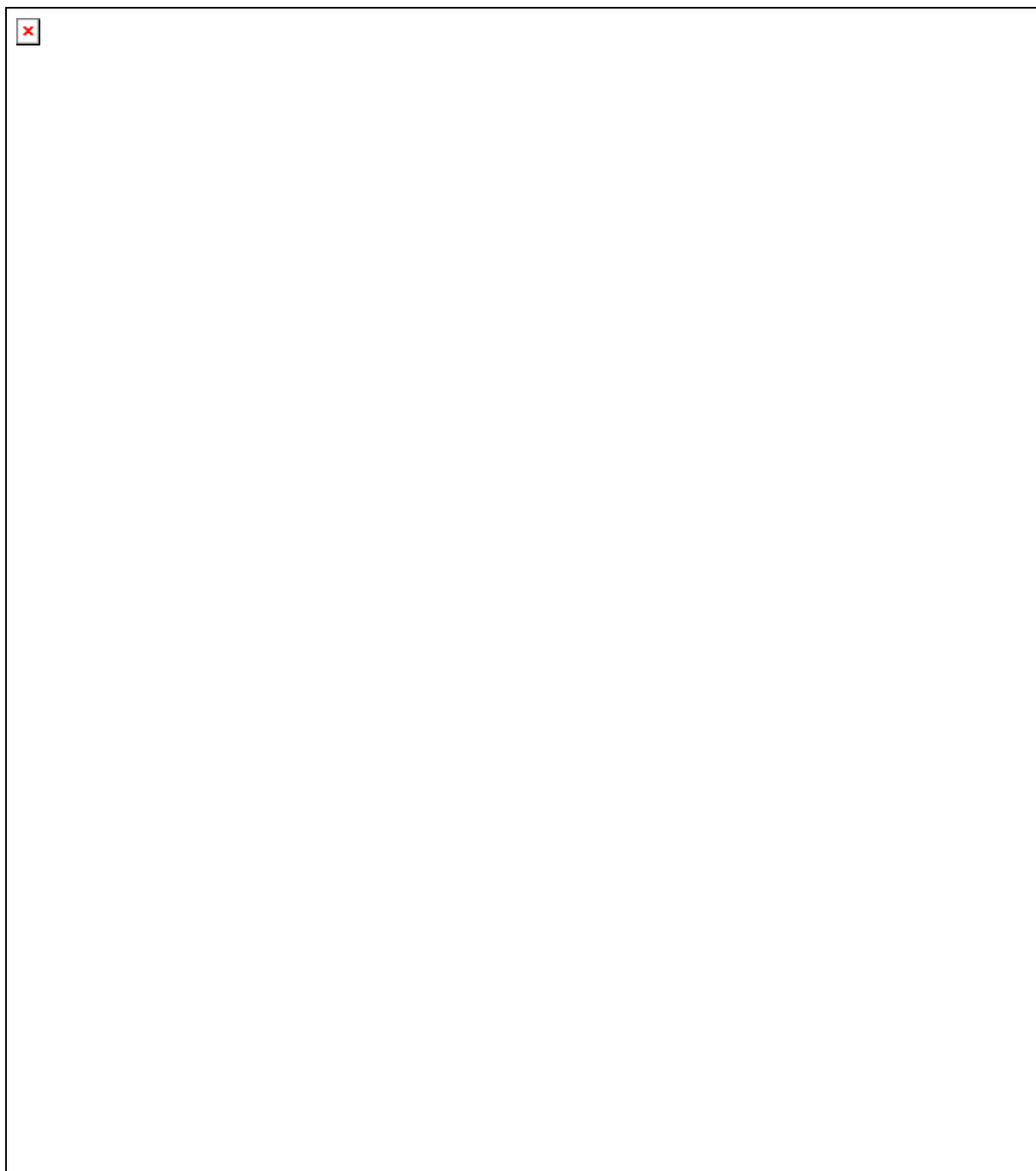
Tab. 51. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_26.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_27



