

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU



**Porovnání interakce učitele a žáka při individuální výuce
sjezdového lyžování**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Petra Matošková, Ph.D.

Vypracoval:

Pavel Lehovec

Praha, srpen 2011

Prohlašuji, že jsem závěrečnou (diplomovou) práci zpracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne

.....

Pavel Lehovec

Evidenční list

Souhlasím se zapůjčením své diplomové práce ke studijním účelům. Uživatel svým podpisem stvrzuje, že tuto diplomovou práci použil ke studiu a prohlašuje, že ji uvede mezi použitými prameny.

Jméno a příjmení:

Fakulta / katedra:

Datum vypůjčení:

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval především PhDr. Petře Matoškové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, připomínky a cenné rady. Dále bych rád poděkoval Zdence Marvanové za pomoc při analyzování videozáznamů a také všem instruktorům lyžování, kteří se zúčastnili výuky.

Abstrakt

Název: Porovnání interakce učitele a žáka při individuální výuce sjezdového lyžování.

Cíle: Hlavním cílem této práce je porovnat interakci lyžařských instruktorů a předškolních dětí při individuální výuce sjezdového lyžování v lyžařské škole.

Metody: V práci byla použita metoda pozorování s využitím kategoriálního systému M ADI (Modifikovaná analýza didaktické interakce). Tento systém umožňuje získat data, která popisují formy chování učitele, didaktický obsah výuky, didaktické situace a postojovou aktivitu.

Výsledky: Z výsledků vyplynulo, že se nejvíce odlišovala instruktorka č. 5. Tyto rozdíly byly patrné především ve formě chování, formě projevu, druhu projevu a míře vyjádření věcného obsahu. Instruktorka plně nerespektovala didaktické zásady, styly, metody a postupy a dopouštěla se více didaktických chyb. Bylo zjištěno, že praxe v oboru je určitý předpoklad pro kvalitní výuku, nicméně to není přímo rozhodující faktor.

Klíčová slova: M ADI, ADI, lyžařská škola, individuální výuka lyžování, předškolní věk

Abstract

Title: Comparison of interaction between the teacher and student during the individual teaching of downhill skiing.

Objectives: The main aim of this thesis is to compare the interaction between the ski instructors and preschool children during the individual lessons of downhill skiing in the ski school.

Methods: As the method of the comparison was used the method of observation with utilization of categorial system M ADI (Modificated analysis of didactic interaction). This system makes it possible to obtain data, which describes the forms of behaviour of a teacher, didactic content of teaching, didactic situation and attitudinal activity.

Results: The result of the comparison is a fact that the instructor number 5 differed from others the most. These differences were the most apparent in the form of behaviour, form of display and its kind and measure of expression of subject content. Instructor number 5 did not respect didactic principles, styles, methods and procedures and she did other didactic mistakes. It was found out, that the practical experience is a premise for a quality teaching, but on the other hand it's not the decisive factor.

Keywords: M ADI, ADI, ski school, individual lesson of skiing, preschool age

OBSAH:

1 ÚVOD	8
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	10
2.1 Obecná didaktika	10
2.1.1 Didaktické formy	11
2.1.2 Didaktické styly	14
2.1.3 Didaktické metody.....	16
2.1.4 Didaktické zásady	20
2.1.5 Motorické učení	25
2.2 Didaktika sjezdového lyžování	28
2.2.1 Didaktické formy	29
2.2.2 Didaktické metody.....	32
2.2.3 Výuka předškolních dětí.....	35
2.3 Charakteristika věkového období	37
2.3.1 Vývoj a růst	38
2.3.2 Verbální vývoj	39
2.3.3 Kognitivní vývoj	39
2.3.4 Motorický vývoj.....	40
2.3.5 Emoční a sociální vývoj	41
2.4 Systém vzdělávání instruktorů lyžování v ČR.....	43
2.4.1 Kvalifikace v ČR	43
2.4.2 APUL	44
2.4.3 Mezinárodní organizace	46
2.5 Metoda ADI	47
2.5.1 Historický vývoj	47
2.5.2 Charakteristika ADI.....	49
2.5.3 Modifikovaná ADI.....	54
3 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE	56
4 METODIKA PRÁCE	57
4.1 Charakter výzkumu	57
4.2 Charakteristika souboru	57
4.3 Použité metody	58
4.4 Postup práce	60
5 VÝSLEDKY	62
5.1 Instruktor č. 1	62
5.2 Instruktor č. 2	65
5.3 Instruktor č. 3	69
5.4 Instruktor č. 4	72
5.5 Instruktor č. 5	76
5.6 Porovnání všech instruktorů	79
6 DISKUZE	84
7 ZÁVĚR	88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	90
PŘÍLOHY	94

1 ÚVOD

Lyžování je v České republice velmi populární sport. Možná je to vlastně fenomén rekreačních zimních sportů. Hory a snůh jsou krásným zážitkem nejen pro děti, ale i pro dospělé. Mnoho lidí každoročně vyráží na zasněžené svahy a snaží se sjet z vrcholů hor dolů do údolí. Ne každý ovšem své lyže ovládá, proto se někteří svěřují do péče profesionálů v lyžařských školách.

Zde pracují lyžařští instruktoři, kteří jsou pro tuto práci speciálně vyškoleni. Správný učitel samozřejmě umí dobře lyžovat, ovládá však i nejjednodušší cvičení pro nejmladší děti. Má také dobrou kondici, protože opakované ukázky, přesuny a dopomoc žákům kladou na jeho zdatnost značné nároky. V neposlední řadě musí učitel znát (a také neustále rozvíjet) obecné znalosti z oblasti pedagogiky, psychologie, didaktiky a také metodiky lyžování. Teoretické znalosti musí učitel umět propojit do praxe. Každý učitel musí přizpůsobit výuku žákovi nebo žákům, které učí. Musí výuku přizpůsobit podmínkám a brát ohled na dovednosti, zkušenosti a vlastnosti žáka. Mezi klientelou, která navštěvuje lyžařské školy, tvoří značnou část děti. V dětském věku se nejčastěji s lyžováním začíná a rodiče často nejsou tak zkušení, nemají čas nebo jen nechtějí a nemohou tak učit své děti sami. Hodně rodičů proto svěřuje své děti právě do rukou lyžařských instruktorů.

Lyžování je náročná pohybová činnost. Je v něm nutné skloubit mnoho pohybových dovedností a ještě k tomu je přizpůsobit specifickým vnějším podmínkám. Této náročné činnosti musí také odpovídat i kvalitní lyžařský výcvik. Jestli je výcvik kvalitní nebo nekvalitní, není snadné zhodnotit jen podle jednoho parametru.

V každé lyžařské škole vyučuje několik instruktorů, kteří učí většinou podle dané metodiky a didaktiky lyžování. Všichni jsou proškoleni a tedy téměř na stejné dovednostní a vědomostní úrovni. Ovšem osobnost každého instruktora je jiná. Každý učitel má jiný charakter, temperament a působí na své žáky jiným způsobem. O některých se dá říci, že se pro tuto práci přímo narodili a je pěkné se na jejich umění dívat. Velkou roli hrají určitě zkušenosti instruktora. Každý vyučuje svým stylem a je těžké stanovit, jestli byla výuka dobrá nebo ne. Někdo jí může porovnávat podle výkonu (naučených dovedností), jiný třeba zase podle prožitku (zážitky na celý život).

V každém vyučovacím procesu probíhá vzájemná interakce učitel – žák (dítě). Didaktická interakce je velmi důležitá a ovlivňuje celý vyučovací proces. Právě proto budeme v této práci pozorovat vzájemnou interakci mezi instruktorem a dítětem. Toto pozorování přinese informace o tom, jaká interakce se ve vyučovacím procesu objevila, tedy přinese zpětnou vazbu. Ta je pro další zlepšení lyžařského výcviku nezbytná. Díky zpětnovazebním informacím je možné zjistit, kde se vyskytly chyby a formulovat tak určitá doporučení pro další výcvik.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Obecná didaktika

Termín didaktika (řecky „didaskein“ znamená učit, vyučovat, vykládat) poprvé použil v 17. století německý pedagog W. Ratke. Ve světě i u nás se o jeho rozšíření zasloužil především J. A. Komenský. Ve svém díle Velká didaktika (Didactica Magna) vymezil tuto teorii jako nauku o vyučování (Průcha, 2000). Rychtecký a Fialová (2000) uvádějí, že se po několika širších významech didaktiky tento pojem ustálil jako teorie vzdělávacího procesu ve vyučování. Předmětem didaktiky je zkoumání a interpretace zákonitostí procesu vzdělávání a výchovy, všech vnitřních i vnějších činitelů, ale i vztahů mezi nimi. Dominantní roli v didaktickém procesu má interakce učitel – žák. Didaktika se zabývá činností žáka (jeho motivací, aktivací, percepcí apod.) a činností učitele (didaktické metody, zásady, postupy, formy, styly, prostředky atd.).

Podle Skalkové (2007) se přesný význam termínu didaktika měnil podle doby. Postupně se přijímala i jiná vymezení. Od didaktiky chápané jako teorii vyučování, dále didaktiky jako teorii vzdělání až k didaktice jako teorii učení a vyučování. Pojem didaktiky jako vědní disciplíny, která je součástí pedagogiky, není úplně přesně a striktně vymezen. Didaktika se zabývá procesem, který charakterizuje činnosti učitele a žáků a v němž si žáci obsah osvojují, tedy vlastně vyučováním a učením. Průcha (2000) uvádí, že se didaktika zabývá také tím „co a k jakým účelům se vyučuje,“ ale i „jak se to vyučuje.“ Rozděluje také didaktiku na dvě základní složky – teorie a výzkum kurikula a teorie a výzkum vyučování. Kurikulum je teorií o obsahu vzdělávání (včetně výsledků a cílů vzdělávání). Teorie a výzkum vyučování zahrnují právě organizační formy, metody, prostředky (principy a řízení) a samotný výzkum reálného vyučování.

2.1.1 Didaktické formy

Kalhous, Obst a kol. (2002) a Průcha (2000) si pod tímto pojmem představují jakési organizační formy výuky. Zpravidla se tím chápe uspořádání vyučovacího procesu, tj. vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Každá z organizačních forem někdy nachází uplatnění. Pro uspořádání výuky jsou z pohledu učitele důležitá dvě hlediska. První hledisko zní „s kým a jak“ pracujeme a za druhé je důležité „kde“ výuka probíhá. Obecně (podle typu komunikace) lze rozdělit výuku na individuální, hromadnou a skupinovou.

a) individuální výuka

Je považována za nejstarší organizační formu používanou již ve starověku a středověku. Běžně se používá i v současnosti. Jedná se zde o trvalejší kontakt jednoho učitele a jednoho žáka. Produktivita práce učitele je nízká, ale sám proces učení probíhá velmi intenzivně (Kalhous, Obst a kol., 2002).

b) hromadná výuka

Hromadné vyučování se začalo používat na přelomu 16. a 17. století a je dodnes všeobecně nejrozšířenější organizační formou výuky. Předpokladem tohoto vyučování je vytvoření určité skupiny žáků stejné věkové a mentální úrovně. V praxi tedy mluvíme o školní třídě. Všichni žáci plní v průběhu výuky stejné úkoly a postupují jednotně stejným způsobem. Úkolem učitele je řídit učební činnost všech žáků najednou. Učitel vytváří podmínky pro učení žáků (připravuje pomůcky), seznamuje žáky s novým učivem (usměrňuje, koordinuje, ovlivňuje žáky) a reguluje učební činnosti žáků tak, aby si učivo upevnili a prohloubili. V průběhu učebních činností by měl učitel také zajišťovat zpětnou vazbu o tom, jestli byl stanovený cíl splněn (Kalhous, Obst a kol., 2002).

c) skupinová výuka

K nedostatkům hromadného vyučování patří neschopnost přizpůsobit výuku individuálním potřebám a zájmům jednotlivých žáků. Proto vzniklo skupinové vyučování. Žáci jsou rozděleni do menších skupin podle různých hledisek. Skupiny může vytvořit učitel, ale mohou také vzniknout spontánně. Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a žáci tak mohou dosáhnout lepších výsledků. Ve skupině se rozvíjí kooperace a komunikace žáků, proto bývá někdy tato výuka označena jako kooperativní

(Kalhous, Obst a kol., 2002). Sociální vztahy mezi žáky umožňují vytvářet interaktivní situace. Tyto vztahy ovlivňují nejenom průběh intelektuálních procesů, ale také utváření názorů a postojů. Práce ve skupině přispívá k rozvoji vlastností jako je ochota, odpovědnost, tolerance atd. (Skalková, 2007).

Kromě těchto forem jsou známy ještě diferencovaná, projektová a týmová výuka a otevřené vyučování.

d) diferencovaná výuka

Jde o hromadnou výuku, kdy je např. třída rozdělena a roztríděna do menších skupin. Diferenciaci je možné provádět např. podle úrovně intelektových schopností, podle nadání, zájmů i podle místa bydliště apod. Vytvoření homogenní skupiny poskytuje ideální podmínky pro individuální rozvoj každého žáka (Kalhous, Obst a kol., 2002). Diferencovaný přístup předpokládá pestrost, dynamičnost a práci učitele, která je otevřená pro mnoho metod a činností. Skupiny žáků pracují na odlišných cílech, přijímají cíle za své, vytvářejí individuální plány a odpovídají za jejich plnění (Skalková, 2007).

e) projektová výuka

Projektové vyučování se vyvinulo v USA na přelomu 19. a 20. století a nalezlo později odezvu po celém světě. Podstatou je zcela jiné uspořádání učiva, než bylo obvyklé v systému vzdělávání. Žáci nemají povinnost vyslechnout výklad učitele, zapamatovat si látku a umět naučené dovednosti použít. Mají s pomocí vyučujícího řešit úkol komplexně, jako projekt, který vychází z praxe nebo je alespoň s praxí úzce spojený. Při realizaci projektu je nutné postupovat podle jednotlivých kroků (záměr projektu, zpracování plánu, provedení a vyhodnocení projektu) (Kalhous, Obst a kol., 2002). Projektové vyučování se orientuje na zkušenosti žáka. Předměty získávají význam tehdy, pokud se včlení do zkušeností žáků (Skalková, 2007).

f) týmová výuka

Při této výuce se objevuje spolupráce více učitelů v rámci žakovských skupin. Učitelé jsou rozděleni do týmu (např. podle oboru, příležitosti atd.) a tyto týmy pracují s různě velkými skupinami žáků. Týmová výuka může přinášet efektivnější a účinnější učení při zachování stabilních skupin žáků (Kalhous, Obst a kol., 2002).

g) otevřené vyučování

Při otevřeném vyučování se mění tradiční prostředí třídy a její atmosféra. Práce při vyučování je do jisté míry svobodná, žáci mají možnost volby (Skalková, 2007). Tento typ provází celková změna vyučovacího systému školy. Jde o větší převzetí odpovědnosti žáků za plánování i průběh vlastního učení. Žáci plní připravené týdenní plány pouze podle doporučení. Druhým znakem otevřeného vyučování je otevírání školy navenek. Škola vytváří síť kontaktů s rodiči, městem, se zájmovými organizacemi atd. a na vzdělání se tak mohou podílet lidé, kteří mají bezprostřední kontakt se životní realitou (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Rychtecký a Fialová (2000) ještě uvádějí specifické didaktické formy, které zvyšují efektivitu vyučovacího procesu.

h) doplňková cvičení

Obsahem této formy jsou cvičení jednoduchá, žákům známá, nenáročná na koncentraci, emocionálně méně náročná, nevyžadující větší záchranu a pomoc a neovlivňující bezpečnost. Tato cvičení jsou zařazována blízko hlavního stanoviště. Jedná se např. o kompenzační, relaxační, protahovací a posilovací cvičení.

i) variabilní provoz

Jde o takové uspořádání, kde žáci rychle střídají stanoviště a cvičení, zaměřená především na zdokonalování dovedností. Tyto činnosti již musí být žáky do jisté míry zvládnuty. Řízení variabilního provozu se uskutečňuje většinou pomocí časového úseku. V praxi se doporučuje orientovat stanoviště na zdokonalování schopností i rozvíjení dovedností.

j) kruhový provoz

Kruhový provoz je víceméně stále uspořádání učebního procesu, kde žáci postupují po jednotlivých stanovištích (většinou umístěných v kruhu). Cvičení jsou zaměřená především na rozvoj pohybových schopností a cílem bývá i zvýšení kondičních schopností. Při volbě obsahu, jeho uspořádání a řízení je nutné respektovat známá pravidla kruhového provozu.

2.1.2 Didaktické styly

Ve stylu, kterým je řízen proces vyučování, je vyjádřen postoj učitele a žáků k vybranému učebnímu modelu, interakce učitele s žáky, dominance v rozhodování a řízení a způsob a druh poskytovaných zpětných informací. Volba didaktického stylu je ovlivněna i konkretizací cíle vyučování. Rychtecký a Fialová (2000) rozeznávají několik stylů, kterými je proces vyučování řízen.

a) příkazový

Veškerá rozhodnutí provádí učitel sám, žáci cvičí jednotně podle jeho pokynů. Pozitivně může působit na kolektivní cítění žáků, učí je podřizovat se skupině.

b) praktický

Dílejší část rozhodnutí přenáší učitel na žáka. Učitel určuje učivo, výběr vyučovacích metod a forem a žák rozhoduje např. o místě cvičení, okamžiku zahájení a o individuálním rytmu a tempu.

c) reciproční

Vyznačuje se přesunem zpětnovazebních informací a korekcí cvičení na žáka. Učitel určuje obsah vyučování, vysvětlí kritéria správného pohybu a instruuje žáky o jejich rolích. Žáci cvičí ve dvojicích a střídají se ve funkci cvičence a pozorovatele. Pozorovatel provádí opravy a korekce druhého žáka. Učitel sleduje oba žáky, ale zpětné informace dává pouze pozorovateli. Tento způsob je vhodný např. v početných třídách.

d) se sebehodnocením

Žáci cvičí samostatně, sami se pokoušejí posoudit správnost provedení pohybu a dospět tak k autokorekci. Učitel žáky sleduje a v případě potřeby poskytuje zpětné informace.

e) s nabídkou

Model, ve kterém učitel určuje učivo, ale žáci si volí obtížnost a náročnost pohybové činnosti. Například žáci překonávají různě vysoké překážky a sami si volí, kterou výšku zdolají.

f) s řízeným objevováním

Pro splnění pohybového úkolu je třeba induktivní myšlení žáka. Učitel vhodně zvolenými otázkami vede žáky k samostatnému nalezení řešení v souladu s cílem vyučování. Tento styl přispívá k trvalejším výsledkům učení a rozvíjí tvůrčí schopnosti žáků.

g) se samostatným objevováním

Představuje řešení pohybových úkolů. Učitel nevede žáka k určitému řešení, ale nechá ho samostatně hledat neoptimálnější variantu. Styl je vhodný i pro skupinové řešení problému.

h) s autonomním rozhodováním žáka o stylu (o učivu)

Tento styl inklinuje k samostatné práci žáků a podporuje samostatnou volbu žáka v otázkách učiva a výběru stylu.

Společným znakem didaktických stylů příkazového, praktického, recipročního, se sebehodnocením a s nabídkou je reprodukce známého, ve stylech s řízeným objevováním, se samostatným objevováním a s autonomním rozhodováním žáka o stylu (učivu) jde o objevování a produkci neznámého. Aktivní role žáka je ještě více posílena a postupně přebírá ve vzdělávacím procesu většinu rozhodnutí.

Američtí pedagogové Fenstermacher a Soltis (2008) rozdělují vyučovací styly na exekutivní, facilitační a liberální.

a) exekutivní styl

V tomto stylu je učitel vnímán jako manažer, který řídí složité výukové procesy. Je odpovědný za to, že prostřednictvím správně zvolených postupů, forem a metod zajistí, aby žáci dosahovali nejlepších výsledků. Exekutivní styl se zaměřuje na efektivní využití času, orientaci žáků v učivu a na povzbuzování a zpětnou vazbu ze strany učitele. Pro tento styl jsou velice důležité propracované učební materiály a metody.

b) facilitační styl

Tento styl přikládá velkou hodnotu tomu, co si „přináší“ žák do školy. Klade důraz na využití dosavadních zkušeností. Učitel pomáhá žákům rozvíjet jejich osobnost a jejich dovednosti. Učitel neklade na první místo zvládnutí učiva, to je jen prostředek

pro rozvoj žáků. Učitel žákům pomáhá znalosti a dovednosti, které už mají osvojené, propojit s novými informacemi, které jim škola přináší.

c) liberální styl

Liberální styl má původ v liberálním vzdělávání, které má počátky již ve starověkém Řecku. Učitel v tomto stylu působí jako osobnost, která žáky zasvěcuje do různých způsobů lidského poznání. Pro liberály jsou dominantní vzdělávací cíle a znalost učiva. Metody, potřeby žáků a interakce mezi nimi a učitelem hrají vedlejší úlohu. Pro učitele není získání znalostí učiva cílem samo o sobě, spíše se snaží hledat, jak žáky povzbudit k tomu, aby sami shromažďovali moudrosti.

Gnad a kol. (2008) uvádí, že při výuce lyžování se uplatňují nejvíce didaktické styly příkazový, praktický, reciproční a se samostatným objevováním. Nejčastěji používaný styl je příkazový, který je vhodný především při výuce začátečníků, při osvojování prvních lyžařských dovedností, v nových situacích a zejména u nejmladších dětí. Praktický styl je vhodný zejména pro nácvik i zdokonalování dovedností prováděných na místě nebo na rovině. Reciproční styl se hodí pro velmi početné skupiny, kde nemohou být do činnosti zapojeny všechny děti najednou, ale nelze používat u začátečníků. Styl se samostatným objevováním se v lyžování používá, protože zde neexistuje pouze jeden způsob, jak řešit daný pohybový úkol, naskytá se tak možnost hledat v činnosti nějaké alternativy a z nich vybírat nejlepší vhodnou možnost. Tento styl je vhodný pro pokročilejší lyžaře.