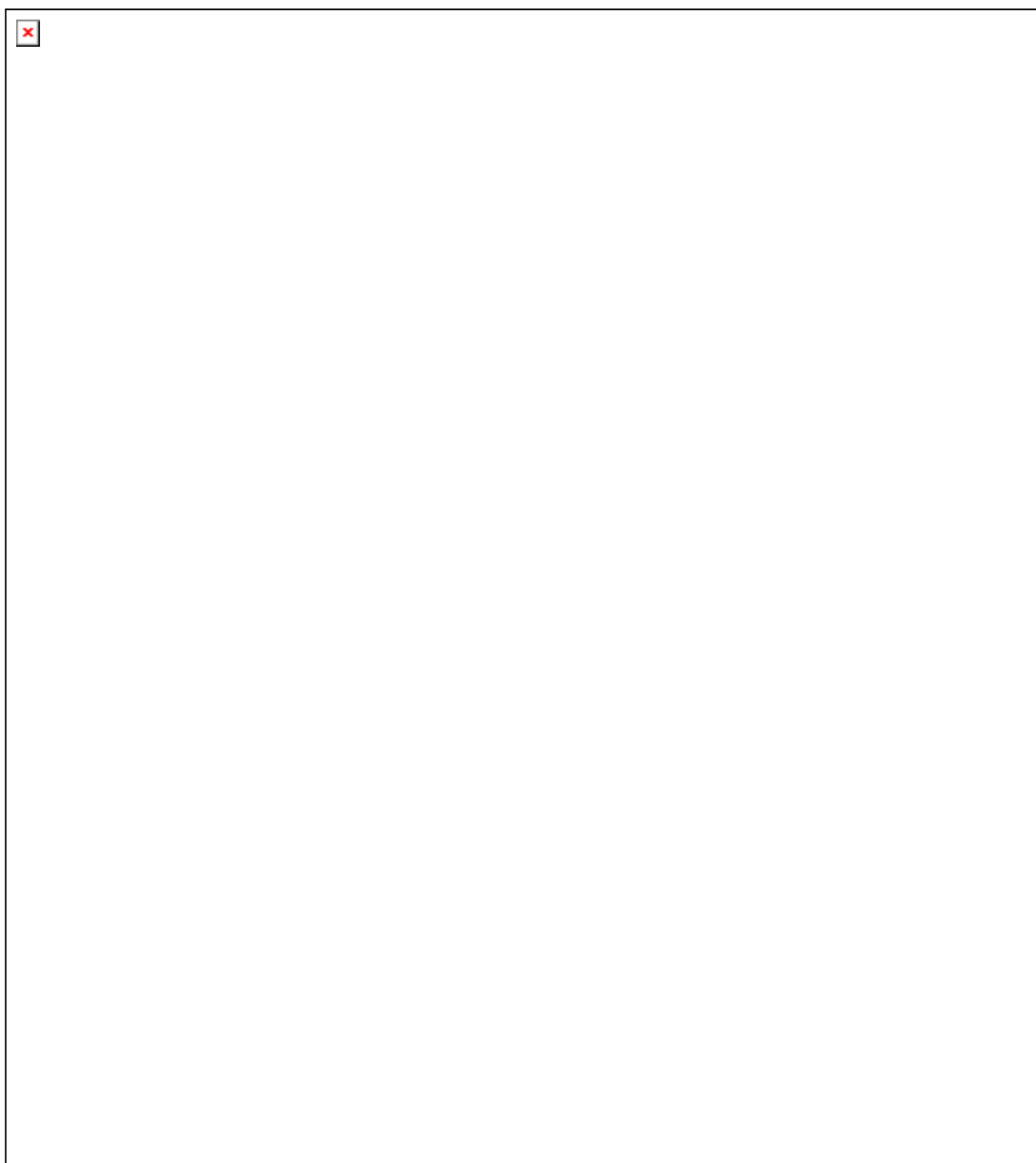
Tab. 52. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_27.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_28