2.1.3 Didaktické metody

V celém historickém vývoji didaktiky se hlavní zájem ve vyučování soustřeďuje vždy na didaktické metody. Ty jsou asi nejdůležitějším faktorem k dosažení nějakého cíle (Průcha, 2000). Slovo „methodos“ je řeckého původu a znamená cestu nebo postup. V didaktice se pod tímto pojmem chápe způsob uspořádání činností učitele i žáků, které směřují k určitému a stanovenému cíli. Ve vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a jsou vzájemně propojeny. V průběhu vyučování se mohou měnit, střídát atd. (Skalková, 2007).

Učivo a činnosti učitele a žáka jsou uspořádány tak, aby byl co nejefektivněji dosažen cíl vyučování. V pojmu vyučovací metoda je z hlediska učitele vyjádřen záměrný výběr učiva, jeho uspořádání i způsob interakce se žáky. Každá metoda může být zaměřena na různý vyučovací cíl. Tuto metodu ovšem není možné chápat jako zcela přesnou šablonu. Libovolná část vzdělávacího procesu může vyvolat potřebu modifikace určité metody. Rozmanitost vyučování nabízí hodně způsobů, jak metody klasifikovat (Rychtecký a Fialová, 2000).

Skalková (2007) uvádí klasifikaci metod podle Maňáka (1995), který klasifikoval metody podle kritérií na metody slovní (monologické, dialogické, metody písemných prací), metody názorně demonstrační (pozorování, předvádění, projekce statická a dynamická), metody praktické (nácvik pohybových dovedností, laboratorní činnosti, pracovní činnosti), metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků (sdělovací, samostatné práce, výzkumné a badatelské, problémové), metody z hlediska myšlenkových operací (postup srovnávací, induktivní, deduktivní, analyticko-syntetický), metody z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu (motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační), metody z hlediska výukových forem a prostředků (kombinace metod s vyučovacími formami, kombinace metod s vyučovacími pomůckami) a metody aktivizující (diskusní, situační, inscenační, didaktické hry, specifické metody).

Skalková (2007) uvádí přesnější popis metod z hlediska pramene poznání a typu poznatků. Jsou to metody slovní, názorně demonstrační a praktické.

a) metody slovní

Slovo mluvené i psané má v procesu učení velký význam. Slovní metody vystupují samostatně, ale doplňují a doprovázejí i ostatní metody. Jsou založeny na vnímání a chápání řeči posluchačem, který si tak osvojuje nové informace. Řeč učitele musí být názorná, srozumitelná a jasná. Důležité je rovněž tempo řeči, intonace a výslovnost učitele.

b) metody názorně demonstrační

Tyto metody uvádějí žáky do přímého styku s novou skutečností, kterou poznávají. Možnost demonstrace je posilována moderními technickými prostředky. Uplatňují se různé pomůcky, ať statického charakteru (obrázky, schémata atd.), nebo

dynamického charakteru (videozáznam apod.). Při demonstračních metodách je důležité stanovit a jasně zformulovat cíl, ke kterému pozorování směřuje.

c) metody praktických činností

U těchto metod převažuje poznání jako přímá činnost žáků, přímý styk s předměty a možnost manipulace s nimi. Mezi tyto metody patří montážní činnosti, laboratorní práce žáků a praktické dovednostní činnosti.

Rychtecký a Fialová (2000) uvádějí, že podle Mojžíška (1975) vznikla klasifikace metod podle kritéria fáze vyučovacího procesu (metody seznamovací, nácvičné, zdokonalovací, zpevňovací), dále podle obsahu (metody slovní, názorné, praktické) a podle vyučovacího procesu (metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické). Jelikož se zabývají procesem vyučování, charakterizují právě metody motivační, expoziční, fixační a diagnostické.

d) motivační metody

Motivace žáka je prioritním faktorem, který rozhoduje o další efektivitě učení. Motivační metody působí v celém procesu a ovlivňují vztah žáka k učení, jeho iniciativu, trvalost a intenzitu volního úsilí v činnosti. Úzce souvisí s potřebami žáků a se snahou po jejich uspokojení. Je třeba vycházet ze základního schématu potřeb a incentív (nabídek, pobídek). Učitel může vhodně ovlivnit žáky např. aplikací odměny, soutěží či navozením příznivého klimatu ve skupině.

e) expoziční metody

Jejich cílem je zajistit předání obsahu učiva žákovi. Toho je možné docílit přímým přenosem poznatků (popis, výklad, vysvětlení), zprostředkovaným přenosem pomocí názoru (ukázka, model, schéma), heuristickým přístupem (tvůrčí aktivita žáků) nebo samostatnou percepční činností žáků. Podstatou expozičních metod je poznávací činnost žáka. Uplatnění těchto metod je typické pro instrukční učení. K metodám zprostředkovaného přenosu patří metody demonstrační, které se opírají o zrakové vnímání žáka. Tato metoda je typická pro imitační učení, tj. učení nápodobou. Proto také patří mezi nejfrekventovanější expoziční metody ukázka. Umožňuje žákovi vnímat časoprostorovou strukturu a dynamiku pohybu. V souvislosti s věkem a druhem nacvičované činnosti může být předváděná ukázka komplexní nebo po částech. Některé situace si mohou vyžádat aplikaci problémového učení. Žáci jsou zde vedeni k samostatnému řešení úkolů, což vyžaduje určitou vyspělost a zkušenost.

f) fixační metody

Podstatou je procvičování, upevňování a zdokonalování již nacvičeného pohybu. Cílem těchto metod je především odstraňování souhybů v nacvičované dovednosti, zpřesnění rytmu, zlepšení kinestetické kontroly nad pohybem, optimalizace úsilí a vytvoření systému autokontroly vlastního pohybu. Základem těchto metod je podávání zpětné informace a optimalizace počtu opakování daného cvičení. Při aplikaci fixačních metod je třeba zajistit, aby byla cvičení žákům přiměřená a aby časté opakování nevedlo k poklesu motivace.

g) diagnostické metody

Diagnostika je trvalou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Z metod diagnostiky můžeme jmenovat vstupní diagnostiku (vstupní testy), průběžnou (díleční testy) a finální diagnostiku (finální hodnocení a testy).

Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádí i klasifikaci metod podle Lerner (1986). Ta vychází z charakteru poznávacích činností žáka při osvojování učiva a ze základní charakteristiky činnosti učitele. Jde o informačně-receptivní, reproduktivní, heuristickou a výzkumnou metodu a také o problémový výklad.

h) informačně-receptivní metoda

Při této metodě žáci dostávají hotové informace. Realizovat tuto metodu můžeme pomocí vysvětlování, popisu, ilustrací, učebních pomůcek, zvukových nahrávek, videozáznamů apod. Podstatu metody tvoří prezentace již hotové informace učitelem. Na straně žáků by mělo dojít k zapamatování, ovšem nezaručuje se, že dojde k osvojení intelektuálních či praktických činností.

i) reproduktivní metoda

Učitel vytváří systém úloh, které jsou již žákům známé. Jde o organizované opakování činností. Ty však nesmějí být příliš jednotvárné, aby žáci neztratili soustředění a motivaci.

j) problémový výklad

Zde učitel žákům vytvoří problémový úkol. Žáci neznají řešení a musí ho nalézt na základě osobních aktivit a pomocí učitele. Seznamují se s jednotlivými fázemi řešení a tím si zapamatovávají postup a jeho strukturu.

k) heuristická metoda

Učitel postupně vytyčuje dílčí problémy a protiklady. Úlohy znamenají pro žáky určitý rozpor. Učitel upozorňuje na konfliktní situace a určuje kroky k řešení problému. Aktivita žáků a učitele musí být v rovnováze.

l) výzkumná metoda

Žáci v této metodě hledají samostatně řešení na komplexní úkol. Učitel pouze vybírá problémové úlohy, které žákům zajistí získání vědomostí a praktických zkušeností. Učitelova aktivita je malá, ustupuje do pozadí.

Metody, klasifikované podle kritéria myšlenkových operací, označují např. Rychtecký a Fialová (2000) či Skalková (2007) přímo jako didaktické postupy. Vyučovací postupy patří k základním strategiím ve vzdělávacím procesu. Jsou jedním z určujících hledisek o dalším užití a volbě jednotlivých metod. Podle Rychteckého a Fialové (2000) se nejčastěji uplatňují tři základní postupy.

a) komplexní

Užívá se při nácviu jednoduchých cvičení, které je zbytečné dále rozkládat. Tento postup je základním postupem u předškolních dětí, protože vnímají učivo pouze komplexně.

b) analyticko-syntetický

Využívá se u vyspělejších žáků a při složitějších pohybových dovednostech. Žáci nacvičují dílčí elementy a operace a postupně je spojují v celek.

c) synteticko-analytický

Postup, kde jsou rovnocenné oba předešlé. Jde o nácvik komplexních struktur i analytických struktur. Tento nácvik probíhá nejčastěji souběžně. Pokud bychom totiž setrvali pouze u analytického postupu, mohlo by se stát, že by byla pozdější syntéza obtížná.

2.1.4 Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou definovány jako obecné požadavky, které v souladu s cíli a zákonitostmi vyučovacího procesu určují charakter samotného vyučování a tak

ovlivňují jeho efektivitu. Jsou zobecněním staletých zkušeností výchovy a vyučování (Rychtecký a Fialová, 2000). Vyjadřují vztah mezi cílem, obsahem, podmínkami a prostředky výchovy a pro učitele představují určité požadavky, jejichž uplatnění může vést k úspěšnosti vzdělávacího procesu (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 2002). Původně byly stanoveny již J. A. Komenským, postupně se dále vyvíjely. Mezi základní didaktické zásady patří zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti, zásada soustavnosti, zásada přiměřenosti a zásada trvalosti (Rychtecký a Fialová, 2000).

Tyto zásady se vztahují na všechny stránky samotné výuky, tj. na formy výuky, metody výuky, učitelovu činnost a na činnost žáka. Zásady jsou odvozeny z objektivních zákonitostí výuky, ale záleží vždy na učiteli (jeho kvalifikaci a zkušenostech), jestli vytyčené požadavky skutečně uplatní. V historickém vývoji didaktických zásad se některá poznání mění, některé zásady ztrácejí význam a vznikají tak zásady nové. Uspořádání zásad není jednoduchá činnost a proto (i přes dosavadní úsilí) zatím nebyl vytvořen všeobecně uznávaný a platný systém. Existují jen obecné a tradičně prezentované zásady, které je možné dále rozvíjet (Kalhous, Obst a kol., 2002).

a) zásada uvědomělosti a aktivity

Základem této zásady je pochopení smyslu a podstaty prováděné činnosti a identifikace s výchovně vzdělávacími cíli. Vyučování by mělo vypadat tak, že si žáci utváří kladný vztah k učení a aktivně si osvojují vědomosti a dovednosti. Uvědomělost je výsledkem poznání a vědění. Žáci by se měli aktivně zúčastňovat výuky. Uvědomělý přístup žáka k učební činnosti podmiňuje např. přiměřený výklad, názorná ukázka, volba vhodné metody, vytyčení postupných a konečných cílů a přiměřený čas k zvládnutí cvičení. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby poznali vlastní chyby a dokázali samostatně pracovat (Rychtecký a Fialová, 2000). Od učitele se vyžaduje formulování cílů v oblasti porozumění a soustavné organizování svých činností. Pro podněcování aktivity žáků má učitel celou řadu možností, např. problémový způsob výuky, projektové vyučování, soutěže, samostatnou práci žáků apod. (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Mezi prostředky zvyšování aktivity žáků můžeme zařadit např. povzbuzení, rozhovor, zpětnovazební hodnocení nebo různé druhy soutěží. Ideální pro pedagoga by

bylo, kdyby se stal aktivní pohyb každodenní součástí života žáků, tedy kdyby se stal pohyb životním stylem lidí (Rychtecký a Fialová, 2000).

b) zásada názornosti

Tato zásada vyjadřuje požadavek, aby si žáci vytvářeli představy a pojmy na základě vnímání předmětů a jevů, které jsou skutečné nebo je skutečné jejich zobrazení. Podstata spočívá v rychlém a pokud možno nejdokonalejším vytvoření správné představy o pohybu. Názornost je prostředkem jak toho dosáhnout. Názorný by měl být především výklad. Učitel musí použít pojmů, které žáci dobře znají a díky tomu rychleji pochopí látku. Je vědecky zdůvodněno užití ukázky a názornosti ve vyučování. Jako prostředek ukázky může sloužit přímo učitel a nebo nějaká nepřímá ukázka (např. videozáznam, schéma, náčrt, fotografie apod.). Při vysvětlování nějakého pohybu je možné použít srovnání vzorné a v zápětí chybné ukázky. Tato metoda se nazývá pohybový kontrast.

Důležitou roli v prováděném pohybu hraje také rytmus, je proto dobré využívat pro názornost různých zvukových signálů. Významnou roli ve výkladu zaujímá technika. Při využití videozáznamu mohou žáci vidět např. zpomalené provedení pohybu i s možností zastavení či zpomalení v uzlových bodech. Všechny pomůcky, které žákům ukazují názorně učivo, mají být určité ve vyučovacím procesu aplikovány (Rychtecký a Fialová, 2000).

c) zásada soustavnosti

Učivo, které učitel podává žákům, by mělo být vědecky a empiricky ověřeno a mělo by být žákům podáváno v logickém uspořádání. Osvojené vědomosti a dovednosti žáka by měly tvořit ucelený systém. Soustavnost znamená také pravidelnost a systematickou práci podle promyšleného plánu. Hlavním bodem zásady soustavnosti je postup od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu a od konkrétního k abstraktnímu. Tato postupnost se promítá i do volby didaktických stylů a metod (Rychtecký a Fialová, 2000).

d) zásada přiměřenosti

Tato zásada nastoluje požadavek, aby obsah i rozsah učiva, jeho obtížnost a způsob vyučování odpovídaly stupni psychického rozvoje, tělesným schopnostem, věkovým zákonitostem a také individuálním zvláštnostem každého žáka. Je nutné respektovat pohlaví, věk, průběh vývoje žáků, zdravotní stav, tělesnou připravenost,

dominující zájmy atd. Předpokladem správné aplikace této zásady je dokonalá znalost žáků. Jako prostředek realizace je možné použít diferenciaci. Je možné žáky rozdělit do menších skupin podle různých kritérií (např. pohlaví, zájmy, schopnosti, osvojení dovedností, zkušenost apod.). Z hlediska učiva a času nutného k jeho osvojení, využíváme principů skalace a furkace. Skalace předpokládá pro diferenciované skupiny stejné učivo, ale jiný čas k jeho zvládnutí. Furkace předpokládá různé učivo, ale stejný čas, který je dán skupinám na jeho zvládnutí (Rychtecký a Fialová, 2000).

Poznatky osvojené v určitém logickém uspořádání jsou žáky lépe chápány, zapamatovány a používány v praxi. To vyžaduje, aby bylo učivo uspořádáno podle didaktického systému. Poznatky by měly tvořit logickou řadu a jeden by měl vyplývat z druhého. Tento systém učitel obvykle vytváří několik let a soustavně ho upravuje a pracuje s ním (Kalhous, Obst a kol., 2002).

e) zásada trvalosti

V této zásadě jde o to, aby si žáci vědomosti a dovednosti efektivně zapamatovali tak, že si je později dokáží vybavit a prakticky použít. Aplikace této zásady předpokládá správné využití fixačních a diagnostických metod, reálné plánování učiva, pravidelnou kontrolu výsledků práce a uplatňování ostatních zásad. Cílem sportu je také utváření postojů žáků k pohybové aktivitě, tedy orientaci žáků k pohybu jako k celoživotní aktivitě přispívající ke zdravému životnímu stylu. Splnění tohoto cíle však nelze posuzovat bezprostředně, ale až po několika letech (Rychtecký a Fialová, 2000).

Kromě již zmíněných a základních zásad uvádí Kalhous, Obst a kol. (2002) ještě další zásady, které jsou odlišné, ale také se vzájemně prolínají se základními zásadami.

f) zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka

Učitel si má uvědomit, jaké možnosti dává učivo pro rozvoj osobnosti žáka v jeho základních strukturách, tedy v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Podstata práce učitele by měla být komplexní.

g) zásada vědeckosti

Zde se od učitele očekává, že celoživotně udržuje kontakt s vědeckými disciplínami, které jsou základem jeho učiva. Znamená to, že se stále vzdělává a aktualizuje zastaralé poznatky. Učitel musí rozvíjet myšlení u žáků, vést je k porozumění látce tak, aby dosáhli trvalého zapamatování.

h) zásada individuálního přístupu k žákům

Skupina, kterou učitel vzdělává, je v některých znacích shodná. Ovšem znaky potřebné pro výuku jsou u každého jedince odlišné. Důležité jsou rozdíly ve zdravotním stavu, v úrovni myšlení, chápání, řeči, v úrovni citových a volních procesů, v zájmech, v postojích k učení, v charakterových vlastnostech, v osobních zkušenostech a v domácím prostředí žáka. Učitel by měl z těchto poznatků vyvodit zásady, které může uplatnit u každého žáka individuálně. Otázkou však zůstává, jestli je zjištění všech důležitých poznatků v učitelových silách. Především z časových důvodů je to velmi obtížné.

i) zásada spojení teorie s praxí

Všichni žáci získávají osobní zkušenosti v oblasti výchovy především v rodině. Učitel by měl jejich představy upevňovat a rozvíjet, nesprávné představy opravovat. Měl by také formulovat výukové cíle a vést žáky k uvědomění jejich smysluplnosti. Informace, které žáci dostávají, by měl učitel vždy spojovat s praktickým využitím.

Další zásady, které ještě nebyly zmíněny, uvádí Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (2002). Jsou mírně odlišné, ale navzájem se vlastně prolínají s ostatními zásadami.

j) zásada úcty ke každému člověku

Tato zásada se oprostuje od omezeného pohledu na člověka jako biologického jedince a vyzdvihuje jeho duševní potenciál. Projevem lidské důstojnosti by měla být úcta k druhému. Učitel by měl dávat najevo, že si váží každého jedince s jeho individuálními a osobními potřebami, názory a zkušenostmi.

k) zásada demokratického vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným

Základem této zásady je demokraticky orientovaná interakce mezi učitelem a žákem. Důležitá je empatie, tj. schopnost vcítit se do pocitů žáka. Učitel musí umět pochopit, poradit a potěšit žáky.

l) zásada spolupráce všech vychovatelů

Předpokládá se, že spolupráce mezi profesionálními vychovateli (učitelé, trenéři) a rodiči bude charakterizována vzájemnou úctou, respektováním a tolerancí. Spolupráce se dá realizovat jak v oblasti hmotných a formálních potřeb (např. finanční pomoc

s vybavením), tak i účastí rodičů na vlastním výchovném procesu, který je mnohdy důležitější.

Didaktické zásady, které se uplatňují při výuce lyžování, vycházejí z obecných zásad a jsou tak v podstatě stejné. Jako hlavní zásady označuje Treml (2004) zásadu uvědomělosti a aktivity, přiměřenosti a individuálního přístupu a všestrannosti. Gnád a kol. (2008) uvádí jako hlavní zásadu ještě zásadu názornosti.

2.1.5 Motorické učení

Každý nácvik nového pohybu s sebou přináší proces učení. Člověk si potřebuje osvojit, zdokonalit a stabilizovat dovednosti. V tomto smyslu je proces učení chápán jako zvláštní proces senzomotorického učení (Dovalil a kol., 2005). Toto učení je jedním z druhů učení, které hraje v ontogenezi člověka významnou roli. Teorie motorického učení nejsou jednotné. Odrážejí různá teoretická východiska a odlišná hlediska oborů. V didaktickém procesu existuje několik odlišných způsobů učení. Je to imitační učení (učení nápodobou), instrukční učení (cvičení podle slovního návodu), zpětnovazební učení (učení ze svých chyb), problémové učení (hledání řešení pohybového úkolu) a ideomotorické učení (učení pohybu v představách) (Rychtecký a Fialová, 2000).

Obsah motorického učení je zaměřen na osvojování, zdokonalování a stabilizaci nových pohybových struktur. Toto učení vychází ze znalostí řízení a regulace lidského pohybu a jeho koordinace (Choutka a Dovalil, 1991). Cílem motorického učení je prostřednictvím racionálních postupů vytvořit, zpevnit a stabilizovat strukturu mechanismů pohybového jednání člověka. V samotném procesu motorického učení lze rozlišit několik úrovní, např. úroveň senzomotorickou, tj. rozvoj vnímání. Zde se uplatňují vědomosti, intelektuální schopnosti a zkušenosti. Také se projevuje vnímání pohybu smyslovým aparátem. Osvojování sportovních dovedností spočívá ve zpevňování a zdokonalování procesů řízení a regulování pohybu (Dovalil a kol., 2005). Průběh a kvalitu procesu učení ovlivňuje mnoho faktorů. Mezi základní faktory patří náročnost činnosti, osobnost sportovce, sociální klima, úroveň prostředí a osobnost trenéra (Jansa, Dovalil a kol., 2007).

Teoretickým základem motorického učení jsou poznatky o nervovém řízení pohybu a o jeho regulaci. Jde o neuromotorickou činnost, jejíž dynamika je dána nervovými vzruchy (dráždění nervových a svalových buněk). Vzruchy jsou nositeli informací a šíří se po nervových drahách. V buňkách cílových orgánů vyvolávají určitou aktivitu. Opakováním se tyto procesy zpevňují a vytvářejí se schémata řízení pohybu. Systém řízení pohybu má část aferentní, centrální, eferentní a zpětnovazební. Část aferentní zprostředkovává a zpracovává vnímané informace. V centrální části se informace zpracovávají a vytváří se vhodný program pro řešení daného pohybového úkolu. Eferentní část pomocí pohybového aparátu člověka uskuteční vybraný program řešení. Zpětnovazební část má v tomto řízení funkci kontrolní a regulační (Schmidt a Wrisberg, 2008). Všechny tyto procesy jsou ovšem ještě ovlivňovány činiteli, jako např. motivací, aspirací, emocemi, aktivací, potřebami, vůlí atd. (Choutka a Dovalil, 1991).