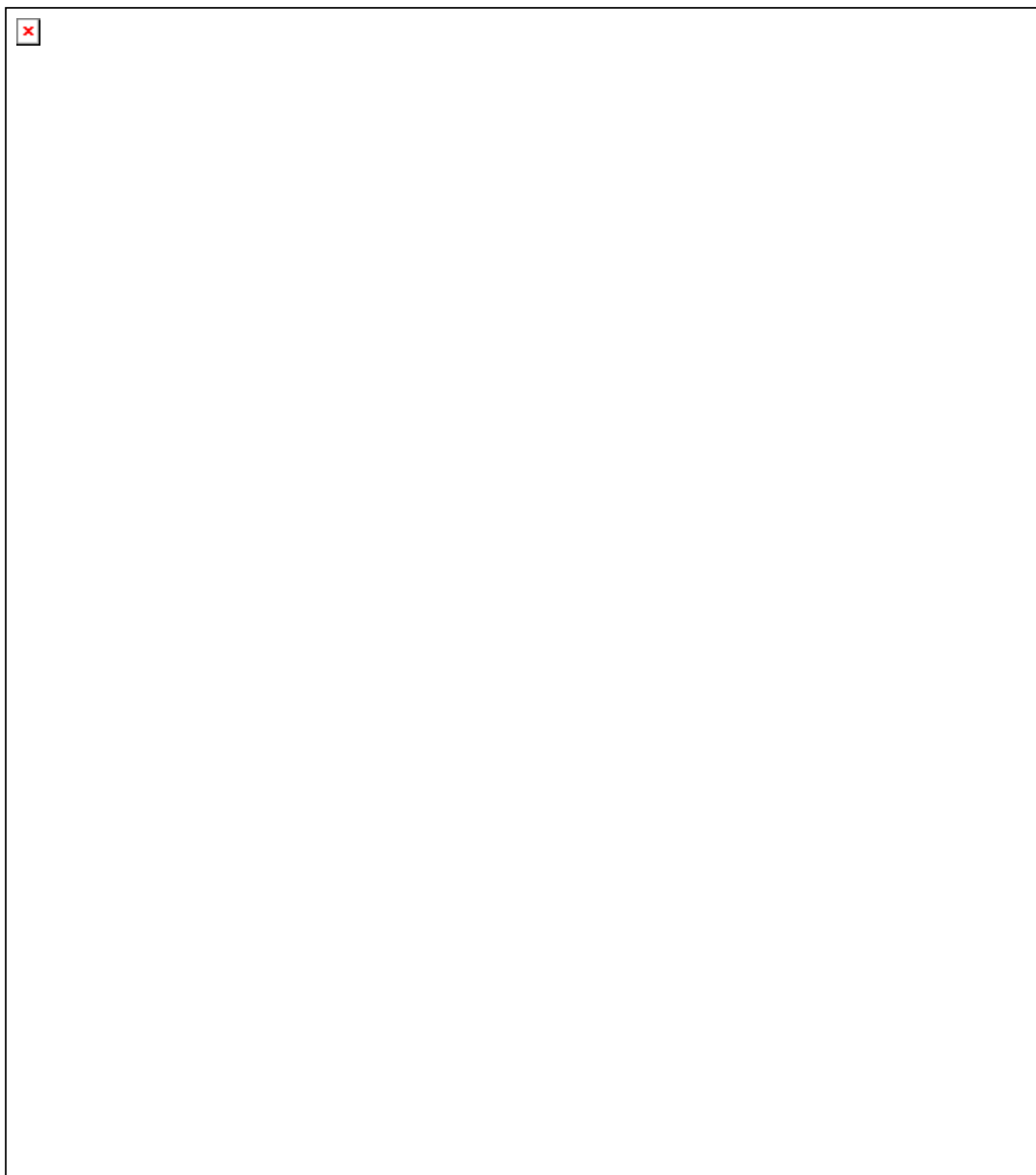
Tab. 53. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_28.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_29



Tab. 54. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_29.

Výsledky z metody MADI studenta 18_07_30



Tab. 55. Výsledky z metody MADI studenta 18_07_30.