Proces motorického učení lze obecně rozdělit na tři až čtyři fáze. Třetí a čtvrtá fáze bývají někdy spojovány. Např. Rychtecký a Fialová (2000) označují čtvrtou fázi jen u otevřených dovedností, kde se k automatickým pohybům přidává tvořivost. Dick (2002) uvádí dokonce pět fází, ale v podstatě se tyto fáze shodují. Choutka a Dovalil (1991), Dovalil a kol. (2005) a Jansa, Dovalil a kol. (2007) uvádějí právě čtyři fáze motorického učení.

1) fáze hrubé koordinace (generalizace)

Zde se vytvářejí základy dovednosti. Jde o seznamování s úkolem, vytvářejí se určité představy o pohybu a probíhá praktická zkouška pohybu ve standardních podmínkách. První pokusy jsou většinou nedokonalé, nepřesné a vyskytují se v nich nadbytečné pohyby. Příčinou může být nejasná představa o pohybu a nadměrné úsilí. Koordinace svalových skupin, které pohyb provádějí, vážne a vyskytují se potíže s napojením jednotlivých pohybů. Celkově je pohyb nedokonalý s mnoha chybami.

2) fáze jemné koordinace (diferenciace)

Celková struktura pohybové dovednosti se postupně zlepšuje. Představa je detailnější a zvyšuje se vnímání pohybu. Zlepšuje se koordinace, mizí hrubé chyby. Zdokonaluje se spojování pohybů a zpětná vazba se stává účinnější. Celková účinnost pohybů dosahuje vyšší úrovně.

3) fáze stabilizace (automatizace)

Pohybové struktury jsou zpevněny. Technika se stabilizuje a stává se automatickou. Vnímání je komplexní, uplatňují se zpevněné pohybové vzorce. Koordinace pohybů je na vysoké úrovni a časové parametry jsou sladěny. Uplatňuje se vědomá kontrola a řízení a regulace pohybu již funguje dobře. Výkon je již vysoký.

4) fáze variabilní tvořivosti (tvořivá koordinace)

Dovednosti, které jsou osvojené, se tvořivě uplatňují i ve složitých a měnících se podmínkách. Pohyb je vnímán a proveden tvořivým řešením úkolů i pod časovým tlakem. Technika je zvládnuta dokonale i v náročných situacích. Tvoří se originální schémata řešení pohybu. Systém řízení pohybů funguje dokonale a objevuje se i předvídání situací. Také jsou patrné individuální zvláštnosti v provedení. Výkon v této fázi je maximální.

V motorickém učení se uplatňují metody slovní (slovní instrukce), názorné (ukázka) a praktické (mnohonásobné opakování). Vždy je důležité kvalitní provedení ukázky. Z hlediska času rozeznáváme metodu koncentrace, kdy se nácvik pohybu provádí v delším časovém celku a není přerušován jinou činností. Nebo metodu disperze, kdy je nácvik pohybu přerušován jinou činností (Dovalil a kol., 2005).

Proces osvojování dovedností probíhá nelineárně, dlouhodobě a časově neuzavřeně. Podle poznatků o motorickém učení lze tento proces rozdělit na již zmiňované čtyři fáze (hrubá koordinace, jemná koordinace, stabilizace a variabilní tvořivost). V praxi objevujeme tři fáze, nazývané nácvik, zdokonalování a stabilizace. V jednotlivých sportech a konkrétních případech mohou být tyto fáze ve svých proporcích rozdílné, ale vždy se vyskytují a musí se jimi projít (Choutka a Dovalil, 1991).

1) nácvik

Choutka a Dovalil (1991) a Dovalil a kol. (2005) uvádějí, že v této fázi jde o seznámení se s pohybem. Nacvičuje se zde základ techniky pohybu. Člověk se seznamuje s prostředím daného sportu, se základními pravidly a získává první zkušenosti. Pozornost musí být zaměřena na motivaci. Často se využívá herní princip, protože tato fáze se nejčastěji vyskytuje u dětí. Prvním krokem bývá vymezení úkolu a pochopení ze strany žáka. Vytvoří se konkrétní představa o pohybu, nejprve však v hrubých strukturách. Proběhnou první pokusy, kdy dochází ke konfrontaci výsledku

s vlastní představou žáka (sportovce). Důležitá je volba vhodné metody. Návčik je založen na systematickém, promyšleném, uvědomělém opakování a prováděn v různých podmínkách. Jde o proces upevňování správného pohybu. Provedení však chybí plynulost, přesnost a rytmus.

2) zdokonalování

Technika se přizpůsobuje a propojuje s kondičními požadavky. Již dříve nacvičené pohyby se zdokonalují, zlepšuje se vlastní vnímání pohybu. Představa o pohybu se prohlubuje a její struktura se zpevňuje. Zpevňování probíhá promyšleným opakováním. Do popředí se dostává kvalitativní stránka techniky. Postupně dochází k propojení techniky a energetického zásobení, potřebného pro provedení pohybu (Dovalil a kol., 2005). Zpevňováním se zvyšuje pravděpodobnost udržení intenzity chování v budoucnu. Koncepce zpevňování prošla složitým vývojem až k tzv. operativnímu zpevňování. To umožňuje vytvoření silných asociací a zkvalitnění pohybu (Rychtecký a Fialová, 2000).

3) stabilizace

Stabilizace završuje proces technického učení. Hlavním cílem je zajistit stabilní a dokonalou techniku a to jak ve stálém prostředí, tak i ve složitějším (proměnném) prostředí. Podstata spočívá v automatizaci pohybových struktur a ve variabilitě. To znamená, že se objevuje tvořivost a pohybové struktury se přizpůsobují jiným podmínkám (Choutka a Dovalil, 1991).

2.2 Didaktika sjezdového lyžování

Didaktika lyžování vychází z teorie motorického učení a navazuje na obecnou didaktiku (Pšotová, Příbramský a kol., 2006). Lyžování patří k technickým sportovním disciplínám. Výuka lyžařských dovedností musí odpovídat zákonitostem motorického učení a musí také respektovat určité zvláštnosti vývoje organismu. Je nutné dodržovat didaktické zásady a postupy. Osvojování technických dovedností v ranném věku pozitivně ovlivňuje rozvoj koordinačních předpokladů i rozvoj kondičních schopností (Gnad a kol., 2008).

Výuku je možné chápat jako kompromis mezi reálnými předpoklady žáků a jejich zájmy. Je třeba respektovat skutečnost neustálého utváření výukového cíle v rámci didaktických zásad, forem, metod a prostředků. Základní didaktické otázky jsou: „co,“ „proč,“ „kdy,“ „kde“ a „jak.“ Lyžování by mělo upevňovat zdraví člověka, umožňovat mu získat prožitky a příjemné pocity a v neposlední řadě také zvyšovat výkonnost a zdatnost. Lyžování může tedy sloužit jako zdravotní prevence, prožitek a prostředek pro zvýšení výkonnosti (Štancl a Strobl, 2004).

2.2.1 Didaktické formy

Při lyžování můžeme obecně rozdělit formy vyučovacího procesu na individuální, výuku ve družstvech a skupinovou výuku (Tremel, 2004).

a) individuální výuka

Je neúčinnější forma organizace výuky. Stále přibývá a je žádanější v lyžařských školách. Nejvíce se uplatňuje při výuce dětí ve věku 3 až 5 let a u úplných začátečníků. Na školních kurzech se využívá jen ojediněle (např. u mimořádně nadaných nebo naopak u nejslabších jedinců). Je to dáno především velkým počtem žáků a malým počtem instruktorů. Svojí roli hraje samozřejmě také finanční stránka věci. Individuální způsob výuky vyžaduje trvale přinášet nové podněty tak, aby se výuka nestala pro dítě nudnou. Dítě nemá možnost komunikace s dalšími dětmi, proto je třeba neustále obměňovat herní cvičení. Výhoda individuální výuky je především ta, že má učitel trvalou kontrolu prováděného pohybu žáka a může tak ihned opravovat chyby. Opravují se pouze zásadní chyby, drobné chyby opravujeme postupně a s ohledem na možnosti žáka. Další výhodou je efektivita výuky. Učitel se soustředěně věnuje pouze jednomu dítěti, proto také obvykle individuální výuka přináší výsledky rychleji. Nevýhodou je fakt, že tato výuka je pro dítě i pro učitele náročná a vyžaduje větší nasazení. Dítě tak může být rychleji unavené. Další nevýhodou je nemožnost srovnání s ostatními ve skupině. Dítě vidí pouze ukázkou dospělého učitele a slyší jeho slovní výklad (Tremel, 2004).

b) výuka ve družstvech

Počet dětí ve družstvu by měl být do 10, předškolních dětí by nemělo být více než 6. Všechny děti by měly mít podobné fyzické a mentální předpoklady. Dále by měly mít podobné lyžařské zkušenosti a ideálně i podobné lyžařské vybavení. Vůbec nevádí, pokud je družstvo pro výcvik koedukované. Nejlepší výsledky přináší tato výuka u dětí věkové kategorie 6 až 10 let. Výhodami výuky ve družstvu jsou společné zadávání úkolů, společné opravování a přehled o všech žácích a prostoru. Mezi nevýhody patří malá možnost individuálního přístupu k dítěti a fakt, že výuka se řídí podle průměrných žáků. Podprůměrní žáci úkoly těžko zvládají a nadprůměrní se zase nudí. Učitel by měl při výuce ve družstvu dodržovat určitá pravidla. Při ukazování a vysvětlování pohybového úkolu stojí čelem k žákům a před prostředním členem družstva. Při sněžení nebo ostrém slunci stojí učitel čelem k těmto vlivům, děti stojí zády. Při ukázce musí na učitele všechny děti vidět. Když chce učitel opravovat žáky, stojí v prostoru dojezdu. Tam učí děti vidět chyby při jízdě druhých a zároveň si tím každé dítě upevňuje a kontroluje svoji představu o správném pohybu. Pokud však učitel opravuje jedno dítě, nesmí ztratit z dohledu ostatní žáky. Dále je nutné měnit pořadí jízdy jednotlivých dětí (Tremel, 2004).

c) výuka ve skupinách

Tato výuka je náročná na přípravu učitele a klade na něj značné nároky. Družstvo je třeba rozdělit na skupinky po třech až čtyřech dětech. Největší uplatnění nachází tato forma u věkové skupiny 11 až 15 let. Každá skupina dostane od učitele podobný nebo odlišný výukový cíl. Při podobném výukovém cíli pak učitel sleduje všechny skupiny a potom si všechny děti svolá a sdělí jim informaci o kladech a záporech jejich výcviku, tedy sdělí jim zpětnou vazbu. Při rozdílném výukovém cíli jednotlivých skupin obchází učitel postupně všechny skupiny a zpětnou vazbu jim dává ihned. Cvičení v jednotlivých skupinkách nesmí trvat příliš dlouho, aby děti neztratily pozornost. U každé skupiny je také možné určit vedoucího, který má funkci zástupce učitele v době, kdy se věnuje učitel jiné skupině. Výhodami této výuky je především diferenciací výukového programu podle stupně výkonnosti dětí, intenzivnější výcvik, více opakování daného pohybového úkolu a rozvoj samostatnosti dětí. Mezi nevýhody řadíme to, že děti mohou až do příchodu učitele opakovat (a tím posilovat) jednu nebo dokonce i více chyb. Děti mají také menší možnost opakování výkladu a ukázky (Tremel, 2004).

Kutáč a Navrátková (2005) a také Strobl a Bedřich (2000) rozdělují skupinové formy na provoz frontální nebo paralelní. Za specifickou formu je možné považovat provoz variabilní.

d) skupinový provoz frontální

Tento provoz znamená, že všichni žáci cvičí současně totéž. Efektivita vyučovacího procesu a výuky je velká, ovšem učitel obtížněji opravuje.

e) skupinový provoz paralelní

V tomto provozu plní všichni žáci stejné úkoly, ale rozdílné obtížnosti (např. přejezd menší či větší terénní nerovnosti).

f) variabilní provoz

Žáci cvičí na stanovištích různá cvičení. Jsou rozděleni individuálně nebo jsou v malých skupinkách. Každé cvičení má jiný výukový cíl. Učitel sleduje a obchází všechny stanoviště a dává dětem zpětnou vazbu. Jednotlivá cvičení nesmí být příliš dlouhá a musí se střídat. K tomuto provozu se mohou přiřadit zvláštní individuální formy, kdy žáci cvičí samostatně. Jde o provoz manéžový bez vleku, kde žáci cvičí po jednom ve skupinách, učitel stojí uprostřed a poskytuje korekce, nebo provoz manéžový s vlekem. Žáci vyjíždějí na krátkém vleku, učitel stojí uprostřed tak, aby viděl žáky na vleku i při sjíždění.

Štancl a Strobl (2004) popisují následující provozní formy při sjíždění skupiny. První variantou je, že učitel jede první, žáci za ním. Učitel má dobrou pozici na pozorování i korekci žáků, ovšem vyskytuje se zde příliš mnoho prostoje. Další variantou je, že žáci sjedou úsek a každý předá předcházejícímu „kamarádovi“ učitelův komentář. Výhodou je, že si mohou žáci sami zvolit tempo a stopu, nevýhodou jsou opět velké prostoje. Třetí varianta se nazývá „sjíždění ve smečce.“ Děti se učí periferně vidět, ale učitel nemůže dobře dávat korekci a navíc je pro tuto variantu potřeba velký prostor. Další variantou je „jízda v hadu“ za učitelem nebo s učitelem na konci. Učitel má dobrou kontrolu, ale tato varianta nevede k samostatnosti žáků, protože imitují předchozího jezdce. Často se používá při špatném počasí nebo terénu. Poslední variantou je sjíždění v malých skupinách nebo malé skupinky s učitelem. Ve skupině se zlepšuje klima, učitel ale nemá žádný vliv na tempo jízdy a stopu. Pokud jede učitel s malou skupinkou, ostatní sjíždějí samostatně. Zde se vyskytuje vysoká efektivita, ovšem jen pro tu skupinu, kde se zrovna nachází učitel.

2.2.2 Didaktické metody

Metody představují způsob, jak žákům sdělujeme nějaká fakta a předvádíme dovednosti, které zdokonalují lyžařskou techniku. Ve výuce lyžování se objevuje většinou několik metod současně. Je třeba brát v potaz věk žáka, jeho fyzické a psychické předpoklady a jeho individualitu (Tremel, 2004). Metody jsou promyšlené způsoby činností přispívající k dosažení cíle (Štancl a Strobl, 2004).

Lyžařský instruktor organizuje a řídí proces výuky lyžování. Každé učivo je specifické, proto je každá metoda určena cílem, obsahem a podmínkami výuky. Volba metody vychází z didaktických zásad a ze znalostí učiva. Jednotlivé metody se v praxi kombinují, navazují na sebe a doplňují se (Benešová a Štumbauer, 2004).

Tremel (2004), Gnad a kol. (2008) a Štancl a Strobl (2004) rozdělují metody na slovní instrukci, zřakovou instrukci, úkolovou metodu, soutěžní metodu a herní metodu. Gnad a kol. (2008) popisuje ještě metodu problémovou.

a) metoda slovní instrukce

Slovní informace je první informace, kterou žáci dostávají. Výklad učitele musí být srozumitelný, jasný a neměl by obsahovat mnoho nových informací. U dětí do věku 10 let bývá výklad obrazný (např. „Skrč se jako trpaslík!“). U starších dětí používáme lyžařské názvosloví, které je možné individuálně upravovat pro lepší srozumitelnost. Do slovní informace patří i krátká, okamžitá zpětná vazba, kterou učitel může ovlivnit pohyb žáka (např. „Pokrč kolena!“). Součástí těchto informací může být i akustický signál, kterým zdůrazníme důležitou a rozhodující část pohybu. Tento signál koordinuje a rytmitizuje prováděný pohyb (např. „Hop á hop.“). Další součástí informace je zpětná vazba, která následuje po skončení prováděného pohybu. Vždy musíme začít povzbuzením a pochválením toho, co žák provedl dobře. Teprve potom je třeba sdělit připomínky. Toto sdělení ovšem musí být naladěno do polohy pozitivní motivace, nesmíme pouze kritizovat. Opravovat pohyb je dobré co nejdříve po provedení cviku. Opravujeme vždy jen jednu hlavní a hrubou chybu. Jemné chyby se opravují až později. U dětí do 10 let je třeba opravovat jen velmi hrubé chyby, a to individuálně a citlivě. U starších dětí a u zkušenějších je dobré provádět rozbor naopak společně.

b) metoda zrakové instrukce

Tato metoda spočívá v ukázce, kterou předvádí učitel, popř. vybraný žák. Metoda je spojována v kombinaci se slovní instrukcí. Děti z ní nejlépe pochopí pohybový úkol a snaží se jej napodobit. Je lepší provést několik ukázek během výuky, než jeden dlouhý slovní výklad. U dětí do 10 let je nutné ukázkou předvádět ve větším pohybovém rozsahu tak, aby dítě skutečně vidělo požadovaný prvek. Mezi ukázkou a vlastním nácvikem nesmí být dlouhá pauza, aby žáci nezapomněli, co mají provádět.

c) úkolová metoda

Úkolová metoda posiluje tvořivost a samostatné rozhodování žáka. Tuto metodu můžeme využít při zadání komplexního úkolu, který obsahuje splnění několika dílčích pohybových úkolů. Žákovi zadáme za úkol určitý pohyb, který jej přinutí zvládnout žádoucí pohybový prvek. Pozornost dítěte se soustředí na plnění úkolu a přitom realizuje záměr učitele ve výcviku (např. vertikální pohyb). Nevýhodou této metody je, že dítě nezná smysl prováděných cvičení. Samostatné řešení úkolu přináší také nedokonalý způsob provedení. Účinnost se zvýší tím, že žákům neuvádíme postup při řešení úkolu, ale žáci si jej vytvoří sami. Tato metoda se používá především u všeobecné a specializované přípravy.

d) soutěžní metoda

Především pro děti v mladším a starším školním věku se vzájemné soutěžení a poměrování hodí. Výzva učitele typu: „Kdo to udělá lépe“ navodí u žáků ve skupině pozitivní atmosféru. Avšak nesmíme zapomenout, že děti se nesmějí k soutěži nutit. Ideální je povzbudit a navodit tomu atmosféru. Vhodnou organizační formou této metody je výuka ve družstvech, kde i slabší lyžaři mohou celkově ve družstvu uspět. Je však třeba povzbudit a pozitivně motivovat jak vítěze, tak i poražené (např. při závodu ve slalomu).

e) herní metoda

Hlavním znakem této metody je prvek fantazie. Proto se také hodí především pro děti ve věku 6 až 10 let. V této věkové kategorii je hra nezbytnou součástí života. „Škola hrou“ je rčení, které platí i při výuce lyžování. Při hře žákům nejde až tak o výsledek, jako o pozitivní prožitek ze hry. Dítě si plně neuvědomuje záměr cvičení. Jeho pozornost je odvedena a vnímá tak zajímavý prožitek. Při hře je možné sledovat rozvoj několika pohybových úkolů. Je možné označit jednotlivé hry nebo dokonce

i výukové dny nějakým zajímavým názvem (např. den trpaslíků). Je dobré, když se do vymýšlení názvů zapojí i děti. Při herní metodě je možné zařadit malé hry. Ty se konají na malém prostoru, s menším počtem dětí, jsou kratší a často vzniknou pouze spontánně jako reakce na nějakou situaci. Nebo můžeme zařadit hry velké, které mohou být i hlavní náplní vyučovací jednotky. Pozornost nejmladších dětí je třeba udržet soustředěnou na nějakou činnost.

f) metoda problémová

Žák při této metodě rozhoduje o způsobu řešení pohybového úkolu. Nejvíce se využívá po úspěšném zvládnutí dílčích pohybových úkolů častým opakováním činnosti.

Gnad a kol. (2008) označuje ještě specifické metodicko-organizační formy výuky. Jde o pohybový úkol, problém a průpravná cvičení. Štancl a Strobl (2004) se zmiňují o metodě animace.

g) pohybový úkol

Tato forma podporuje tvořivost a samostatnost dětí. Prohlubuje jejich prožitky. Znamená to, že učitel uloží zvládnutí určitého pohybu za takových podmínek, které přinutí žáky zvládnout žádoucí pohybovou dovednost. Většinou se zadávají komplexní úkoly, ve kterých se splňují dílčí dovednosti především vhodné u začátečníků a mládeže. Pro zpestření je možné použít na kterémkoli výukovém stupni. Učitel musí správně vystihnout pohybové jádro cviku a podle toho vhodně stanovit pohybový úkol.

h) pohybový problém

Dítě se musí rozhodnout pro způsob řešení daného pohybu a samostatně provést tento úkol. Tato metoda se využívá především pro upevnění nacvičených pohybových dovedností a pro jejich uplatnění v různých podmínkách. Např. učitel určí jízdu po trase a žáci jedou volně. Učitel je pouze sleduje a koriguje. Často se vyskytuje u dětí a mládeže. Každá učitelem sledovaná a usměrňovaná volná jízda je pohybový problém.

i) průpravná cvičení

Ta slouží pro nácvik určité dovednosti. Úkolem je nácvik dovednosti zjednodušit a zrychlit. Mohou mít formu her, soutěží nebo zadané jako pohybový úkol.

j) animace

V této metodě jde o prožitkové lyžování, které zpestřuje vyučování, a nabývání pohybových zkušeností na základě individuálních prožitků. Učitel nabízí zajímavé činnosti, kterými rozvíjí vnímání. Tato výuka podněcuje aktivitu a kreativitu žáků. Učitel činí nabídky, které vyzývají k vlastnímu hledání.

Štancl a Strobl (2004) uvádějí metody z hlediska zkušeností a věku dětí. Tyto metody (postupy) nazývají komplexní a dílčí. Při komplexním postupu se pohyb nacvičuje v celku. Tento postup slouží k získávání dovedností v hrubé formě a je určen především pro děti a začátečníky. Při dílčím (analyticko-syntetickém) postupu se od dílčích prvků postupuje k pohybu cílovému. Ovšem nerozvíjí se rytmus a při nesprávném pochopení dílčích cvičení vede tento postup k setrvání v naučených polohách. Zdůrazňuje se forma na úkor funkce. Dílčí postup je vhodný u dospělých či pokročilých lyžařů a při zdokonalování techniky.