7. VÝSLEDKY DOTAZNÍKŮ

Porovnání hodnocení fakultního učitele a „žáků“

Student	Otázky											Průměr
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	
18_07_01	0,8	-0,3	0,9	0,0	0,6	-0,1	-0,1	-1,2	0,0	0,0	1,0	0,1
18_07_02	-0,2	-0,3	-0,5	-0,3	-0,2	0,1	0,5	-0,7	1,2	-0,2	-0,2	-0,1
18_07_03	0,3	0,0	0,0	-0,1	-1,5	-0,9	0,8	-0,4	0,6	-1,4	-0,3	-0,3
18_07_04	-0,4	0,0	0,4	0,1	-0,4	0,0	0,8	-0,4	0,6	-0,1	-0,3	0,0
18_07_05	-0,6	-0,1	0,9	0,1	-0,4	-0,3	0,0	-1,1	0,0	-0,6	0,5	-0,1
18_07_06	-0,4	0,0	-0,7	-1,0	0,4	0,1	-0,3	-0,4	0,7	0,0	-0,1	-0,2
18_07_07	-0,6	-0,5	-2,2	-0,4	-0,9	-1,7	-2,6	-0,7	-0,4	-1,6	-1,4	-1,2
18_07_08	-0,7	-0,6	-2,2	-0,5	-3,5	-2,6	-2,1	-0,7	-0,1	-1,8	-1,1	-1,4
18_07_09	-0,8	-0,9	0,0	-1,1	-1,1	-1,6	-1,6	-0,6	-0,3	-1,1	-1,0	-0,9
18_07_10	1,2	0,6	0,0	-0,5	-0,8	-0,2	0,5	-0,2	-0,2	1,1	-0,4	0,1
18_07_11	0,0	-0,3	-1,3	-0,3	0,1	-0,1	-0,4	-0,7	0,6	-0,3	-0,6	-0,3
18_07_12	-0,3	-0,6	1,1	-0,1	-0,5	-0,3	0,1	2,8	1,5	-1,0	-0,4	0,2
18_07_13	-0,4	-0,1	-0,6	-0,1	-0,4	-1,3	0,3	-0,5	0,8	-0,1	0,1	-0,2
18_07_14	-0,4	0,4	0,9	0,5	0,1	-0,1	1,4	-0,2	0,8	0,2	-0,2	0,3
18_07_15	0,5	0,4	-0,2	-0,2	-0,2	0,7	0,5	-0,3	1,4	-0,5	0,0	0,2
18_07_16	-0,8	-0,6	0,4	0,0	0,3	0,5	-0,9	-0,8	0,5	0,0	0,5	-0,1
18_07_17	-1,0	-0,1	0,9	-0,3	-1,1	-0,6	-1,8	-0,8	-0,2	-0,2	-0,4	-0,5
18_07_18	0,4	0,4	0,1	0,0	-1,5	-0,9	0,9	-0,6	0,8	0,1	-0,1	0,0
18_07_19	-0,4	0,4	1,4	1,1	-0,4	0,3	0,2	-0,2	0,0	0,2	0,1	0,3
18_07_20	-1,0	-1,4	-1,0	-0,8	-1,2	0,2	-1,0	-1,4	-0,2	-0,2	-1,0	-0,8
18_07_21	-0,8	-1,1	0,0	-1,0	0,4	-0,7	-0,8	-2,3	0,6	-1,2	-1,1	-0,7
18_07_22	0,0	0,0	0,7	0,5	-0,2	-1,0	-0,3	-0,5	1,0	-0,8	-0,5	-0,1
18_07_23	0,6	0,8	0,9	-0,5	0,6	1,6	1,6	-0,6	0,5	0,0	0,8	0,6
18_07_24	0,2	0,2	0,7	0,3	-0,2	-1,0	-0,8	-0,3	1,0	0,2	-0,5	0,0
18_07_25	-1,2	-1,3	0,2	-0,7	0,5	0,2	0,0	-1,4	0,6	-1,0	-2,0	-0,6
18_07_26	0,1	0,8	1,0	0,3	0,4	0,0	0,9	1,8	1,6	0,8	0,6	0,7
18_07_27	0,0	-1,4	-1,8	-0,8	-1,2	0,6	-0,6	-1,6	-0,2	-0,4	-0,8	-0,7
18_07_28	-0,5	-1,5	0,5	0,0	0,3	-0,1	0,3	-0,4	0,6	0,1	-0,5	-0,1
18_07_29	0,0	-0,2	0,2	0,2	0,8	0,5	-1,5	-0,7	1,0	-0,2	1,5	0,2
18_07_30	-0,6	-0,6	-2,0	-1,3	-1,7	-1,6	-2,4	-0,8	-0,3	-1,5	-1,2	-1,3
Průměr	-0,2	-0,3	0,0	-0,2	-0,4	-0,3	-0,3	-0,5	0,5	-0,4	-0,3	-0,2
S. odchylka	0,6	0,6	1,0	0,5	0,9	0,9	1,1	0,9	0,6	0,7	0,8	0,8
Pr. abs. roz.	0,5	0,5	0,8	0,4	0,7	0,7	0,9	0,8	0,6	0,6	0,6	0,6
S. odchylka	0,3	0,4	0,6	0,4	0,7	0,6	0,7	0,6	0,4	0,6	0,5	0,5

Tab. 56. Výsledky hodnocení fakultního učitele a „žáků“.

(S. odchylka = směrodatná odchylka; Pr. abs. roz. = průměr absolutních rozdílů)

Porovnání hodnocení fakulního učitele a vystupujících studentů

	Otázky											
Student	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	Průměr
18_07_01	1,0	1,0	0,0	-1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	-1,0	1,0	1,0	0,4
18_07_02	0,0	0,0	0,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,1
18_07_03	0,0	0,0	0,0	-1,0	-2,0	-1,0	1,0	-1,0	1,0	0,0	1,0	-0,2
18_07_04	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	-1,0	0,0	0,5
18_07_05												
18_07_06	-1,0	1,0	0,0	-1,0	1,0	1,0	2,0	0,0	2,0	0,0	1,0	0,5
18_07_07	-1,0	0,0	-3,0	-2,0	0,0	-3,0	-3,0	-1,0	0,0	-3,0	-2,0	-1,6
18_07_08	0,0	-1,0	-2,0	-1,0	-1,0	-3,0	0,0	-1,0	-1,0	-3,0	-2,0	-1,4
18_07_09	-1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	-2,0	0,0	-1,0	-2,0	-1,0	0,0	-0,8
18_07_10												
18_07_11	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,1
18_07_12	-1,0	-1,0	1,0	-2,0	0,0	0,0	0,0	1,0	3,0	0,0	0,0	0,1
18_07_13	0,0	0,0	0,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,0	0,1
18_07_14	-1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,3
18_07_15	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	0,0	1,0	0,5
18_07_16	0,0	1,0	0,0	1,0	1,0	2,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0	0,7
18_07_17	-1,0	1,0	3,0	0,0	-2,0	1,0	-1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,3
18_07_18	0,0	1,0	0,0	-1,0	-2,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	1,0	0,0	0,0
18_07_19	-1,0	1,0	2,0	1,0	0,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9
18_07_20	-1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,3
18_07_21	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	-1,0	0,0	-1,0	1,0	0,0	0,0	0,0
18_07_22	0,0	-1,0	2,0	-1,0	-1,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	-1,0	-1,0	-0,5
18_07_23	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	-1,0	1,0	1,0	2,0	0,6
18_07_24	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	-1,0	1,0	0,0	1,0	0,0	1,0	0,4
18_07_25	-1,0	-1,0	1,0	0,0	1,0	-1,0	1,0	0,0	2,0	0,0	-1,0	0,1
18_07_26	0,0	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	0,0	2,0	2,0	1,0	1,0	0,9
18_07_27	0,0	0,0	-1,0	-1,0	0,0	0,0	0,0	-1,0	0,0	-1,0	0,0	-0,4
18_07_28	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	2,0	0,0	1,0	1,0	1,0	0,6
18_07_29	2,0	2,0	0,0	-1,0	2,0	1,0	-1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	1,0
18_07_30	-1,0	0,0	-3,0	-2,0	-1,0	-2,0	-3,0	-1,0	-2,0	-1,0	-2,0	-1,6
Průměr	-0,1	0,3	0,1	-0,3	0,1	-0,2	0,3	0,0	0,7	0,0	0,3	0,1
S. odchylka	0,8	0,8	1,3	1,0	1,1	1,3	1,2	0,9	1,2	1,2	1,1	1,1
Pr. abs. roz.	0,5	0,6	0,7	0,8	0,7	1,0	0,8	0,6	1,0	0,8	0,8	0,8
S. odchylka	0,6	0,6	1,0	0,6	0,7	0,8	0,9	0,6	0,8	0,8	0,8	0,7