Přehled metod, které se v lyžování používají nejvíce, uvádí také Psotová, Příbramský a kol. (2006). Uvádějí metody výkladu (předchází a doplňuje ukázky), cvičení (opakované procvičování prvků) a kontroly a nápravy chyb. Kontrola a náprava chyb je důležitá pomůcka pro další výcvik. Je nutné přihlídnout ke specifičnosti a variabilitě prostředí. Podmínky se mění neustále, také náročnost a složitost pohybové činnosti se mění. Proto jde o vytvoření pohybového předpokladu a pohybové jistoty – utvoření speciální formy senzomotorického vnímání, získání vjemů, jako např. pocit lyží a sněhu. Jde tedy také o vytvoření otevřených pohybových dovedností – neustále je možnost rozvíjet a zdokonalovat techniku a možnost ji aplikovat v měnících se podmínkách.

2.2.3 Výuka předškolních dětí

Věkové období vhodné pro zahájení výuky lyžování závisí na úrovni rozvoje tělesných, pohybových a psychických předpokladů, které jsou u každého jedince individuální. Důležité jsou i možnosti rodiny, sociální prostředí, kde dítě vyrůstá a řada dalších faktorů. Obecně se uvádí, že s lyžařskou výukou se začíná od 3 let. Doporučuje se hlavně individuální přístup, protože dítě v tomto věku vyžaduje větší pozornost a péči. Většinou padne volba na lyžařskou školu, kde učí speciálně proškolení

instruktoři (Treml, 2004). Výhodou školy je také citový odstup instruktora od dětí, který často kladně ovlivňuje výuku. Mnoho rodičů by učení nezvládlo psychicky (Reichert a Musil, 2007). Jako vůbec nejvhodnější období pro učení lyžařských dovedností se označuje období 6 až 10 let (Treml, 2004).

Gnad a kol. (2008) a Treml (2004) rozdělují etapy výuky dětí na seznamování a navykání, dále na období výuky hrou, na období učení a období zdokonalování. Předškolní děti patří právě do období seznamování a navykání, ovšem jelikož je vývoj každého dítěte individuální, je možné, že některé šikovné děti projdou obdobím seznamování daleko rychleji.

Seznamování je především navyknutí na zimní prostředí (chlad, sníh, vítr), lyžařskou výzbroj (pocit lyží, bot na nohou) a pocit skluzu na lyžích. Skluz je pro dítě novou zkušeností a musí si na něj zvyknout (Štancl a Strobl, 2004). Z koordinačních schopností je rozvíjena zejména rovnováha, prostorová orientace a kinestetická schopnost (schopnost přijímat informace ze svalů, kloubů atd. a následně pohyb řídit) (Gnad a kol., 2008).

Podle Tremla (2004) a Gnada a kol. (2008) působí učitel v roli pečovatele i ošetřovatele a je uznávanou autoritou. Působí také jako režisér, vypravěč a náčelník. Pomáhá i při nácviku všech nových činností a věnuje maximální pozornost každému dítěti. Seznamuje děti se zimním prostředím a jeho zvláštnostmi, s novým vybavením (lyže, helma, hole) a nabízí dětem stále nové a zajímavé činnosti a aktivity. Ideálním prostředím pro výuku v této věkové skupině je dětská lyžařská zahrádka (hřiště), kterou je vybavena každá kvalitní lyžařská škola. Obsahuje nějaké přepravní zařízení (vleky, pohyblivé koberce), sociální zařízení a pestrou škálu zajímavých doplňků a výukových pomůcek. Tyto pomůcky mohou být stálé (terénní vlny, tobogany, tunely atd.) nebo přenosné (slalomové tyče, obrázky a figurky, branky, míče, kostky apod.).

Autoři také uvádějí, že z didaktických metod se nejvíce používá ukázka. Dítě musí získat pocit, že pohyb dokáže zvládnout. Mezi ukázkou a cvikem nesmí být příliš dlouhá pauza. Ukázka může být doplněna slovní instrukcí, musí však být přiměřená myšlení dětí. U nejmladších dětí používáme např. označení „Skrč se jako trpaslík“ apod. Ukázka bývá předváděna komplexně, tj. celá pohybová dovednost se nacvičuje rovnou od počátku. Využívá se také různých obrázků a barev na lyžích i na výukových pomůčkách. Pohyb se opravuje jen tehdy, vyskytne-li se hrubá chyba. Připomínky

a opravy se ladí vždy do formy pozitivní motivace, tj. sdělení, co bylo špatné a ihned následuje doplnění toho, co se povedlo. V počátcích cvičení může být přítomen rodič, ale měla by být postupná snaha o to, aby si dítě zvyklo a bylo na výuce samo. Z didaktických stylů se nejvíce uplatňují příkazový a praktický. Hodně jsou také využívány hry, které se vyskytují i v další etapě výuky. U mladších dětí, jak uvádějí Reichert a Musil (2007), je obsah her zaměřen spíše na fantazii, u starších na logické myšlení.

Lyžařský instruktor by měl být expert v oblasti řeči, komunikace, motivace, organizace a pohybu na lyžích. Měl by tedy dávat všem stejné pobídky, dobře organizovat výuku, naslouchat dětem a jejich potřebám, být s dětmi v interakci, být přizpůsobivý k psychickým stavům dětí, poskytnout jim potřebný komfort a dobře komunikovat také s jejich rodiči. Každé dítě je jedinečné, proto u něj nelze očekávat více, než je v dané chvíli možné. Nelze tedy srovnávat jedno dítě se stejně starým druhým (Barth a Brühl, 2004).

Lyžování je sport s vysokou hloubkou prožitku, proto jsou první zážitky dětí často nejdůležitější. Kvalita výuky se nedá určit pouze podle výkonu, ale také podle příjemných prožitků. Tyto prožitky mohou vést k přijetí lyžování (a sportu vůbec) za celoživotní pohybovou aktivitu. Je proto nutné působit tak, aby na sport děti nezanevřely (Štancl a Strobl, 2004).

2.3 Charakteristika věkového období

Věkové zákonitosti se projevují vždy v určitém období několika let, proto lidský věk rozdělujeme do tzv. období (stádií, period). V důsledku akcelerace vývoje se věkové hranice období stále mírně posouvají (Svoboda, 2007).

Jednotlivá období podle věku rozděluje většina autorů vývojové psychologie téměř stejně. Dále se však budeme zabývat pouze obdobím předškolních dětí, protože právě tyto děti byly také předmětem pozorování. Období předškolních dětí je pevně ohraničeno a zakončeno nástupem dětí do školy a většina autorů, jako např. Vágnerová (2000); Langmeier a Krejčířová (2006); Čáp a Mareš (2001); Svoboda (2007) ho

vymezuje jako období od 3 do 6 let. Každé věkové období v lidském životě má své odlišnosti, a proto je třeba si uvědomit, jaké to jsou.

Hlavním rysem sportovního tréninku dětí je přípravný charakter. Budují se zde základní kameny potřebné pro pozdější výkony. Děti nejsou „malí dospělí,“ stále se vyvíjejí. Dítě se od dospělého odlišuje téměř ve všem, na co si vzpomeneme. Má jinou stavbu kostí, jinak mu pracuje srdce, jinak vnímá, jinak myslí, má jiné sociální vztahy atd. Trénink u dětí by měl být zaměřen především na to, kolik dovedností a v jaké kvalitě zvládnou, jak jsou šikovné a samozřejmě i to, jestli je sportování baví a těší. Děti si potřebují především hrát, proto by měl být trénink zaměřený nejen na rozvoj pohybových schopností, ale i na prožitek z vlastního pohybu, na dobrodružství a zážitky, které dětem přinesou pěkné vzpomínky (Perič, 2008).

Hlavním cílem přípravy dětí by mělo být nepoškodit je, vytvořit u nich vztah ke sportu jako celoživotní aktivitě a vytvořit základy pro pozdější trénink. Znamená to tedy, že bychom neměli děti nevhodně a nadměrně zatěžovat, a to jak fyzicky, tak i psychicky. Měli bychom působit na jejich pozitivní vztah ke sportu a dobře je motivovat tak, aby na sport nezanevřely. Sport, který se pro člověka stane součástí celého života, velmi kladně ovlivňuje i jeho zdraví. Přiměřená pohybová aktivita může velké množství negativních civilizačních chorob eliminovat nebo alespoň zmírnit jejich riziko (Perič, 2008).

Charakterizovat věkové období předškolních dětí můžeme hned z několika hledisek. Pro práci byla vybrána hlediska vývoje a růstu dětí, kognitivního vývoje, verbálního vývoje, motorického vývoje a emočního vývoje (spojeného se socializací dítěte).

2.3.1 Vývoj a růst

Třileté dítě roste pomaleji než v prvních dvou letech života. Za rok vyroste v průměru o 5 až 8 cm. Na váze přibývá zhruba 1,4 až 2,3 kg ročně. Nohy rostou rychleji než ruce a dítě tak vypadá vyšší, štíhlejší a dospělejší. Obvod hlavy je stejný jako velikost hrudníku. Dítě má všechny mléčné zuby. Čtyřleté dítě má průměrnou váhu 14,5 až 18,2 kg a průměrnou výšku 101,5 až 114 cm. Pětileté dítě má průměrnou váhu 17,3 až 20,5 kg a průměrnou výšku 107 až 117 cm. Velikost hlavy zhruba odpovídá

dospělému jedinci. Pětiletým dětem také začínají vypadávat první zuby (Allen a Marotz, 2005).

2.3.2 Verbální vývoj

Předškolní děti rozvíjejí komunikaci často otázkami typu „proč?“. Napodobují jen část toho, co slyší od dospělých nebo od ostatních dětí. Nejprve se diferencují řečové funkce a teprve potom se začne měnit i jejich struktura (Vágnerová, 2000). Tříleté dítě už mluví bezprostředně, odpovídá na jednoduché otázky, klade otázky, připojuje se k ritualizovanému chování (např. pozdrav), rozšiřuje si slovní zásobu, recituje říkanky a zpívá písničky. Okolo čtyř let užívá přivlastňovací zájmena, vytváří složitější souvětí, mluví téměř zcela srozumitelně. Začíná správně používat minulý čas, dokáže sdělit, jak se jmenuje, jestli je chlapec nebo děvče a jména sourozenců. Pětileté dítě má slovní zásobu okolo 1500 slov. Definuje jednoduchá slova, umí říci, v jakém bydlí městě, kdy má narozeniny a používá podmiňovací způsob sloves (Allen a Marotz, 2005). Během čtvrtého a pátého roku se zlepšuje řečový projev dítěte tak, že postupně mizí špatné „patlavé“ hlásky a řeč se stává ideální (Langmeier a Krejčířová, 2006).

2.3.3 Kognitivní vývoj

Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a okolním světě. Kognitivní myšlení předškoláků je vyjadřováno pojmy, které jsou však elementární a omezené na ty vlastnosti objektů, které lze dobře vnímat (Čáp a Mareš, 2001). Kolem čtyř let se dostává vývoj inteligence z úrovně symbolické na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. Dítě uvažuje v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Umí vyvozovat závěry, ale tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru, např. na vizuálním tvaru věci (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Myšlení těchto dětí je prelogické a vázané na subjektivní dojem. Dítě se zaměřuje na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Znaky myšlení jsou egocentrismus, tj. subjektivní pohled a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. Také fenomenismus, tj. důraz na určitou podobu světa

a reality, které není možné opustit. Svět má pouze aktuální podobu. Dalším znakem je magičnost, tj. tendence interpretovat dění v reálném světě fantazií, zkreslovat poznání. A posledním znakem je absolutismus, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít konečnou a definitivní platnost. Předškolní dítě má vytvořený určitý pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti několika předmětů (Vágnerová, 2000).

Děti věří tomu, že změna tvaru vede nezbytně ke změně množství. Neuvažují komplexněji. Nedovedou chápat možnost, že nové uspořádání určité věci může být navraceno do původního stavu. Fantazie má pro dítě harmonizující význam. Dítě občas realitu přizpůsobuje svým potřebám a představám bez ohledu na objektivní skutečnost. Typickým znakem myšlení je jeho útržkovost, nekoordinovanost a nepropojenost. Chybí mu komplexnější přístup. Předškolní dítě často vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře (Vágnerová, 2000).

Tříleté dítě poslouchá příběhy a pohádky přiměřené věku, hraje si realisticky, dokáže třídit předměty podle barvy, tvaru nebo velikosti. Poznává rozdíl mezi více a méně. Ve čtyřech letech postaví pyramidu z kostek, některé děti poznají až 20 písmen, dokáže pochopit význam slov „nejvyšší“ a „stejně.“ Umí počítat někdy i do dvaceti. Okolo pátého roku si dítě z kostek sestaví schody, utřídí předměty podle kritérií, umí napočítat do dvaceti. Chápe pojmy jako „tma,“ „brzy,“ „světlo.“ Rozumí vztahu mezi časem odměřovaným hodinami a denním programem, chápe pojem „polovina“ a je velmi zvědavé (Allen a Marotz, 2005).

2.3.4 Motorický vývoj

Motorický vývoj dětí se stále zdokonaluje. Zlepšuje se koordinace, dítě je hbitější a jeho pohyby jsou elegantnější (Langmeier a Krejčířová, 2006). Tříleté dítě chodí po schodech nahoru i dolů bez pomoci a střídá při tom nohy. Na malý okamžik udrží rovnováhu na jedné noze a umí kopat do většího míče. Samo se nají a jen někdy při tom potřebuje pomoci. Skáče na místě, hází míč vrchem docela přesně, ale nedokáže zacílit. Velký míč chytá do nastavených rukou. Kreslí svislé, vodorovné i kruhové tvary a tužku už drží mezi palcem a ukazovákem (špetkou). Může se také začínat projevovat, která ruka je dominantní (Allen a Marotz, 2005).

Ve čtyřech letech už umí dítě chodit v jedné přímce, poskakuje po jedné noze, leze po žebřících, přeskočí malou překážku a seskočí z nízké překážky na zem. Lépe a dále hází, utíká, zastavuje a znovu se rozeběhá. Kolem pátého roku dítě chodí i pozpátku, chodí po schodech bez pomoci a střídá při tom nohy, přejde přes kladinu, udrží rovnováhu na jedné noze několik sekund a z kostek postaví trojrozměrné tvary. Je již zcela zřejmé, která ruka je dominantní (Allen a Marotz, 2005).

V šesti letech se chůze dětí již blíží podstatně chůzi dospělých. Způsobeno je to také tím, že dítě dosahuje třetiny své konečné hmotnosti v dospělosti a více než dvou třetin dospělé tělesné výšky (Vágnerová, 2000).

2.3.5 *Emoční a sociální vývoj*

Charakteristickým znakem je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity. Dítě si osvojuje normy chování a přijímá sociální role (Vágnerová, 2000). Dalším znakem je velký rozmach her. Dítě je převážně aktivní a iniciativní. Sociální interakce probíhá v mateřské škole, která podporuje dětské hry, tvořivost i tělesnou zdatnost (Čáp a Mareš, 2001).

Jako nejvýznamnější prostředí pro socializaci ovšem zůstává i nadále rodina. Dítě se socializuje a pozvolna přechází od období shovívavosti k sociálnímu chování (začíná poslouchat příkazy rodičů). Objevují se počátky sebekontroly svého jednání. Dítě získává schopnost porozumět vlastním pocitům, ale i emočním projevům druhých lidí. Výhodou pro toto porozumění jsou děti, které mají sourozence. Narůstá také schopnost porozumění motivům, myšlenkám a prožitkům druhých lidí. Dále se objevuje vývoj sociálních rolí. Dítě nachází oblibu ve společných a kooperativních hrách a osvojuje si role. Diferencují se u něj role mužské a ženské. Děti dávají přednost určitým hračkám a oblečení. Vztahy k druhým dětem jsou většinou nahodilé a málo trvalé. Největší vztah tak zůstává mezi rodiči a dětmi (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Jak již bylo řečeno, předškolní děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví. Rozvíjejí si svojí identitu. Znají obsah chlapecké a dívčí role a tyto role se nadále diferencují (např. při hrách). Dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. Dítě si osvojuje normy chování. Často je ovlivňováno systémem odměn a trestů, tj. pozitivním a negativním hodnocením. Normy usnadňují orientaci

v sociálním prostředí a jsou důležité pro rozvoj vlastní identity. Děti začínají akceptovat některá omezení a pociťovat vinu za nežádoucí chování. Předškolní děti považují za autoritu rodiče. Ti představují ideál, jemuž se chce dítě vždy podobat. Dítě se s tímto ideálem identifikuje a akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, ale také se stále sebezpůsobuje ve skupině vrstevníků (Vágnerová, 2000).

Významnou úlohu v socializačním procesu představuje hra. Celé období předškolního věku by se dalo označit jako období herní. Hra je hlavní činností dítěte. Je to činnost, která přináší dítěti libé pocity a uspokojení. Je to činnost sama o sobě, bez uloženého cíle. Člověk si hraje, protože ho to baví. Formy dětské hry mohou být nejrůznější. Třídění her je složité a existuje mnoho klasifikací her dle jednotlivých autorů. Stručně by se daly hry rozdělit na funkční, konstrukční, iluzivní a úkolové (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Při funkčním typu hry si dítě procvičuje tělesné funkce. Při hrách konstrukčních se projevuje dětská kreativita a fantazie. Představy se objevují ve hrách iluzivních, kde si dítě hraje jako něco nebo na něco. Dalším typem hry jsou hry úkolové. Teorie her zkoumá hodně autorů a význam hry pro dítě (ale i pro dospělého) lze jen těžko vtěsnat do jedné teorie. Každá hra má pro konkrétního jedince rozdílný význam. Je však zřejmé, že každé zdravé dítě si v předškolním období hraje a hra je pro jeho psychický vývoj naprosto nezbytná. Je třeba ji proto také podporovat a rozvíjet (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Tříleté dítě si často mluví samo pro sebe, při hraní symbolicky používá předměty, hraje si s ostatními dětmi, často se k nim chce připojit. Okolo čtyř let se začínají rychle střídát nálady. Dítě se často chová sobecky a tvrdohlavě. Zná nejlepší kamarády, hraje hry, kde se zapojuje fantazie. Postupně během pátého roku se začne o hračky a věci dělit s ostatními. Rádo se kamarádí, hraje si ve skupině a také se chlubí svými úspěchy (Allen a Marotz, 2005).

2.4 Systém vzdělávání instruktorů lyžování v ČR

Systém vzdělávání lyžařských instruktorů se v současné době snaží sjednotit lyžařské vzdělání instruktorů v České republice a alpských zemích. Zájemce o licenci, jež by ho opravňovala působit v lyžařské škole, si může vybrat z několika způsobů, jakými lze dosáhnout oprávnění umožňující pracovat v lyžařské škole nebo se účastnit lyžařských výcviků v roli instruktora na základních, středních či vysokých školách (Verner, 2010).

Systém státem uznávaných lyžařských kvalifikací v České republice je třístupňový. Obsah, rozsah školení a zkouškové požadavky pro všechny stupně lyžařských kvalifikací stanovuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT). MŠMT uděluje určitým subjektům v rámci akreditačního řízení akreditaci, která jim umožňuje udělovat oprávnění pro úspěšné absolventy instruktorských kurzů. Těmito akreditacemi disponují různé vysoké školy (sportovní, pedagogické), lyžařské školy a různá sdružení. MŠMT rozeznává 3 základní typy licencí. Jsou to Instruktor lyžování, Cvičitel lyžování a Učitel lyžování. Jednou z organizací, která disponuje přidělenou akreditací je i Asociace profesionálních učitelů lyžování (APUL). Ta uděluje své specifické licence, kvůli jejich uznávání v zahraničí (www.interski.cz).

2.4.1 Kvalifikace v ČR

a) Instruktor lyžování

Je základní lyžařská kvalifikace používaná interně různými sdruženími, kluby, lyžařskými školami, v rámci školství apod. Délka školení je v rozsahu minimálně 50 hodin. Její držitel je oprávněn provádět výuku veřejnosti pouze v rámci těchto sdružení, klubů a lyžařských škol, nikoli samostatně jako profese (www.interski.cz).

b) Cvičitel lyžování

Tato kvalifikace je nadstavbou kvalifikace Instruktor a splňuje české státní minimum, tedy standard stanovený MŠMT pro získání osvědčení, tzv. Osvědčení o odborné způsobilosti za účelem výuky lyžování veřejnosti. Minimální délka školení je 210 hodin a obsahem jsou části sjezdového lyžování, ale i běhu na lyžích. Kvalifikace

opravňuje držitele k získání oprávnění pro výuku lyžování a k výuce veřejnosti v plném rozsahu a k založení a provozování komerční lyžařské školy, případně ke školení Instruktorů lyžování (www.interski.cz).

c) Učitel lyžování

Tato kvalifikace je nadstavbou kvalifikace Cvičitel a její držitel má stejná práva jako Cvičitel lyžování (jde tedy rovněž o profesní kvalifikaci). Navíc mohou držitelé této kvalifikace působit v ČR jako lektoři školení lyžařských kvalifikací Instruktor a Cvičitel. Podílejí se také na rozvoji techniky a metodiky lyžování v ČR, působí v národních i mezinárodních lyžařských organizacích apod. (www.interski.cz).

Existuje ještě podobná kvalifikace, která se nazývá Diplomovaný učitel lyžování, což znamená, že byla tato kvalifikace získána studiem na vysoké škole (www.csls.cz).

Hrdý (2005) ve shodě s INTERSKI (www.interski.cz) uvádějí, že jednotlivé kvalifikace se dělí na profesionální (Učitel, Cvičitel) a na amatérské (Instruktor). Jak již bylo řečeno, na kvalifikaci Cvičitel lyžování (Učitel) je možné získat živnostenský list dle Živnostenského zákona ČR. Amatérské licence (Instruktor) mohou mít ještě svůj přívlastek (školního lyžování, A, B, C apod.), který si stanovuje sama organizace. Licence na sebe navazují a vyšší kvalifikaci může získat pouze držitel kvalifikace o stupeň nižší po splnění praxe v předepsaném rozsahu.

2.4.2 APUL

Asociace profesionálních učitelů lyžování (APUL) působí ve vzdělávání lyžařských instruktorů již od roku 1992. V roce 1994 byla přijata do Mezinárodní asociace učitelů lyžování (International Ski Instructor Association, dále jen ISIA). APUL úplně nezapadá do oficiálního státního systému kvalifikací, uděluje své specifické kvalifikace. Liší se zejména strukturou kurzů, které cíleně připravují absolventy na práci v lyžařských školách. APUL sdružuje učitele lyžování, kteří splňují potřebná kritéria, jež jsou nezbytná pro práci v komerčních lyžařských školách (Knot a Kotaška, 2010).

Základní schéma vzdělání pod organizací APUL je systém kurzů s označením C, B, A. Zájemci mají také možnost si udělat nadstavbové kurzy týkající se telemarkového lyžování, slalomového lyžování, běžeckého lyžování, kurz pro učitele v dětských lyžařských školách nebo (v poslední době stále populárnější) kurz free stylu. APUL pořádá kurzy, které jsou standardizované dle ISIA norem. Na základě přijetí těchto norem a vypracováním nové koncepce vzdělávání získal APUL akreditaci od MŠMT. APUL je úzce provázán s Rakouským svazem učitelů lyžování a jeho metodika také vychází částečně z rakouské (Knot a Kotaška, 2010).

a) Licence C

Jde o základní kurz trvající 9 dnů. Absolvování kurzu je podmíněno věkovou hranicí 17- ti let. Cílem kurzu je připravit začínající instruktory pro komerční lyžařské školy, kde se budou věnovat začátečníkům. Součástí kurzu je také osvojení si základní slovní zásoby, jež je nutná pro výuku lyžování v jednom světovém jazyce. Platnost licence (i ostatních licencí APUL) je dle mezinárodního předpisu 3 roky, poté je nutné absolvovat víkendové doškolení (www.apul.cz).

b) Licence B

Kurz s označením Instruktor lyžování B trvá taktéž min. 9 dnů. Tyto kurzy již nejsou organizovány v České republice, ale většinou v Rakousku. Kurz již obsahuje metodiku pokročilých lyžařských dovedností a zahrnuje také základy jízdy mimo upravené sjezdové tratě. Kurz probíhá pod společným vedením českých a rakouských učitelů lyžování. Zisk příslušného oprávnění umožňuje absolventovi požádat si o Živnostenský list pro výuku veřejnosti v plném rozsahu. Musí ovšem absolvovat ještě běžecký kurz v rozsahu 3 dnů, neboť znalost běžeckého lyžování je pro získání českého státního minima nutná (např. v kurzu Cvičitel lyžování je již běžecké lyžování součástí). Podmínkou pro přihlášení do kurzu je úspěšné absolvování kurzu předešlého, tj. Instruktor lyžování C (www.apul.cz).

c) Licence A

Většinou po skončení lyžařské sezóny se pořádá kurz pod časovou dotací 14 dnů na ledovci v Rakousku. Účastníci kurzu se seznamují s metodikou pro již velmi pokročilé lyžaře a se sjížděním volného terénu. Vstupní požadavky do kurzu s označením A jsou absolvování kurzu Instruktor lyžování B, telemarkového kurzu, lavinového kurzu a splnění slalomového testu. Platnost licence je dle mezinárodního

předpisu 3 roky. Celková časová dotace pro získání licence Instruktor lyžování A je tedy po dokončení všech kurzů 450 hodin, což splňuje tzv. minimální standard ISIA (www.apul.cz).

2.4.3 Mezinárodní organizace

Celosvětové lyžařské hnutí zabývající se problematikou výuky základního lyžování je sdruženo v mezinárodní organizaci INTERSKI. Tato organizace je tvořená národními členskými organizacemi. Kromě národních organizací jsou v INTERSKI sdruženy 3 základní odborné a samostatné svazy (www.interski.org). Jsou to:

ISIA - International Ski Instructors Association

IVSI - International Federation of Snowsport-Instructors

IVSS - International Association Snowsports at Schools and Universities

INTERSKI pořádá v pravidelných intervalech mezinárodní kongresy, na kterých se diskutuje o odborných otázkách. Probíhají zde např. i praktické ukázky výuky v jednotlivých členských zemích. Členské země jsou jak v INTERSKI, tak v uvedených třech odborných svazech zastoupeny jednou zastřešující národní organizací. Za Českou republiku je členem INTERSKI celonárodní organizace INTERSKI ČR, kde je sdružena většina významných lyžařských subjektů zabývajících se výukou lyžování. Jejím členem je i MŠMT ČR jako příslušný orgán státní správy. INTERSKI ČR má podobnou organizační strukturu jako mezinárodní organizace, tj. má tři odborné svazy (komise). V ISIA zastupuje Českou republiku APUL, v IVSI nás zastupuje Svaz lyžařů ČR (SLČR) a oblast IVSS pokrývá komise školního lyžování INTERSKI ČR (www.isiaski.org).

Uznávání licencí v zahraničí není jednoduchá věc. Systém licencí, který funguje v České republice není jednotný. Možná je to způsobeno více než 36 akreditačními zařízeními, která mohou licence udělovat. Profesionální licenci pro komerční sféru a cestovní ruch může v ČR udělit vysoká škola, soukromé zařízení, Svaz lyžařů ČR apod. MŠMT nemá (v dostatečné míře) právní prostředky a nástroje pro kontrolu dodržování standardů akreditace. Problém při uznávání licencí nastává především u časové dotace

Cvičitele lyžování (210 hod), protože mezinárodní standard ISIA činí 450 hodin (Verner, 2010).

2.5 Metoda ADI

2.5.1 Historický vývoj

Vývoj metod observace didaktických jevů a jejich registrace pomocí různých záznamných technik je nezbytným prvním krokem v empirickém výzkumu. Mezi první vědce, kteří ovlivnili pokusy vyvinout Analýzu didaktické interakce (ADI) v tělesné výchově, byl H. H. Anderson (1967). Jeho výzkumy (i výzkumy ostatních vědců) byly realizovány ve 30. letech 20. století. Anderson se pokusil měřit učitelovo chování ve styku se žáky. Konstatoval, že dominantní chování učitele vyvolává dominantní chování žáka, učitelova integrace vede k integračnímu chování žáka a také, že vzestup frekvence učitelových integračních kontaktů byl následován vyšší žákovskou spontánností, iniciativou a pozitivním přístupem k řešení problémů (Dobry a kol., 1997).

Podle Dobrého a kol. (1997) byli pokračovateli Andersona výzkumníci Lewin, Lippitt a White (1967), kteří se zabývali důsledky autoritativních a demokratických metod vůdcovství skupin. Další vliv na vývoj ADI můžeme přisoudit dvojici Petersen a Petersen (1965), kteří jako první použili písemného záznamu autentického dění ve vyučovací jednotce. Tvůrcem nejznámějšího observačního a kategoriálního systému, vytvořeného v 50. letech, byl Flanders (1970). Ten vytvořil systém FIAS (Flanders Interaction Analysis System), který je založen na observační technice vhodné pro záznam spontánních verbálních projevů učitele. FIAS obsahuje 10 kategorií. Jsou to:

1. Učitel přijímá citově zbarvený projev
2. Učitel chválí nebo povzbuzuje
3. Učitel přijímá nebo využívá myšlenek žáků
4. Učitel se táže
5. Učitel přednáší, vysvětluje své myšlenky, názory
6. Učitel dává příkazy, směrnice k činnosti

7. Učitel kritizuje nebo ospravedlňuje autoritu
8. Žákova odpověď
9. Žákův iniciativní projev
10. Ticho nebo nejasné situace

Flandersova analýza podává informace pouze o některých aspektech vyučování a stala se východiskem pro další výzkumy. Mezi další badatele v oblasti didaktické interakce patří Bales (1950) a Bellack (1966). Jejich práce přispěly k vytvoření, precizaci a validizaci kategoriálního systému ADI. Galloway (1971) poprvé použil v tělesné výchově FIAS a modifikoval jej tím, že přidal ke kategoriím nonverbální komunikaci. Mezi další výzkumníky můžeme zařadit Goldbergera a Krafta (1974), Bahnemana (1973) a také Wilsona, Buzzella a Jensena (1975). Poslední tři jmenovaní sestrojili v 70. letech deskriptivně analytickou výzkumnou metodu, která umožňovala klasifikovat formy chování učitele, které obsahují různé druhy informací o zpětné vazbě. Pro pozorování jednoho žáka ve vyučovací jednotce sestrojil Lewis (1977) praktický systém SBAS (Student Behavior Analysis System). Tavecchio (1977) se skupinnou spolupracovníků modifikoval FIAS z původních deseti na sedmáct kategorií. Studium činnosti trenéra se zabývali Verchošanskij a Sokolova (1977). Jako jeden z mála, kdo se pokusil o srovnání efektů příkazového stylu a stylu založeného na řízeném objevování, byl Nygaard (1978). Použil při výzkumech původní FIAS a také vědomostní testy a sémantický postojový diferenciál (Dobrá a kol., 1997).

FIAS se stal východiskem pro další zkoumání oblasti Moskowitzové (1967), kdy byl vytvořen systém FLINT (Foreign Language Interaction Analysis System). Fanselow (1977) vytvořil systém zvaný FOCUS (Foci for Observing Communication Used in Settings), kde popisoval, co učitelé ve skutečnosti dělají ve vyučování (Janík, Knecht, Najvar a kol., 2010). Rankin (1978) vyvinul observační systém RIAS (Rankin Interaction Analysis System). Tento systém se hodí pro sběr informací o verbální a nonverbální interakci ve vyučovací jednotce v tělesné výchově při inspekčním hodnocení. V USA patří k předním teoretikům a výzkumníkům Cheffers (1978). Interakční analýzu považuje za pokus o systematický záznam spontánního chování učitele. Cheffers a Mancini (1978) vytvořili systém CAFIAS (Cheffers Adaptation of Flander's Interaction Analysis System), kde se každá kategorie zdvojnásobila a systém poskytoval údaje o 32 parametrech. Costello a Laubach (1978) zkoumali chování žáka ve vyučovací jednotce a pro tyto potřeby vyvinuli systém BESTPED (Behavior of

Students in Physical Education). Hurwitz (1978) se snažil vyzvednout některé momenty, které by mohly být vytyčeny jako společné všem dílčím výzkumům (Dobrá a kol., 1997). Komplexní systém, který umožnil analýzu procesu z hlediska obsahu, formy i rozvíjení dovedností, se nazýval COLT (Communicative Orientation of Language Teaching) od Spady a Fröhlicha (1995) (Janík, Knecht, Najvar a kol., 2010).

Z našich výzkumníků informují o technice systematického pozorování interakce (SPIN) Svoboda a Kocourek (1987). Technika SPIN zahrnuje 13 kategorií činností učitele a 7 kategorií činností žáků. Další autor Jansa (1987) vyvinul pro potřeby zkoumání činnosti učitelů a žáků kategoriální posuzovací systém KSPV (Kategoriální systém posuzování videozáznamu). Jeho základem je 5 nejčastějších činností učitele (instrukce, ukázka, předcvičování, sledování, korekce) (Dobrá a kol., 1997). Plíva, Janouch a Tilinger (1991) vyvinuli variantu metody pozorování – chronometráž, která se využívá k chronologickému záznamu předem vymezených kategorií chování žáků a učitelů ve vyučovacím procesu. Umožňuje kvantitativní vyjádření a rozlišení čistého cvičebního času od ztrátových časů ve vyučování (Vilímová, 2002). Mezi „domácí“ výzkumy patří také např. projekt CPV videostudie (Centrum pedagogického výzkumu na Masarykově univerzitě v Brně). Zde byly vytvořeny systémy kategorií pro sledování obecně didaktických aspektů (formy, styly, fáze, prostředky apod.) (Janík, Knecht, Najvar a kol., 2010).

2.5.2 Charakteristika 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 tělesné výchovy“ (Dobrá a kol., 1997, str. 25).

Pod didaktickou interakcí si můžeme představit všechno to, co se děje mezi účastníky didaktického procesu a také co je podstatné z hlediska jejich vzájemného působení a žádoucího efektu. ADI umožňuje na základě získaných empirických dat reprodukci didaktického procesu. Vytváří tak předpoklady pro přechod od pouhého popisu jedinečných událostí ke zkoumání opakujících se tendencí didaktického procesu a k poznání jeho podstaty. Pomocí ADI je možné zaznamenat děj vyučovací jednotky

a souvislosti na časové ose a formulovat různé výzkumné úkoly, které mohou odpovědět na otázky jaký je, jaký byl a jaký by měl být didaktický proces. Předností ADI je vysoká spolehlivost získaných faktů, časová neomezenost při jejich zpracování a možnost uchování pro další výzkumy. Jádrem této metody tvoří kategoriální systém, kde jsou všechny deskriptory pozorované didaktické skutečnosti vymezeny a utříděny (Dobry a kol., 1997).

Zaklad tvoří 9 kategorií. Jsou to:

1. formy chování učitele
2. formy chování žáka
3. formy chování skupiny žáků ve funkci
4. formy projevu učitele
5. postojová aktivita učitele a míra vyjádření věcného obsahu
6. druh činnosti, která je předmětem didaktické interakce
7. činnost žáka, determinující současně vztah učitele k žákovi v didaktickém procesu
8. činnost skupiny, determinující současně vztah učitele ke skupině v didaktickém procesu
9. činnost celé třídy, determinující současně vztah učitele ke třídě v didaktickém procesu

Každá kategorie má různý počet definovaných subkategorií, které jsou opatřeny znakem, který umožňuje jejich záznam a další zpracování. Celkem metoda rozeznává 9 kategorií a 78 subkategorií. Ústředním jevem je činnost učitele. Obsah je registrován v pětisekundových devítimístných jednotkách didaktické interakce pomocí znaků obsažených v 9 kategoriích. Některá místa mohou být prázdná. Subkategorie se označují písmeny (Dobry a kol., 1997).

Kategorie a subkategorie:

1. formy chování učitele

- A) Instrukce – forma chování, vztahující se k nové činnosti žáků, popisující novou činnost, spouštějící nebo ukončující činnost žáků, rytmizující, pobízející, upozorňující na následující činnosti žáků, slovní dopomoc k činnosti, se kterou byl žák seznámen.
- B) Korekce – forma chování požadující okamžitou nebo časově poněkud oddálenou změnu v prováděné činnosti, vztahující se k 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 nemající 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 zjevně na hodnocení výkonu, dodržování pravidel atd.
- J) Spoluúčast – forma chování (bez mluveného projevu) předcházející možným úrazům, dopomoc a záchrana.
- K) Nejasná situace – situace, kdy učitel je rušen různým mimovyučovacím zásahem, kdy se jedná o mimovyučovací záležitosti, kdy je vzdálen, připravuje pomůcky, kontroluje čas atd.

2. formy chování žáka ve funkci

(tj. žák vykonává převzatou roli)

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

3. formy chování skupiny žáků ve funkci

(tj. výkon role, do které byla skupina delegována učitelem)

- A) Instrukce

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

4. formy projevu učitele

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

5. druhy postojové aktivity a míry vyjádření věcného obsahu

Postojová aktivita se diferencuje na integraci, dominanci a neutrálnost. Integrace a dominance tvoří emocionálnost. Jejím protipólem je neutrálnost. Integrace je postojová aktivita, která se projevuje podporou aktivity žáků, slovní nebo pohybovou dopomocí, pozitivní stimulací, pochvalou, souhlasem, potvrzením, odměnou, kladným hodnocením či dokonce žertem. Dominance je postojová aktivita, která se projevuje přinucováním k nové činnosti, kritikou, negativním hodnocením, odmítnutím, inhibicí, ironií, trestem, vylučováním. Neutrálnost je postojová aktivita, která se neprojevuje ani integrací, ani dominancí. Vyjádření s věcným obsahem označuje druhy chování, ve kterých se explicitně projevuje vztah k činnosti. Ze sdělení jasně vyplývá, co se hodnotí, co se má opravit a udělat.

- 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. druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce

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

7. druhy činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi

- A) Přímá recepce – žák přijímá pasivně informaci, je v nečinnosti.
- B) Nepřímá recepce – žák je v klidu, v nečinnosti, čeká a přijímá informaci, která není adresována přímo jemu.
- C) Výkon činnosti pod přímou kontrolou – žák je přímo pozorován a posuzován učitelem.
- D) Výkon činnosti bez přímé kontroly – žák není při svém výkonu přímo pozorován učitelem.
- E) Studium písemných a obrazových informací pod přímou kontrolou – žák se aktivně seznamuje s informací upravenou písemně nebo předloženou ve formě videozáznamu, obrazu atd.
- F) Studium písemných a obrazových informací bez přímé kontroly.
- G) Projev vlastní iniciativy – žák se dotazuje, samostatně se projevuje pohybem.
- H) Odpověď – žák reaguje na dotaz učitele (slovně, pohybem gestem atd.).

8. druhy činností skupiny žáků determinující současně vztah učitele v didaktické interakci ke skupině

- A) Přímá recepce
- B) Nepřímá recepce

- C) Výkon činnosti pod přímou kontrolou
- D) Výkon činnosti bez přímé kontroly
- E) Studium písemných a obrazových informací pod přímou kontrolou
- F) Studium písemných a obrazových informací bez přímé kontroly
- G) Projev vlastní iniciativy
- H) Odpověď

9. druhy činností celé třídy nebo zbývající části třídy, determinující vztah učitele v didaktické interakci ke třídě

- A) Přímá recepce
- B) Nepřímá recepce
- C) Výkon činnosti pod přímou kontrolou
- D) Výkon činnosti bez přímé kontroly
- E) Studium písemných a obrazových informací pod přímou kontrolou
- F) Studium písemných a obrazových informací bez přímé kontroly
- G) Projev vlastní iniciativy
- H) Odpověď

2.5.3 Modifikovaná ADI

Modifikovaná analýza didaktické interakce (M ADI) byla vyvinuta pro potřeby hodnocení pedagogických výstupů studentů v Didaktice sportovních her. Kategorie ADI byly redukovány na ty, které autoři pokládají za nejdůležitější pro osvojení didaktických dovedností. K tomu je vedla snaha zjednodušit původní verzi tak, aby ji mohli používat i studenti, kteří by nemuseli procházet složitým zácvikem. Na rozdíl od původní ADI je záznam pořizován pomocí videa. Redukce proběhla tak, že se zachovaly kategorie, které jsou zaměřeny na formy učitelova chování a jeho projevu. Nesledují se formy chování žáků ani skupiny. Pro srovnatelnost s výsledky ADI a také pro přehlednost zůstalo stejné číslování kategorií (Süss a Marvanová, 2009).

První kategorie je beze změn, protože obsahuje základní činnosti učitele. Druhá kategorie v ADI je věnována činností žáků ve funkci. V M ADI se tato kategorie nezařazuje, stejně tak jako kategorie třetí, která postihuje stejnou činnost skupiny žáků.

Ze čtvrté kategorie, která obsahuje formy projevu učitele, byly zařazeny jen ty subkategorie, u kterých se předpokládá (dle autorů), že se budou objevovat v pedagogických výstupech studentů. Pokud by se přesto vyskytla další forma učitelova chování, pak se zařadí do subkategorie pod názvem „jiná.“ Pátá kategorie postihuje postojové aktivity a míru vyjádření věcného obsahu. Tato kategorie je zjednodušená a rozdělena na dvě podkategorie. První je věnována vyjádření míry obsahu. Je třeba rozhodnout, zda má projev věcný obsah či nikoli. Ve druhé části se posuzuje postojová aktivita vyjádřením, zda se jedná o pozitivní či negativní projev. Pokud nastane situace, kterou nelze jednoznačně zařadit, je vytvořena subkategorie neutrální. Šestá kategorie obsahuje druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce. Opět je tato kategorie oproti původní verzi zjednodušená na tři subkategorie. Zbývající kategorie 7, 8 a 9 se vztahují k činnosti žáka, skupiny a třídy. Obsahují tedy stejné subkategorie, determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi (ke skupině či k celé třídě). Kategorie 9 se zaznamenává vždy. Kategorie 7 a 8 pouze tehdy, probíhá-li přímá didaktická interakce mezi učitelem a žákem nebo mezi učitelem a skupinou (Süss a Marvanová, 2009).

3 CÍLE A ÚKOLY PRÁCE

Cíle práce:

Hlavním cílem této práce je porovnat interakci lyžařských instruktorů a předškolních dětí při individuální výuce sjezdového lyžování v lyžařské škole.

Úkoly práce:

- rešerše literatury, která je zaměřená na dané téma
- vybrání vhodných výzkumných souborů (lyžařská škola, instruktoři, děti)
- zajištění podmínek pro organizaci pozorování a kontaktování vedení lyžařské školy (získání svolení k pořízení videozáznamu)
- určení podmínek pro natočení videozáznamu (zajištění některých shodných parametrů, které jsou nutné pro komparaci jednotlivých instruktorů pomocí metody ADI)
- získání souhlasu rodičů dětí, které jsou natáčeny
- zpracování a analyzování videozáznamů pomocí výpočetní techniky
- zhodnocení pozorování a vyvození určitých závěrů

4 METODIKA PRÁCE

4.1 Charakter výzkumu

Jedná se o popisnou studii na základě pozorování pomocí kategoriálního systému ADI.

4.2 Charakteristika souboru

Pro pozorování byl vybrán soubor pěti instruktorů, kteří vyučují v jedné lyžařské škole nacházející se nedaleko Prahy (asi 1 km od Jílového u Prahy), která se jmenuje Škola lyžování a snowboardingu Chotouň. Jedná se o malou lyžařskou školu, kde hlavní klientelu tvoří děti. Největší procento tvoří právě skupina předškolních dětí. Výběr instruktorů proběhl záměrně podle jednoho kritéria (instruktor musel vést vyučovací hodinu předškolního dítěte). Instruktoři, kteří byli předmětem pozorování, jsou označeni číslem od 1 do 5. Soubor tvoří také pět předškolních dětí. Všechny děti byly stejně staré, konkrétně čtyřleté. Všichni byly začátečníci. Děti, které učili instruktoři č. 1, 3 a 4, byly na výukové hodině potřetí. Děti, které učili instruktoři č. 2 a 5, byly podruhé na výukové hodině. Všechny pozorované děti byly české národnosti a (shodou náhod) to byly dívky.