Tab. 57. Výsledky hodnocení fakulního učitele a vystupujících studentů.

(S. odchylka = směrodatná odchylka; Pr. abs. roz. = průměr absolutních rozdílů)

Porovnání hodnocení vystupujících studentů a „žáků“

	Otázky											
Student	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	Průměr
18_07_01	-0,2	-1,3	0,9	1,0	-0,4	-1,1	-0,1	-1,2	1,0	-1,0	0,0	-0,2
18_07_02	-0,2	-0,3	-0,5	-0,3	0,8	0,1	-0,5	-0,7	0,2	-0,2	-0,2	-0,2
18_07_03	0,3	0,0	0,0	0,9	0,5	0,1	-0,3	0,6	-0,4	-1,4	-1,3	-0,1
18_07_04	-1,4	-1,0	-0,6	-0,9	-0,4	0,0	0,8	-1,4	-0,4	0,9	-0,3	-0,4
18_07_05												
18_07_06	0,6	-1,0	-0,7	0,0	-0,6	-0,9	-2,3	-0,4	-1,3	0,0	-1,1	-0,7
18_07_07	0,4	-0,5	0,8	1,6	-0,9	1,3	0,4	0,3	-0,4	1,4	0,6	0,5
18_07_08	-0,7	0,4	-0,2	0,5	-2,5	0,4	-2,1	0,3	0,9	1,2	0,9	-0,1
18_07_09	0,2	0,1	0,0	-0,1	-1,1	0,4	-1,6	0,4	1,7	-0,1	-1,0	-0,1
18_07_10												
18_07_11	0,0	-1,3	-2,3	-1,3	-0,9	-1,1	-2,4	-1,7	-1,4	-1,3	-1,6	-1,4
18_07_12	0,7	0,4	0,1	1,9	-0,5	-0,3	0,1	1,8	-1,5	-1,0	-0,4	0,1
18_07_13	-0,4	-0,1	-0,6	0,9	-0,4	-0,3	0,3	-0,5	-0,2	-2,1	0,1	-0,3
18_07_14	0,6	0,4	0,9	-0,5	-0,9	-0,1	0,4	-0,2	-0,2	0,2	-0,2	0,0
18_07_15	0,5	0,4	-0,2	-1,2	-1,2	0,7	-0,5	-1,3	0,4	-0,5	-1,0	-0,3
18_07_16	-0,8	-1,6	0,4	-1,0	-0,8	-1,5	-0,9	-0,8	0,5	-1,0	-1,5	-0,8
18_07_17	0,0	-1,1	-2,1	-0,3	0,9	-1,6	-0,8	-1,8	-0,2	-0,2	-1,4	-0,8
18_07_18	0,4	-0,6	0,1	1,0	0,5	0,1	0,9	0,4	0,8	-0,9	-0,1	0,2
18_07_19	0,6	-0,6	-0,6	0,1	-0,4	-0,7	-1,8	-1,2	-1,0	-0,8	-0,9	-0,7
18_07_20	0,0	-1,4	-2,0	-0,8	-1,2	-0,8	-1,0	-1,4	-1,2	-1,2	-1,0	-1,1
18_07_21	-0,8	-1,1	0,0	-1,0	-0,6	0,3	-0,8	-1,3	-0,4	-1,2	-1,1	-0,7
18_07_22	0,0	1,0	-1,3	1,5	0,8	0,0	-0,3	0,5	1,0	0,2	0,5	0,3
18_07_23	-0,4	-0,3	0,9	-0,5	0,6	0,6	0,6	0,4	-0,5	-1,0	-1,3	-0,1
18_07_24	-0,8	0,2	-0,3	0,3	-0,2	0,0	-1,8	-0,3	0,0	0,2	-1,5	-0,4
18_07_25	-0,2	-0,3	-0,8	-0,7	-0,5	1,2	-1,0	-1,4	-1,4	-1,0	-1,0	-0,6
18_07_26	0,1	-0,3	1,0	-0,8	-0,6	-1,0	0,9	-0,3	-0,4	-0,3	-0,4	-0,2
18_07_27	0,0	-1,4	-0,8	0,2	-1,2	0,6	-0,6	-0,6	-0,2	0,6	-0,8	-0,4
18_07_28	-0,5	-1,5	0,5	0,0	-0,8	-1,1	-1,8	-0,4	-0,4	-0,9	-1,5	-0,8
18_07_29	-2,0	-2,2	0,2	1,2	-1,2	-0,5	-0,5	-1,7	-1,0	-1,2	-0,5	-0,8
18_07_30	0,4	-0,6	1,0	0,7	-0,7	0,4	0,6	0,2	1,7	-0,5	0,8	0,4
Průměr	-0,1	-0,6	-0,2	0,1	-0,5	-0,2	-0,6	-0,5	-0,2	-0,5	-0,6	-0,3
S. odchylka	0,6	0,8	0,9	0,9	0,8	0,8	1,0	0,9	0,9	0,8	0,7	0,8
Pr. abs. roz.	0,4	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	0,9	0,8	0,7	0,7	0,8	0,7
S. odchylka	0,4	0,6	0,6	0,5	0,5	0,5	0,7	0,6	0,5	0,5	0,5	0,5