Jednotliví instruktoři jsou předmětem pozorování, resp. porovnávání, proto je stručně charakterizují.

- **Instruktor č. 1** – muž, věková kategorie 30 až 35 let, kvalifikace Cvičitel lyžování, praxe v oboru 5 let.
- **Instruktor č. 2** – muž, věková kategorie 20 až 25 let, kvalifikace Instruktor lyžování, praxe v oboru 2 roky.
- **Instruktor č. 3** – žena, věková kategorie 30 až 35 let, kvalifikace Instruktor lyžování, praxe v oboru 3 roky.

- **Instruktor č. 4** – muž, věková kategorie 20 až 25 let, kvalifikace Instruktor lyžování APUL C, praxe v oboru 1 rok.
- **Instruktor č. 5** – žena, věková kategorie 20 až 25 let, kvalifikace Instruktor lyžování APUL C, praxe v oboru 3 roky.

4.3 Použité metody

V této diplomové práci je použita metoda pozorování, což je jedna z metod sběru dat. Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které výzkumník používá (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Chráska (2007) uvádí, že mezi metody sběru dat patří také dotazník, rozhovor, testy, sociometrie v pedagogickém výzkumu, sémantický diferenciál, měření obtížnosti učebního textu a Q-metodologie. Pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat. Bylo definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu, dějů apod.

Gavora (2010) uvádí, že pozorování znamená sledování činností lidí, záznam této činnosti a její analýzu a vyhodnocení. Podle Vilímové (2002) a Filky (2002) jde u pozorování o cílevědomé, plánovité, soustavné vnímání a registrování výchovných jevů a procesů. Jde o nejfrekventovanější metodu. Objektem pozorování mohou být činnosti žáka, učitele, interakce učitel – žák, učitel – učivo, žák – učivo. Podle Svobody (2007) patří pozorování do diagnostických metod. Je to plánovité metodické sledování, které je založené na výběrovém vnímání. Patří k diagnostickým metodám, bez kterých se trenér či učitel neobejde. Také podle Skalkové (2007) patří pozorování do diagnostických a klasifikačních metod. Tyto metody pedagogické diagnostiky mají za úkol korigovat nesprávné výsledky učení, potvrzovat úspěšné kroky v učení, vytvářet přiměřenou motivaci a ovlivňovat podmínky prostředí tak, aby podporovaly úspěšné učení. Metoda systematického pozorování je ve vyučování jednou z nejběžnějších metod. Provází činnost učitele trvale. Hendl (2008) uvádí, že pozorování představuje snahu zjistit, co se skutečně děje. Pozorování také pomáhá doplnit jiné metody.

Pozorování lze klasifikovat, jak uvádí Chráska (2007) a Švaříček, Šedřová a kol. (2007), podle různých přístupů. Podle času jde o krátkodobé a dlouhodobé pozorování. Za krátkodobé označujeme pozorování jen asi jedné vyučovací jednotky. Lze také

rozlišit introspekci (sebepozorování) a extrospekci (pozorování druhých). Můžeme rozdělit pozorování také na přímé (badatel se účastní zkoumaného jevu přímo v čase) a nepřímé (zprostředkované pozorování). Existuje ještě rozdělení na standardizované a nestandardizované pozorování. Standardizované znamená, že jde o záměrnou, cílevědomou, systematickou a (relativně) objektivní činnost sledování jevů, které nebyly vyvolány zásahem badatele. Dále lze pozorování rozdělit na strukturované či nestrukturované. Při strukturovaném se hledají odpovědi na předem určené jevy, účelem nestrukturovaného pozorování je získat popis jevů, které nejsou dopředu přesně určené. Rozeznáváme také otevřené a skryté pozorování. Při otevřeném vystupuje badatel jako výzkumník, jeho identita je známa. Při skrytém svoji identitu utajuje.

Podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007) existuje také zúčastněné (participantní) a nezúčastněné pozorování. Zúčastněné pozorování je většinou metodou základní. Jde o dlouhodobé, systematické sledování probíhajících aktivit v terénu. Účelem není jen samo pozorování, ale zprostředkování nalezených poznatků. Toto pozorování umožňuje popsat co se děje, kdo se ho účastní, kdy a kde se věci dějí a jak a proč se objevují. Hendl (2008) uvádí postup při zúčastněném pozorování. Mělo by jít o navázání kontaktu, využití kontaktů, získání svolení od instituce (někdy je třeba poskytnout protihodnotu). Dále pak jde o poskytnutí informací, co se bude dít. Při nezúčastněném strukturovaném pozorování badatel minimalizuje interakci s pozorovanými subjekty, neovlivňuje se tak chování některých členů. Takový přístup je méně nápadný a pozorovatel není citově angažován. Ovšem některé informace se tak získávají obtížněji.

Podle Chrásky (2007) je třeba před pozorováním odpovědět na dvě otázky. Tedy „co se má pozorovat“ (co je třeba zjistit) a „jak to zachytit“ (jak toho dosáhnout). Pozorování musí být dostatečně validní a reliabilní. Reliabilita závisí na pozorovateli, na použité technice a na okolnostech. Při pozorování také působí některé subjektivní faktory, jako např. haló efekt (jedinec vnímá druhého podle celkového dojmu, obvykle prvního), logická chyba (podstatou je sklon pozorovatele hodnotit povahové vlastnosti tak, jak se mu zdá logické a správné), předsudky (přejímání názorů od jiných), stereotypizace a analogie (sklon vytvářet určitá schémata obrazů osobnosti), tradice (různá rčení a přísloví), pozadí (zkreslení podle prostředí), aktuální psychický stav a také shovívavost pozorovatele.

Kvalita každého popisu je srovnávána s tím, do jaké míry si může čtenář situaci představit tak, aby jí porozuměl. Je důležité pochopit celý kontext, ve kterém se odehrávají zkoumané situace a pozorování tak může pomoci objevit jevy, které dosud vidět nebyly. Také umožní udělat badateli vlastní názor (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Výsledek pozorování je závislý na schopnostech a zkušenostech pozorovatele, na předmětu a technice pozorování. Techniky pozorování jsou dvě. Lze úplně zaznamenat situaci v komplexu (např. pomocí videa) nebo zaznamenat pouze selektivní systémy, které sledují jen vybrané charakteristiky. Jelikož se vyskytuje při pozorování mnoho informací, je lepší použít dostupné kategoriální systémy. Ideální je použít videozáznam, protože umožňuje situace opakovat a tím i lépe zhodnotit (Svoboda, 2007). Záznam dat se pak provádí pomocí počítače. Situace se posléze kvantifikuje podle předem určeného kódovacího schématu. Pozorovatel se však musí daný systém naučit používat (Hendl, 2008). Obvykle existuje intervalové kódování (časový interval asi 3 až 5 sekund) nebo přirozené kódování (podle vyskytujících se kategorií). Obvykle se zkoumá kontext, prostředí, situace, procesy, činnosti, události, strategie a vztahy mezi lidmi (Gavora, 2010).

Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) uvádějí výhody i nevýhody sběru dat pomocí videokamery. Je to časová a prostorová nezávislost, tj. videozáznam umožňuje analyzovat situace nezávisle na času. Pořízení a analýzu dat také mohou provádět jiné osoby. Videozáznam je možné opakovaně přehrávat a analyzovat tak nějaký prvek více výzkumníky nebo při nejasných situacích přehrát vícekrát a hledat shodu. Mezi nevýhody patří to, že zkoumaná osoba se často dělá lepší, než je ve skutečnosti, tj. tzv. efekt přítomnosti kamery. Sociální interakce tak může být zkreslena. Videozáznam zachycuje také pouze část prostředí. Nezachycuje komplexně zkoumané jevy.

4.4 Postup práce

Při tomto výzkumu se postupovalo podle stanoveného plánu. Na začátku ledna 2011 jsem vyjednal povolení k získání videozáznamu v lyžařské škole a dohodl jsem se s jednotlivými instruktory. Zvolil jsem prostor pro pořízení videozáznamu (záznam byl

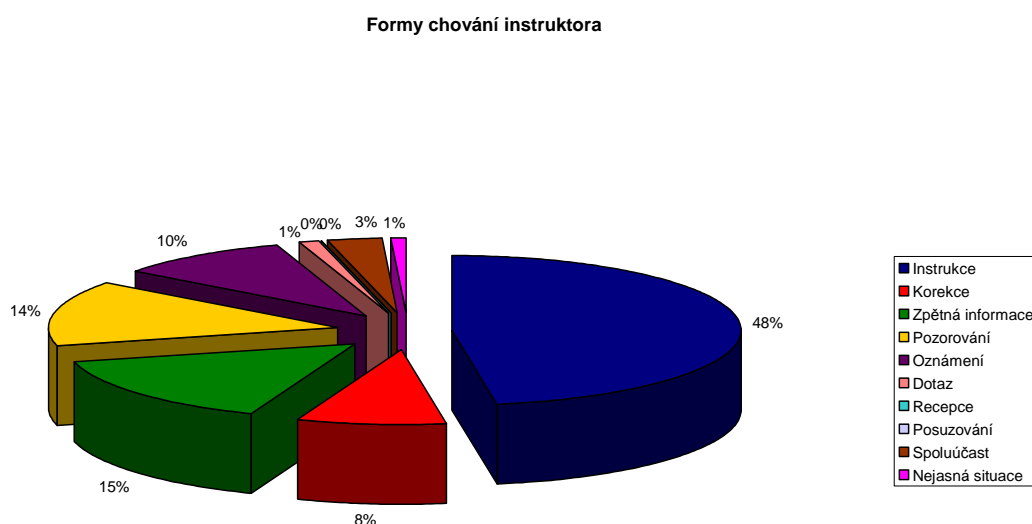
pořizován pomocí digitální videokamery). Před každým záznamem jsem také musel získat svolení od rodičů dětí, které byly natáčeny. Problém ovšem žádný nenastal. Délka vyučovací hodiny byla 50 minut a natáčel jsem vždy celou hodinu i s jízdou na vleku, protože i zde občas probíhala interakce mezi instruktorem a dítětem. Sněhové podmínky nebyly tuto zimní sezonu (vzhledem k nadmořské výšce areálu cca 450 m. n. m.) úplně ideální, ale areál disponuje dostatkem zasněžovací techniky, takže na svahu leželo vždy alespoň 60 až 80 cm sněhu.

Záznam instruktora č. 1 proběhl v pátek dne 18. 2. 2011. Teplota byla kolem nuly, bylo zataženo a sníh byl mokrý. V prostoru lyžařské školy (hřiště) bylo celkem prázdné a svah byl dobře upraven. Tato vyučovací hodina byla pro instruktora druhá v pořadí a výuka probíhala v klidu a v pohodě. Záznam instruktora č. 2 byl natočen ve stejný den, jako záznam instruktora č. 1, ale až v odpoledních hodinách. Instruktor tento den vedl již pátou hodinu. V prostoru školy bylo již více dětí a sníh byl měkký. Výcvik probíhal také bez problémů. Instruktor č. 3 byl natáčen opět ve stejný den, jako oba předešní instruktoři, ale vzhledem k tomu, že to byla první ranní hodina, byl svah perfektně upraven a prostor lyžařského hřiště úplně prázdný. Hodina probíhala bez větších problémů. Vyučovací hodina instruktora č. 4 byla pořizována v úterý dne 1. 3. 2011. Bylo jasno a slunečno, okolo pěti stupňů nad nulou. Šlo o druhou ranní hodinu, takže svah byl stále dobře upraven. Prostor lyžařské školy byl skoro prázdný. Vyučovací hodina probíhala v poklidu. Záznam instruktora č. 5 byl pořizován v pátek dne 25. 2. 2011. Bylo jasno a teplota byla okolo nuly. Vzhledem k odpolednímu času vyučovací hodiny byl sníh měkký a prostor školy byl středně zaplněný. Pro instruktora tato lekce znamenala čtvrtou vyučovací hodinu v pořadí. Výuka probíhala (kromě chvíle, kdy dítě odmítlo pokračovat) v dobré atmosféře.

5 VÝSLEDKY

5.1 Instruktor č. 1

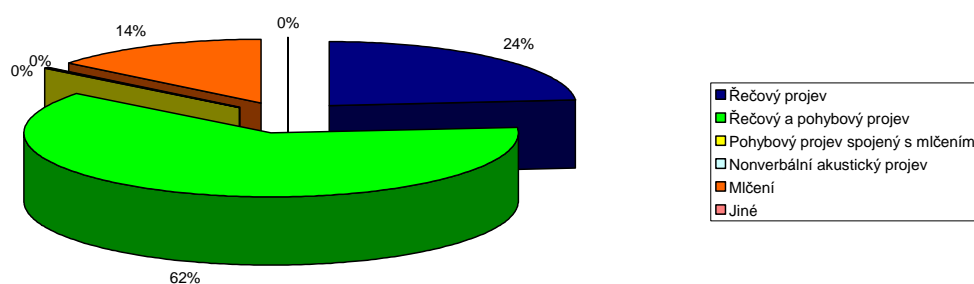
Videozáznam výukové hodiny instruktora č. 1 (Příloha 1) trval 50 min a 30 sec a instruktor nejčastěji používal instrukci, a to ze 48 %. 15 % tvořila zpětná informace, dále pak 14 % pozorování a 10 % oznámení. Korekcí se instruktor zabýval v 8 % a spoluúčastí ve 3 %. Zbývající kategorie (dotaz, nejasná situace) jsou zastoupeny v 1 % a recepce a posuzování se neobjevily vůbec (Graf 1).



Graf 1 – formy chování instruktora

Instruktor č. 1 se nejčastěji projevoval formou řečového a pohybového projevu, konkrétně 62 %. Z 24 % zapojil pouze řečový projev a 14 % připadlo na mlčení. Pohybový projev spojený s mlčením se objevil v méně než 1 % a kategorie nonverbální akustický projev a jiná se neobjevila vůbec (Graf 2).

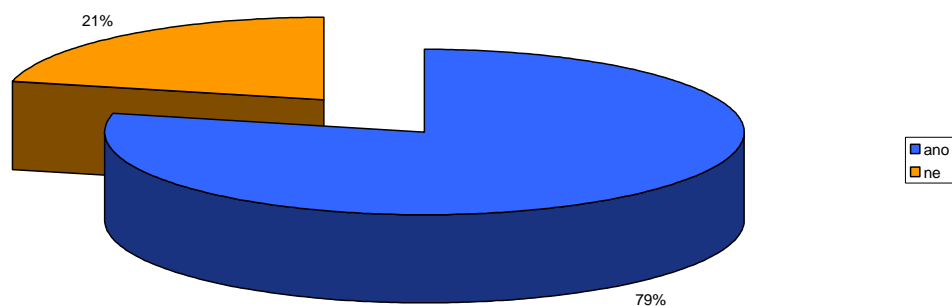
Formy projevu instruktora



Graf 2 – formy projevu instruktora

Projev instruktora č. 1 měl ze 79 % věcný význam a tedy 21 % projevu věcný význam nemělo (Graf 3).

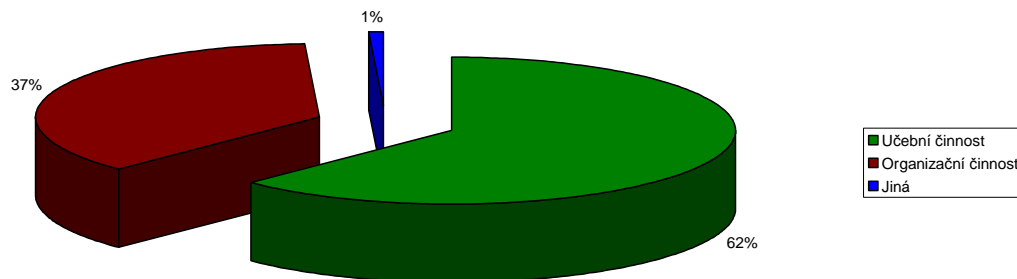
Míra vyjádření věcného obsahu



Graf 3 – míra vyjádření věcného obsahu

Instruktor č. 1 se zabýval ze 62 % učební činností, 37 % připadlo na organizační činnost a v 1 % se objevila kategorie jiná (Graf 4).

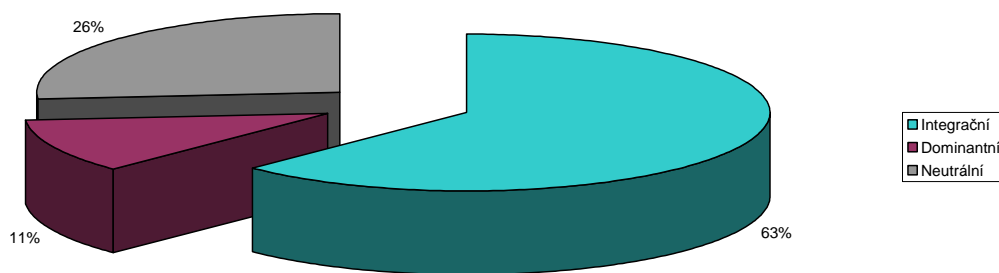
Druh činnosti didaktické interakce



Graf 4 – druh činnosti didaktické interakce

Projev instruktora č. 1 z hlediska postojové aktivity byl zaznamenán nejčastěji integrační (63 %). Dále pak z 26 % neutrální a z 11 % byl projev dominantní (Graf 5).

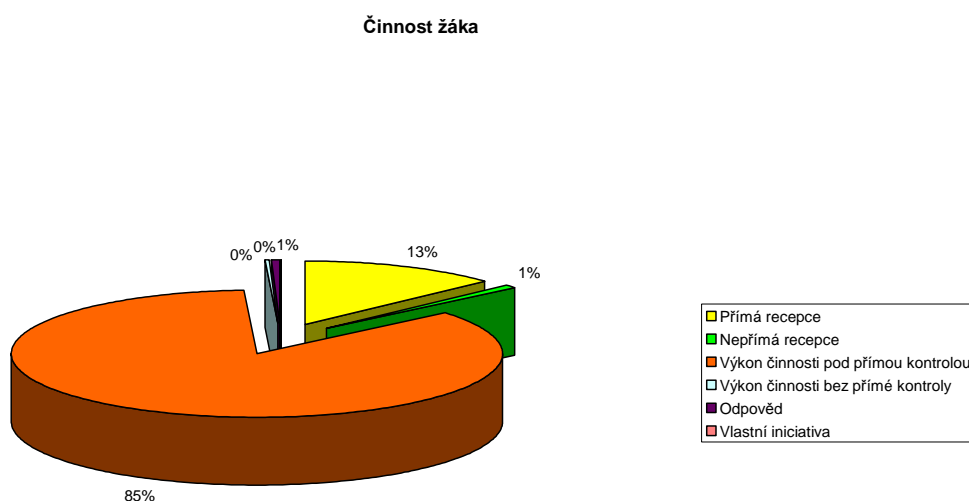
Druh projevu instruktora



Graf 5 – druh projevu instruktora

Při výuce instruktora č. 1 žák nejčastěji vykonával činnost pod přímou kontrolou, a to z 85 %. Dále se objevila ze 13 % přímá recepce a v 1 % byla

zaznamenána nepřímá recepce a odpověď. Výkon činnosti bez přímé kontroly se objevil v méně než 1 % a vlastní iniciativa žáka se neobjevila vůbec (Graf 6).

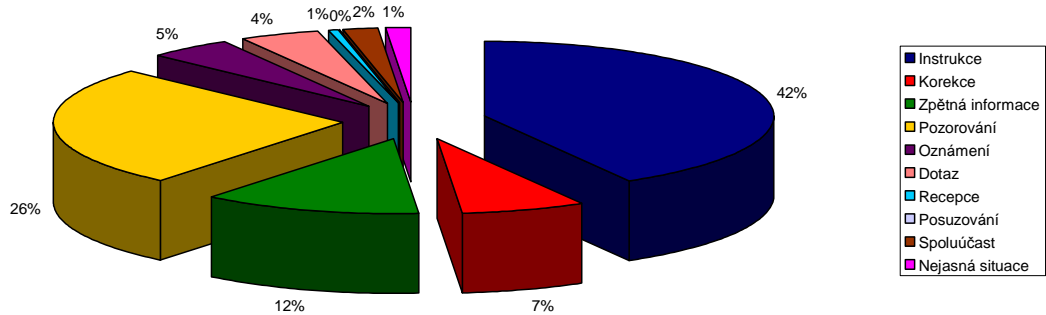


Graf 6 – činnost žáka

5.2 Instruktor č. 2

Videozáznam instruktora č. 2 (Příloha 2) trval 52 min a 45 sec. Při výuce instruktor nejčastěji použil instrukci, konkrétně ve 42 %. Kategorie pozorování se objevila ve 26 %, zpětná informace ve 12 %, korekce v 7 % a oznámení v 5 %. Dotaz byl zaznamenán ve 4 %, spoluúčast ve 2 % a 1 % připadlo na recepci a nejasnou situaci. Posuzování se neobjevilo vůbec (Graf 7).

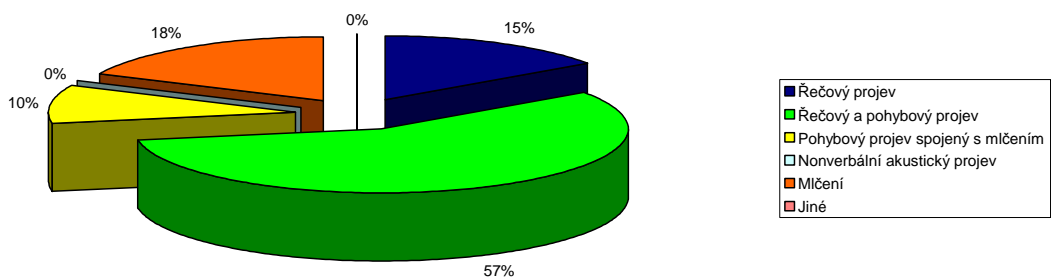
Formy chování instruktora



Graf 7 – formy chování instruktora

Instruktor č. 2 používal z 57 % řečový a pohybový projev, dále pak připadlo 18 % na mlčení, 15 % na řečový projev a 10 % na pohybový projev spojený s mlčením. Kategorie nonverbální akustický projev a jiná se neobjevily vůbec (Graf 8).

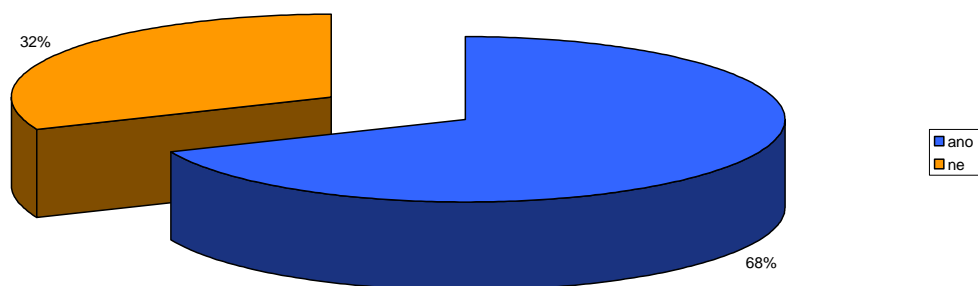
Formy projevu instruktora



Graf 8 – formy projevu instruktora

V projevu instruktora č. 2 byl v 68 % hodiny vyjádřen věcný obsah a tedy ve 32 % vyjádřen nebyl (Graf 9).

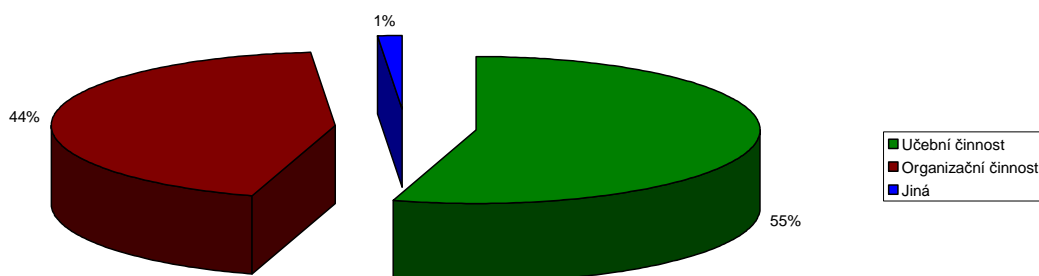
Míra vyjádření věcného obsahu



Graf 9 – míra vyjádření věcného obsahu

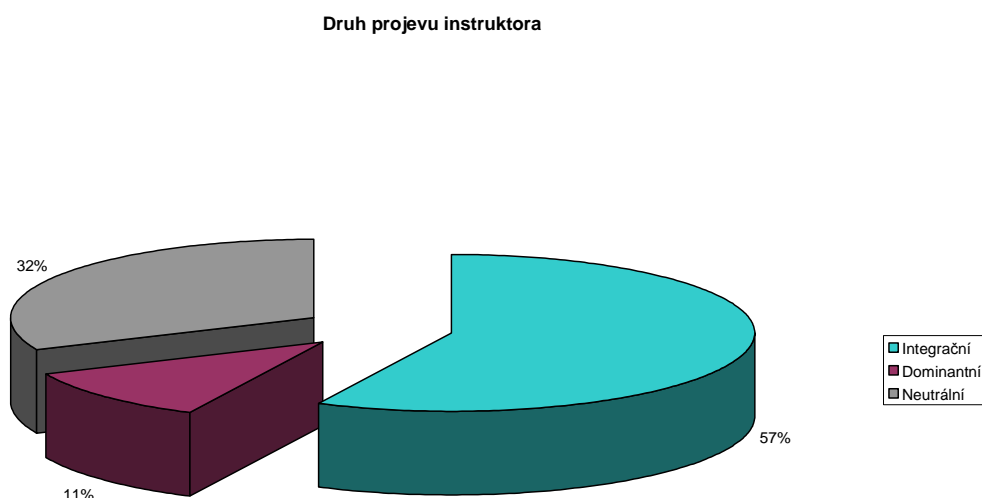
V 55 % se instruktor č. 2 věnoval učební činnosti, 44 % připadlo na organizaci a v 1 % se objevila kategorie jiná (Graf 10).

Druh činnosti didaktické interakce



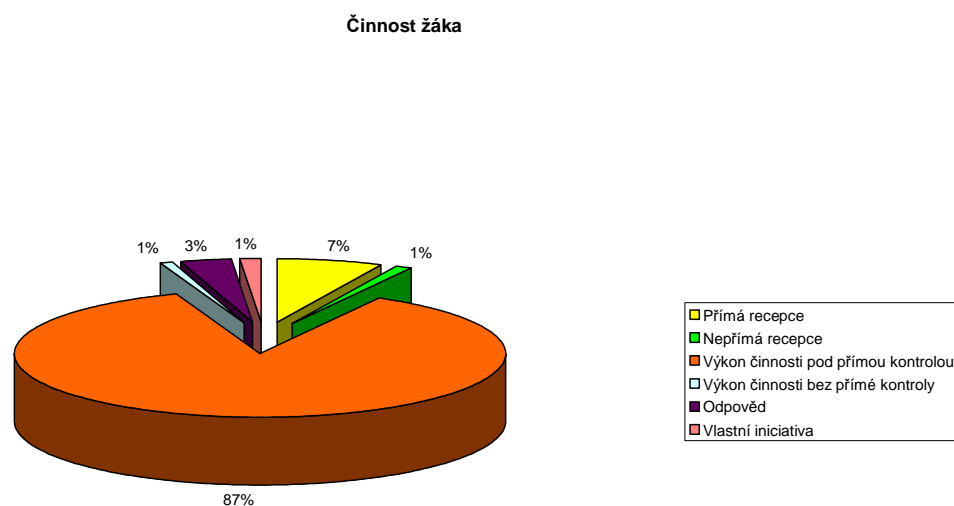
Graf 10 – druh činnosti didaktické interakce

Projev instruktora č. 2 byl z 57 % integrační a ze 32 % neutrální. V 11 % byla zaznamenána dominantní postojová aktivita (Graf 11).



Graf 11 – druh projevu instruktora

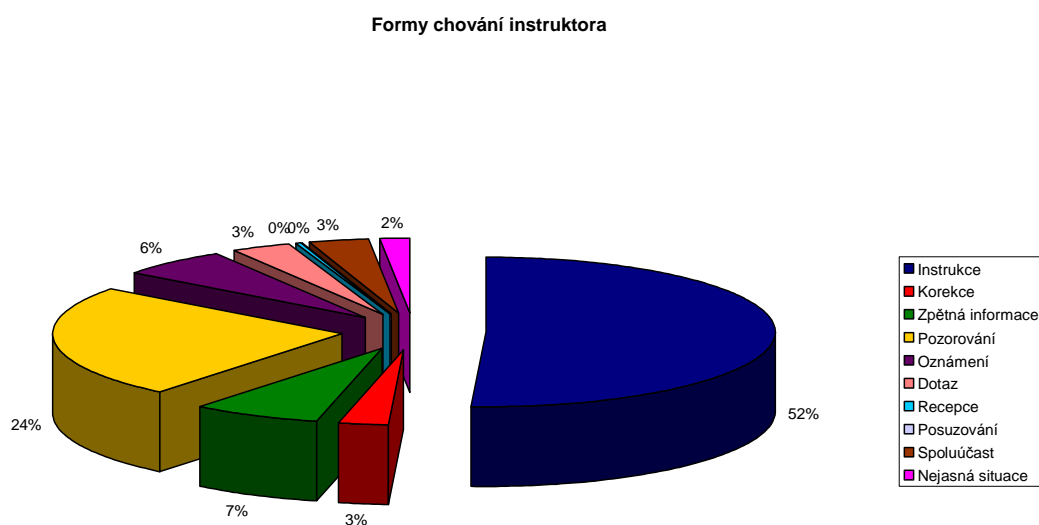
Při výuce instruktora č. 2 žák vykonával z 87 % činnost pod přímou kontrolou. Dále byla zaznamenána v 7 % přímá recepce, ve 3 % odpověď a v 1 % nepřímá recepce, výkon bez přímé kontroly a vlastní iniciativa žáka (Graf 12).



Graf 12 – činnost žáka

5.3 Instruktor č. 3

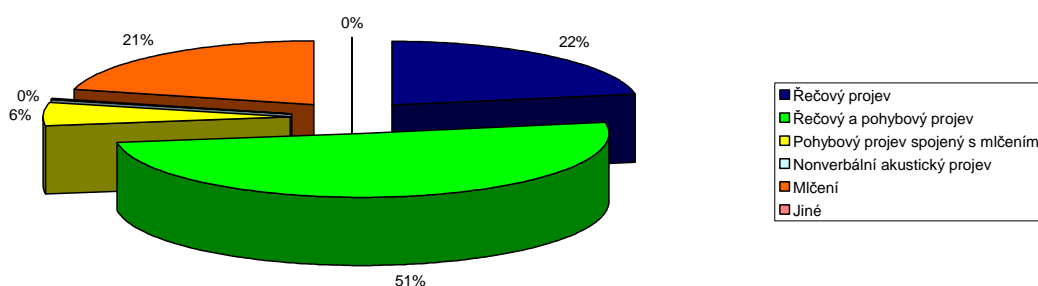
Vyučovací hodina instruktora č. 3 (Příloha 3) trvala 49 min a 50 sec a nejčastěji se objevila kategorie instrukce (52 %). Dále bylo zaznamenáno ze 24 % pozorování, ze 7 % zpětná informace, ze 6 % oznámení a 3 % připadla na korekci, dotaz a spoluúčast. Ve 2 % byla pozorována nejasná situace. Recepce byla zaznamenána v méně než 1 % a posuzování se neobjevilo vůbec (Graf 13).



Graf 13 – formy chování instruktora

Instruktor č. 3 používal v 51 % řečový a pohybový projev. Mlčení a řečový projev byl zastoupen téměř shodně (21 % a 22 %). V 6 % se objevil pohybový projev spojený s mlčením a nonverbální a akustický projev se objevil v méně než 1 %. Kategorie jiná nebyla zaznamenána vůbec (Graf 14).

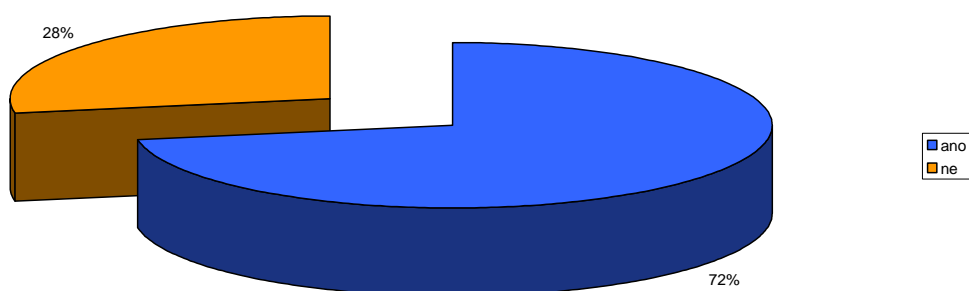
Formy projevu instruktora



Graf 14 – formy projevu instruktora

Instruktor č. 3 vyjádřil ve svém projevu v 72 % věcný význam, 28 % tedy připadlo na projev bez významu (Graf 15).

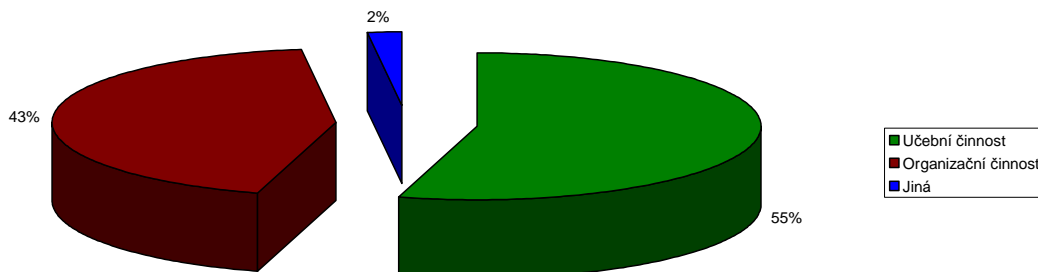
Míra vyjádření věcného obsahu



Graf 15 – míra vyjádření věcného obsahu

Instruktor č. 3 se zabýval z 55 % učební činností a ze 43 % organizační činností. Ve 2 % se objevila kategorie jiná (Graf 16).

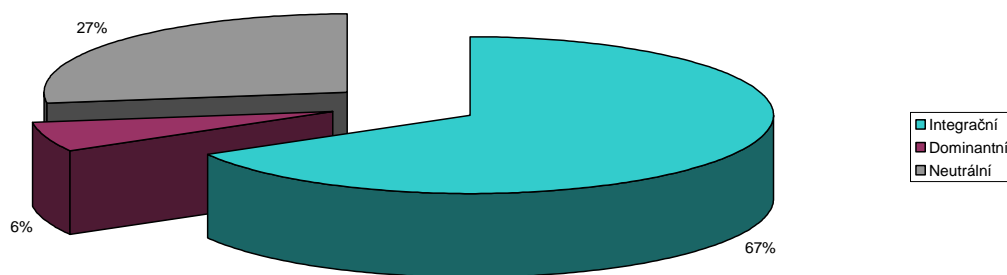
Druh činnosti didaktické interakce



Graf 16 – druh činnosti didaktické interakce

Projev instruktora č. 3 byl nejvíce integrační, a to v 67 %. Dále pak v 27 % neutrální a v 6 % dominantní (Graf 17).

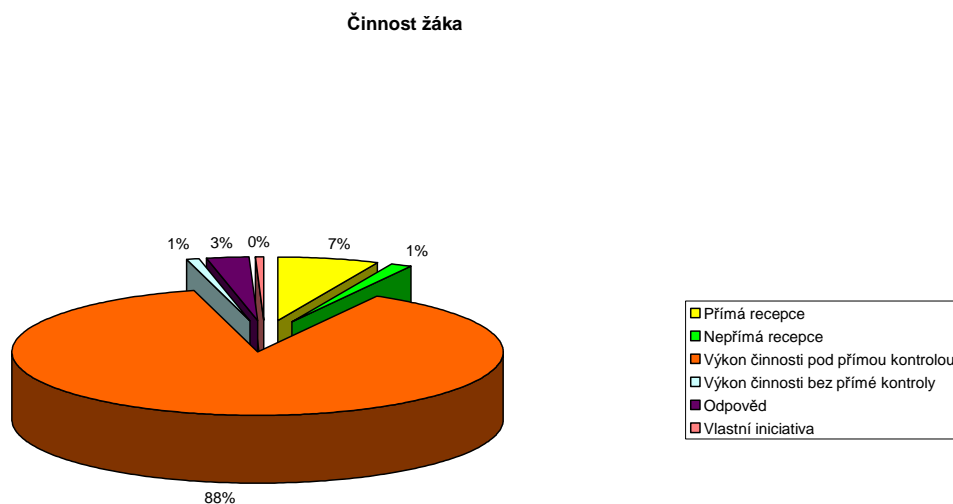
Druh projevu instruktora



Graf 17 – druh projevu instruktora

Žák byl při výuce instruktora č. 3 v 88 % pod přímou kontrolou. V 7 % se objevila přímá recepce, ve 3 % odpověď a v 1 % byl zaznamenán výkon bez přímé

kontroly a nepřímá recepce. Vlastní iniciativa žáka se objevila méně než v 1 % (Graf 18).

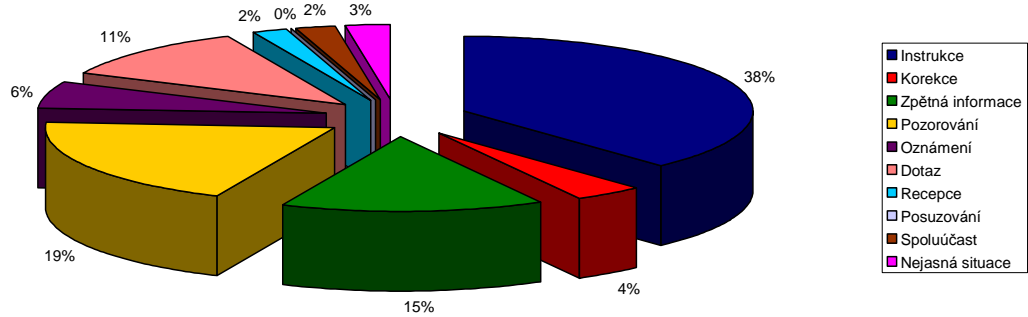


Graf 18 – činnost žáka

5.4 Instruktor č. 4

Videozáznam hodiny instruktora č. 4 (Příloha 4) trval 51 min a 10 sec. Instruktor se nejčastěji zabýval instrukcí, a to v 38 %. Dále bylo zaznamenáno v 19 % pozorování, v 15 % zpětná informace, v 11 % dotaz, v 6 % oznámení, ve 4 % korekce. 3 % připadla na nejasnou situaci, 2 % na recepci i spoluúčast a posuzování se neobjevilo vůbec (Graf 19).

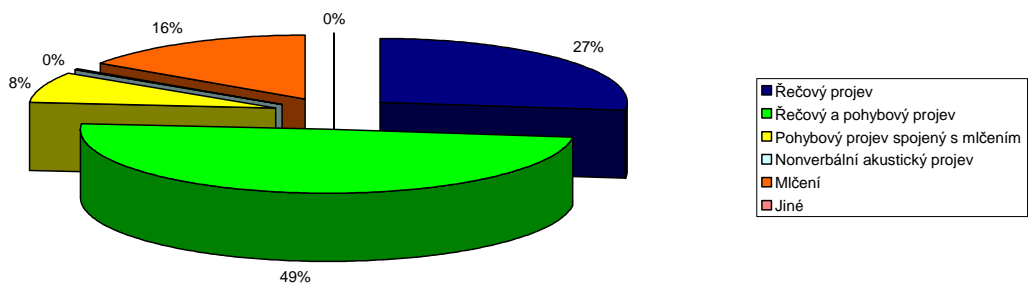
Formy chování instruktora



Graf 19 – formy chování instruktora

Nejčastějším projevem instruktora č. 4 byl ve 49 % řečový a pohybový projev. Ve 27 % se objevil řečový projev a v 16 % mlčení. Pohybový projev spojený s mlčením byl zaznamenán v 8 %, nonverbální akustický projev v méně než 1 % a jiný projev nebyl zaznamenán vůbec (Graf 20).

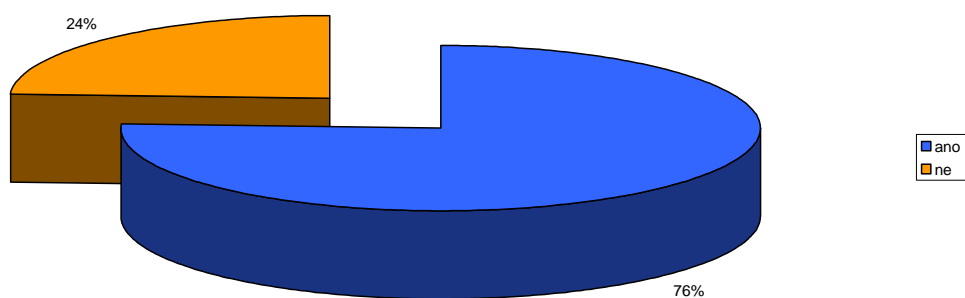
Formy projevu instruktora



Graf 20 – formy projevu instruktora

Instruktor č. 4 ve svém projevu vyjádřil v 76 % věcný obsah. 24 % připadlo na projev bez věcného významu (Graf 21).

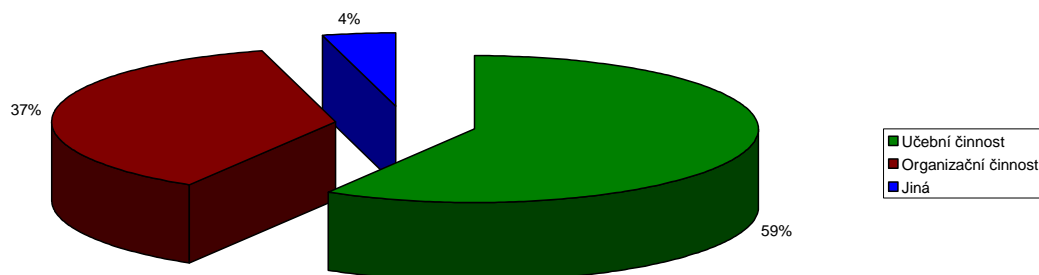
Míra vyjádření věcného obsahu



Graf 21 – míra vyjádření věcného obsahu

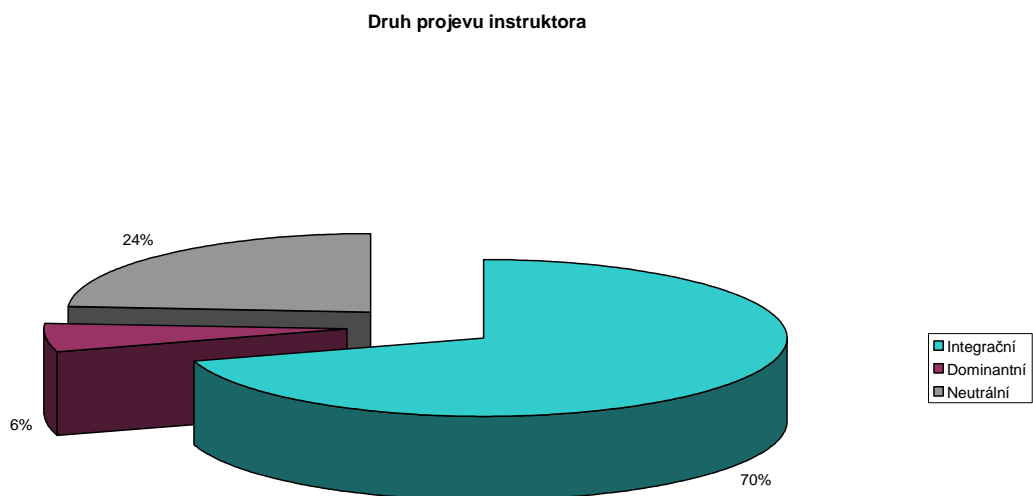
Učební činnost u instruktora č. 4 byla zaznamenána v 59 % výuky. 37 % připadlo na organizační činnost a 4 % na kategorii jiná (Graf 22).