Tab. 58. Výsledky hodnocení vystupujících studentů a „žáků“.

(S. odchylka = směrodatná odchylka; Pr. abs. roz. = průměr absolutních rozdílů)

8. TRANSKRIPCE SKUPINOVÝCH ROZHOVORŮ

R = respondent.

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_07“ a „18_07_08“ a „18_07_30“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Nebylo slyšet.“

R2: „Problém byl v tom, že vystupující mluvili na první řadu a už nebylo slyšet do druhé řady.“

R3: „Moc ne, ale mohlo to být i hlukem.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Občas jsme nevěděli, co máme dělat.“

R2: „Někdy ne, chtělo by to více povysvětlit.“

R3: „Z hlediska organizace? Organizace asi dobrá.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Jo, většinou jo. Když se paže dělaly špatně, tak potom ukazoval jak ty ruce dělat jinak a tak.“

R2: „Docela jo.“

R3: „Taky tak.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Pak už jsme to nedělali. On řekl, co děláme špatně, ale už jsme si to potom dál nezkoušeli znovu.“

R2: „Jo, přesně tak.“

R3: Souhlasím s nimi.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_06“ a „18_07_11“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Akorát u žlábků byla špatná slyšitelnost, ale jinak si myslím se snažili mluvit nahlas, takže to bylo srozumitelný.“

R2: „Jo, ale občas nebylo dobře slyšet.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Jak které cvičení bylo srozumitelně vysvětleno, někdy jsme měla problém porozumět.“

R2: „Spíš za to může hluk, a že to šlo hodně rychle za sebou. Doplavali jsme a než jsme se stihli postavit, tak už bylo předváděno něco jiného.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Pro mě to bylo doplňující, pak už jsem věděla, jak už to správně udělat.“

R2: „Moc ne.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Někdy.“

R2: „Když mě moc neopravovali, tak ani moc ne.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_09“ a „18_07_17“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Ano.“

R2: „Jako jestli to bylo srozumitelné? Ano.“

R3: „Ano.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Ano. I když... Ale, spíš bylo cvičení špatně popsáno.“

R2: „Ano., ale ve dvou momentech jsem trochu tápal.“

R3: „Ano. Mohli by trochu přidat na hlase, ale my jsme byli čepičkáři, v půlce bazénu, takže i to se nějak dalo.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Jednou jsem byl opravený. Pomohlo to, protože kdyby mě neopravil, tak si asi rozbiji hlavu.“

R2: „Byl jsem taky opraven.“

R3: „V pohodě všechno.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Pomohlo to.“

R2: „Pomohlo to.“

R3: „Jo jo.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_01“ a „18_07_05“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Jo.“

R2: „Jo, asi jo. Jednou totiž řekl, že budeme mít ty ruce v pěst, dámě 5 výdechů a poplaveme zpátky a vlastně jsme čekali. A pak teprve jsme plavali zpátky, takže jsem koukala, jestli máme vůbec plavat zpátky nebo ne. Ale jinak si nic jiného nepamatuju, takže jinak to bylo v pohodě.“

R3: „Jen ohledně opakování, jestli máme doplavat na druhou stranu. Jestli tam máme stát nebo se hned vrátit, tak to bylo takový, to jsem přemýšlel.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Ano.“

R2: „Jo.“

R3: „Jo.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „U mě osobně ne, ale viděl jsem u někoho, jak opravovali.“

R2: „V závěrečné části se snažil ty chyby tak nějak na všechny.“

R3: „Za mě moc ne.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Nevím, jestli to oni dělali dobře, protože už jsem je ani nepozorovala.“

R2: „Trochu.“

R3: „Mě moc neopravovali, takže, ne.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_21“ a „18_07_25“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Já jo.“

R2: „Ve většině ano.“

R3: „Většinou ano.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Ano.“

R2: „Ano. Ale byl trochu zmatený možná, ale tak to asi pro všechny.“

R3: „Za mě to docela šlo.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

R2: „Nebylo to definované, jak by to mělo být, jako úplně do detailů.“

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Ne, vůbec.“

R2: „Já jednou byl, asi.“

R3: „Asi jednou.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Když mě neopravovali, tak mi to moc nepomohlo.“

R2: „Jo, pomohlo to, dělal jsem to správně.“

R3: „Nevím, asi trochu pomohlo.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_02“ a „18_07_15“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Ano. Akorát takové detaily, že tam potom změnili pravidla, potom už někdo začal plavat a dozvěděli jsme se to až na konci.“

R2: „Ano. Z 90% říkali, jak máme plavat, kam máme plavat atd. Nepatrné vylepšení organizace by to chtělo.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Jo, de facto jo.“

R2: „Jo, z větší části jo.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

R1: „Málo hlasitý projev. To je skoro u všech, no.“

R2: „Držení za ruce nešlo moc dobře provádět, prostě to nejde, když se s rukama točí.“

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Ano, já jednou nebo dvakrát.“

R2: „Jo, ze začátku nás tam někdo opravoval, teď ale nevím kdo. Myslím, že ten co vystupoval poslední nás během toho, co byl ten první výstup. Tak ten nás opravoval, ten co měl ten třetí výstup, když jsme plavali na začátku.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Jo jo, já jsem jel kraulové nohy a měl jsem jet prsový, takže mě opravil.“

R2: „I docela jo.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_03“ a „18_07_04“ a „18_07_18“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Asi jo. Nebyla jsem dostatečně šikovná, ale jo rozuměla jsem a věděla jsem, že to dělám špatně.“

R2: „Já jsem rozuměla taky.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Až na to jedno. To mám vysvětlit to cvičení? Já nevím, já jsem nevěděla, jestli mám dobíhat nebo jet celý kraul a znak.“

R2: „Já jsem všechno pochopila.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

R1: „Jen se tam nezmínilo to jedno slovo dobíhaně, ale ukazováno to bylo dobíhaně.“

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Ne.“

R2: „Ne, nikým.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „No, nebyla jsem opravovaná, takže nepomohlo.“

R2: „Ne.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_22“ a „18_07_24“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Myslím, že jo. Akorát jsem doplávala občas později, tak jsem se jen ptala Verče, co máme dělat.“

R2: „Celkem jo.“

R3: „Jo.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „To už potom jo.“

R2: „Ano.“

R3: „Jo jo.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Jo.“

R2: „Jo.“

R3: „Jo.“

VŠICHNI: „Bylo opravování asistenty učitelů.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Ano.“

R2: „Asi jo.“

R3: „Ano.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_12“ a „18_07_26“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Ne, já jsem měl čepičku, já jsem to fakt neslyšel, já jsem nikdy čepičku neměl.

Jen proto, že jsem měl čepičku, jsem neslyšel.“

R2: „Já jsem to slyšel. Chtěl bych ještě pozdravit diváky.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Pak když už jsem to viděl, tak jsem to nějak pochopil.“

R2: „Jo, já jsem všechno pochopil.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

R1: „Bylo cvičení, které mi nešlo. To poslední cvičení, když jsem měl jet s destičkou pod hlavou a mít natažené nohy.

R2: „Bylo to náročné.“

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Jo, já jsem byl. Opravován jsem byl asistenty.“

R2: „Jo, já taky. Asistenty.

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Jo.“

R2: „Jo.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_10“ a „18_07_14“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Tak myslím, že to bylo dost často takový právě docela nedotažený. Často prostě to nebylo dostatečně vysvětlený. Kolikrát jsme nevěděli, co máme dělat, takže to bylo hodně zmatený kolikrát to cvičení. Pořádně formulovat. Ukázka.“ nebyla.“

R2: „Přesně. Souhlasím.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Po chvíli už pak jo.“

R2: „Ze začátku jsem nevěděl, ale než jsem plaval, tak jsem to nějak pochytil.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

R1: „Já jsem to kolikrát spíš neslyšel + nedostatečné vysvětlení + voda v uších. Nebylo to tak složité, abychom to nezvládli, myslím.“

R2: „Asi to bylo víc věcí dohromady, protože si taky myslím, že to nebylo zase tak těžký.“

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Já jednou.“

R2: „Já asi jenom jednou jsem viděl, že tam někoho opravil.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Snaha byla, ale“

R2: „Asi tak.“

Odpovědi na otázky u studenta „18_07_19“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Jo. Ale cvičení nahlas úplně nebyly řečeny.“

R2: „Ano, rozuměl, ale akorát občas jsem přeslechl nějaké ty informace, protože jsem tam blbě poslouchal.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Myslím, že jsem cvičení pochopil, ale asi dělal i špatně, čehož si nejsem vědom.“

R2: „Jak jsem blbě poslouchal, tak jsem nejdřív nechápal, ale když jsem to pak viděl u ostatních, tak už to šlo.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

R1: „Nevím.“

R2: „No, všechno je to spojené s tím, že jsem blbě poslouchal.“

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Opravený asi ne. Ale jednou jsem snad byl opravený.“

R2: „Já jsem nebyl opravován, asi nebyly těžké ty cviky, tak jsem nebyl opravován.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Jo, to jo, myslím si, že jo.“

R2: „Ne.“

Odpovědi na otázky u studenta „18_07_13“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Ve většině.“

R2: „Ano, asi.“

R3: „90 procent.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Asi jo, kromě toho delfínového nebo bylo to asi dobře vysvětleno, ale já jsem to spíš nepochopil.“

R2: „Souhlas s první odpovědí.“

R3: „Asi jo.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Jo.“

R2: „Jo.“

R3: „Já jsem dostával „čočku“.

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Myslím, že jo.“

R2: „Snad jo.“

R3: „Věřím, že ano.“

Odpovědi na otázky u studenta „18_07_29“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Většinou jo. Ale v hlavní části jednou, když předváděl záběr jednou paží, tak to ukázal dvakrát, pak souhra celá a pak to ukázal jednom jednou, takže jsem z toho pochopil, že až ta druhá ukázka byla správně. Taková drobná chyba se tam třeba objevila. Jinak byla cvičení pochopitelná.“

R2: „No, občas mi něco uteklo, občas jsem něco přeslechl. 18_07_29, to bylo trochu méně, nemluvil tak nahlas.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Ale jo, ale někdy se objevilo, co jsem říkal.“

R2: „Víceméně jo, i když jsem občas něco přeslechl.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Já jsem byl dvakrát.“

R2: „Nevzpomínám si, že by mě někdo opravoval, ale viděl jsem, že tam opravovali“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Jo, jestli to člověk nebral jako ukázkou, že to neumí, ale že si z toho má něco vzít, tak se na to trochu soustředil. A minimálně v tom jednom cvičení potom jsem na to dbal. Pak už jsem si třeba řekl: „no, už to dělám správně“.“

R2: „Mě neopravili, takže nemůžu říct.“

Odovědi na otázky u studentů „18_07_16“ a „18_07_28“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Ano a srozumitelně.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Jo jo, bez problému.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Jo, probíhala nějaká mírná korekce chyb.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Myslím si, že spoustě studentů ano.“

Odpovědi na otázky u studenta „18_07_23“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Ano, víceméně ano.“

R2: „Ano.“

R3: „Jo.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Ano.“

R2: „Ano.“

R3: „Ve většině případů ano.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

Vzhledem k odpovědím na předchozí otázku, nebyla tato otázka položena.

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Já osobně ne. Mrzí mě to.“

R2: „Myslím, že u všech cvičení jsem úplně 100% nebyl. Nikdo mě neopravil. Protože jsem se hodně topil, protože jsem sám cítil, že to není ono a potřeboval jsem pomoc a nikdo mi nepomohl.“

R3: „Já jsem na tom podobně.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Kdyby mě někdo opravil, tak třeba by pomohlo.“

R2: „Nikdo mi nepomohl, takže jsem se tam topil.“

R3: „Přesně. Asi tak.“

Odpovědi na otázky u studentů „18_07_20“ a „18_07_27“

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?

R1: „Jo, jsem zvyklý na tu hru, takže jo.“

R2: „Jo, v pohodě.“

2. otázka: Pochopil/a jste, co máš v daném cvičení provést?

R1: „Jo.“

R2: „Mě ta organizace přišla trochu zmatená, ale pak jsme to nějak dali.“

3. otázka: Proč jste to neudělal/a?

R1: „Já myslím, že jsem to dělal.“

R2: „Za mě by to asi potřebovalo lépe zorganizovat.“

4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?

R1: „Jo.“

R2: „Jo jo.“

5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

R1: „Určitě. Já jsem myslel, že máme plavat normální znak, ale měli jsme plavat soupaž, takže to pomohlo.“

R2: „Já si nevzpomínám, že by mě někdo opravoval.“