Druh činnosti didaktické interakce



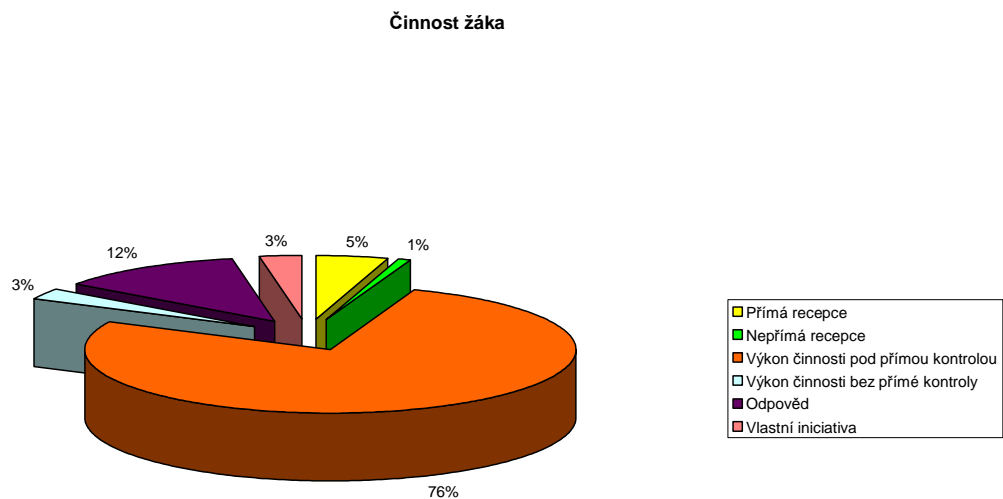
Graf 22 – druh činnosti didaktické interakce

Instruktor č. 4 se projevoval v 70 % integračně, ve 24 % neutrálně a v 6 % dominantně (Graf 23).



Graf 23 – druh projevu instruktora

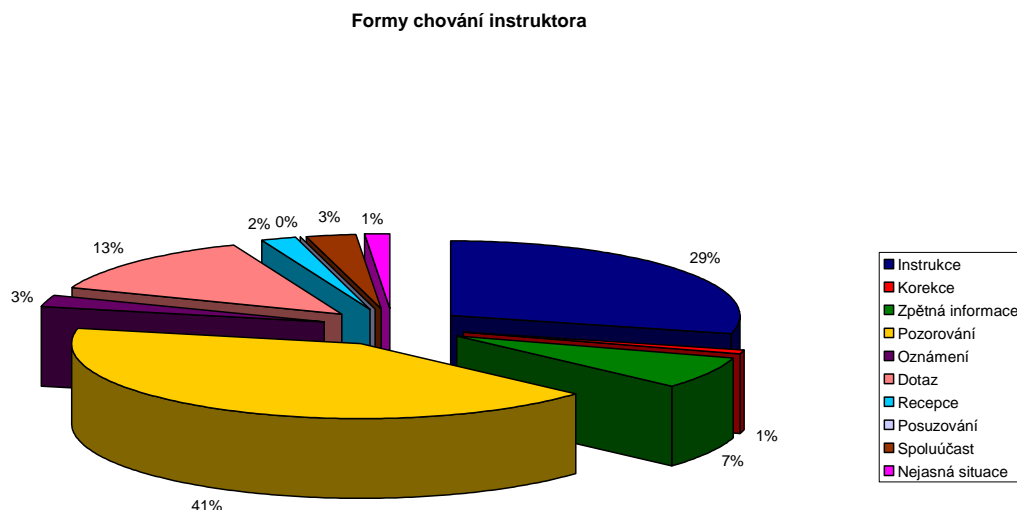
Při výuce instruktora č. 4 byl žák v 76 % pod přímou kontrolou. Dále pak byla zaznamenána ve 12 % kategorie odpověď, v 5 % přímá recepce, ve 3 % vlastní iniciativa a také výkon bez přímé kontroly. 1 % připadlo na nepřímou recepci (Graf 24).



Graf 24 – činnost žáka

5.5 Instruktor č. 5

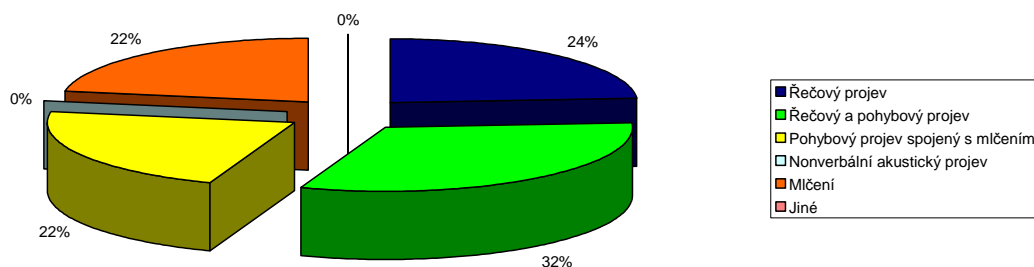
Výuková hodina instruktora č. 5 (Příloha 5) trvala 47 min a 50 sec. Nejčastěji se instruktor zabýval pozorováním, a to v 41 %. Dále se ve 29 % objevila instrukce, ve 13 % dotaz, v 7 % zpětná informace a ve 3 % oznámení i spoluúčast. 2 % připadla na recepci a 1 % na korekci a nejasnou situaci. Posuzování se neobjevilo vůbec (Graf 25).



Graf 25 – formy chování instruktora

Instruktor č. 5 se nejčastěji projevoval formou řečového a pohybového projevu, konkrétně z 32 %. Ze 24 % zapojil pouze řečový projev a 22 % připadlo na mlčení a pohybový projev spojený s mlčením. Kategorie nonverbální akustický projev a jiná se neobjevila vůbec (Graf 26).

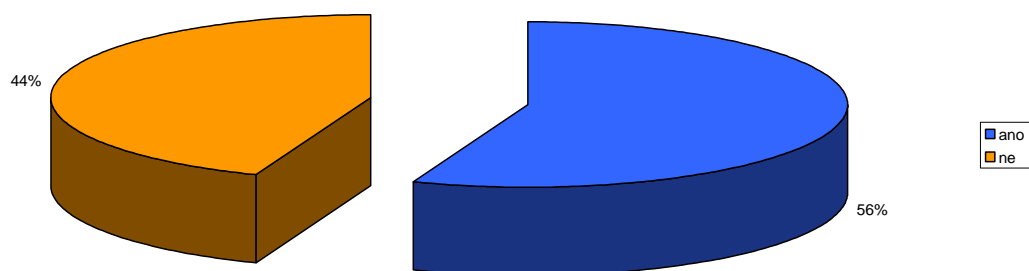
Formy projevu instruktora



Graf 26 – formy projevu instruktora

Instruktor č. 5 v 56 % vyjádřil věcný obsah ve svém projevu, 44 % tedy připadlo na projev bez věcného významu (Graf 27).

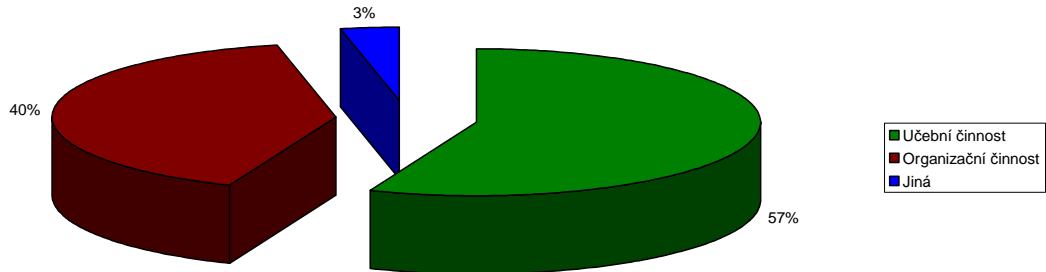
Míra vyjádření věcného obsahu



Graf 27 – míra vyjádření věcného obsahu

Instruktor č. 5 se zabýval v 57 % učební činností, dále pak ve 40 % organizační činností a ve 3 % se věnoval jiné činnosti (Graf 28).

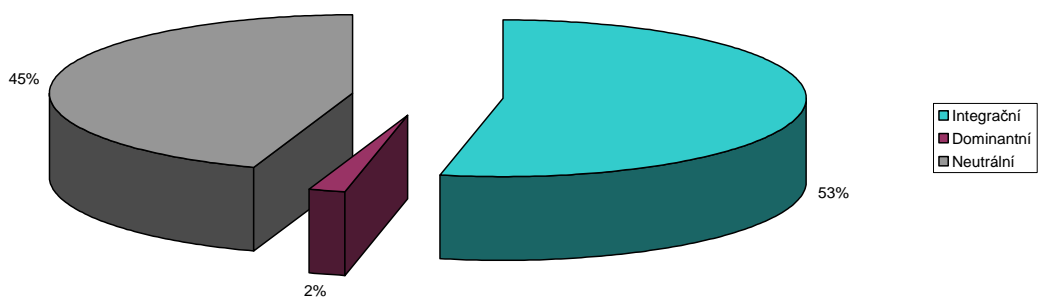
Druh činnosti didaktické interakce



Graf 28 – druh činnosti didaktické interakce

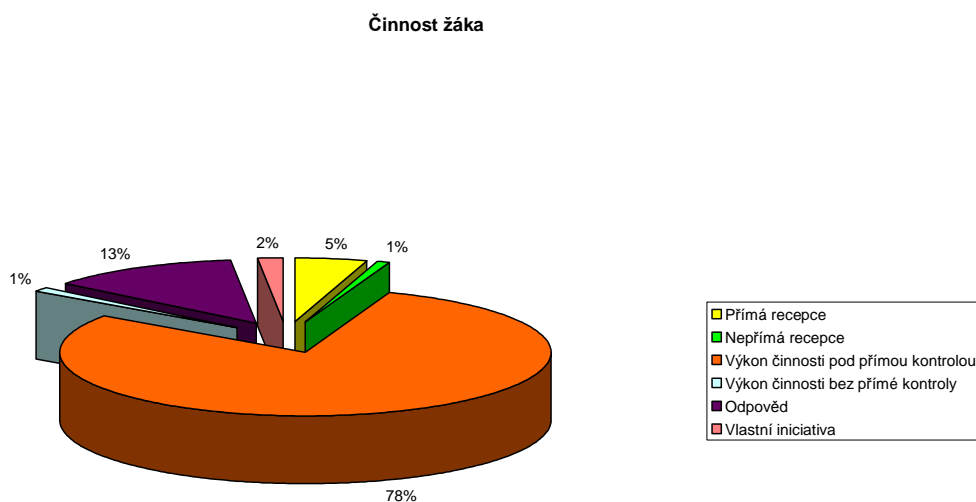
Postojová aktivita u instruktora č. 5 byla vyjádřena z 53 % integračně a ze 45 % neutrálně. Pouze 2 % připadla na dominantní projev (Graf 29).

Druh projevu instruktora



Graf 29 – druh projevu instruktora

Při výuce instruktora č. 5 byl žák v 78 % pod jeho přímou kontrolou. V 13 % byla zaznamenána odpověď, v 5 % přímá recepce a ve 2 % vlastní iniciativa žáka. V 1 % se objevila nepřímá recepce a výkon činnosti bez přímé kontroly (Graf 30).

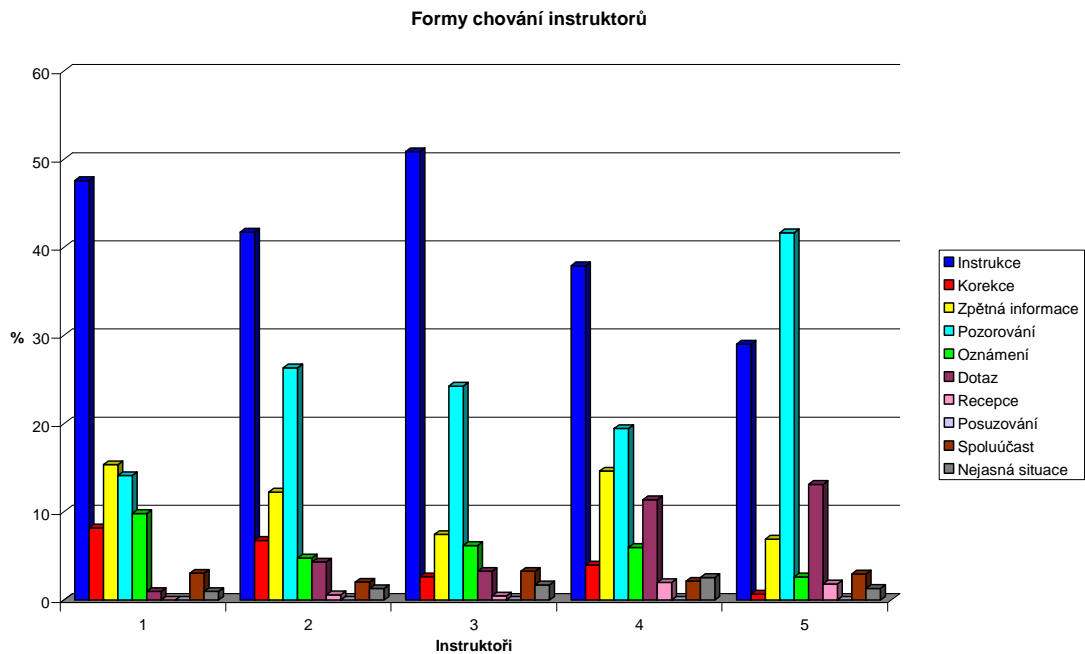


Graf 30 – činnost žáka

5.6 Porovnání všech instruktorů

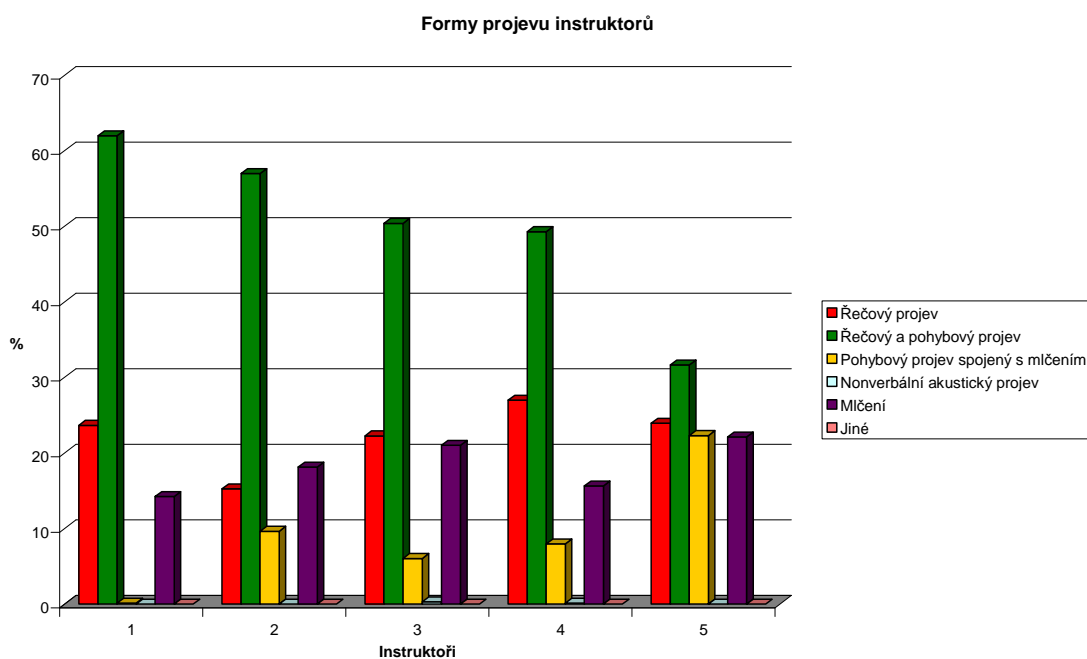
Porovnání jednotlivých instruktorů (Příloha 6) je znázorněno graficky v této části. Na základě expertního odhadu byla stanovena věcná významnost na 10 % (odlišnosti do 10 % jsou tedy věcně nevýznamné).

Je možné vidět rozdíly ve formách chování instruktorů. V kategorii instrukce se lišil od ostatních instruktor č. 4, u kterého byla zaznamenána o 3 % méně a instruktor č. 5, který použil instrukci o 11 % méně než ostatní. Pozorování prováděl instruktor č. 1 o 2 % méně než ostatní a naopak instruktor č. 5 o 15 % více. Kategorie dotaz se objevila u instruktora č. 5 o 2 % více než u ostatních. Rozdíly v dalších kategoriích byly věcně nevýznamné a kategorie posuzování se neobjevila vůbec (Graf 31).



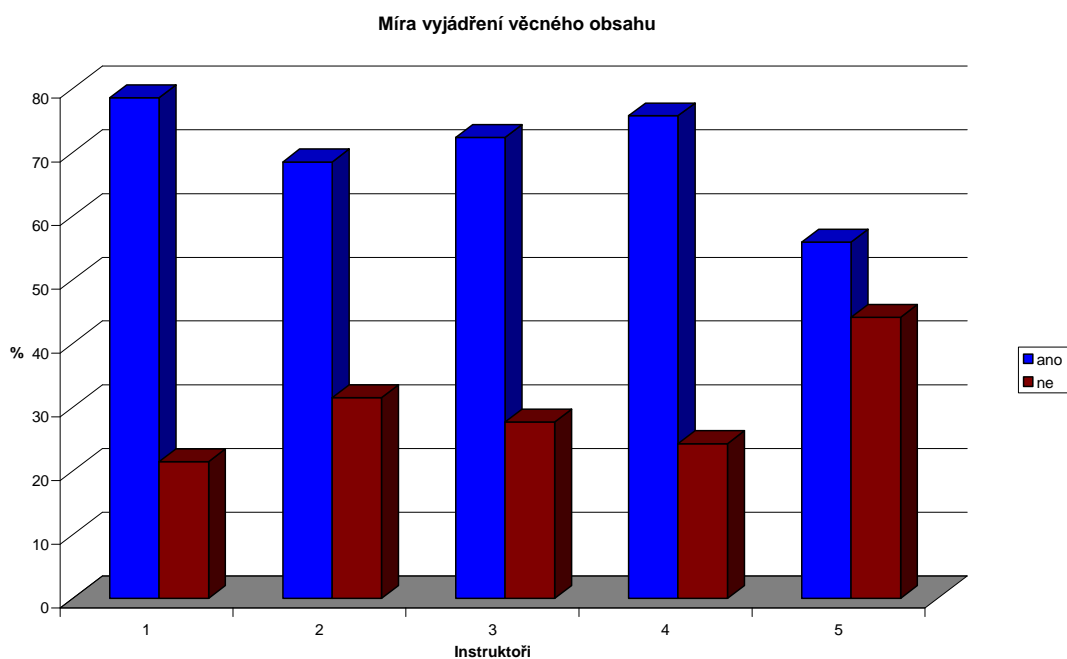
Graf 31 – formy chování instruktorů

Ve formách projevu všech instruktorů jsou opět patrné určité rozdíly. Řečový projev použil instruktor č. 2 o 1 % méně než ostatní. Řečový a pohybový projev byl zaznamenán o 3 % více u instruktora č. 1 a naopak o 17 % méně u instruktora č. 5. Pohybový projev spojený s mlčením se objevil u instruktora č. 5 o 12 % více než u ostatních. Rozdílnosti v dalších kategoriích byly věcně nevýznamné a kategorie jiná se neobjevila u nikoho (Graf 32).



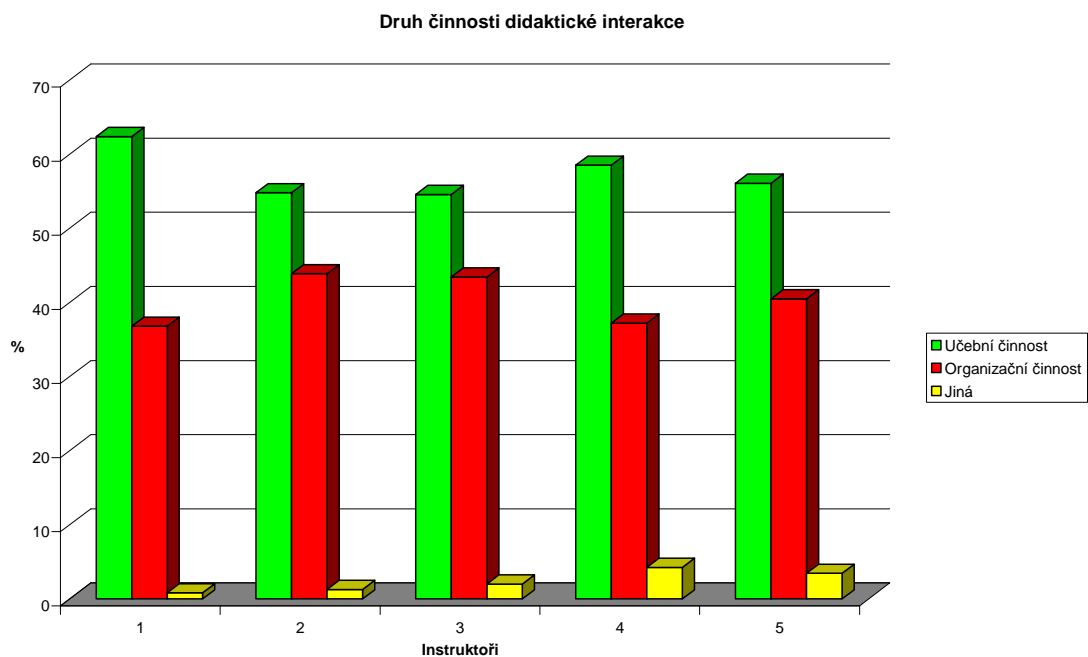
Graf 32 – formy projevu instruktorů

Věcný obsah ve svých projevech vyjádřili instruktoři téměř stejně. Rozdíl je vidět u instruktora č. 5, u kterého byl zaznamenán věcný obsah v projevu o 12 % méně (Graf 33).



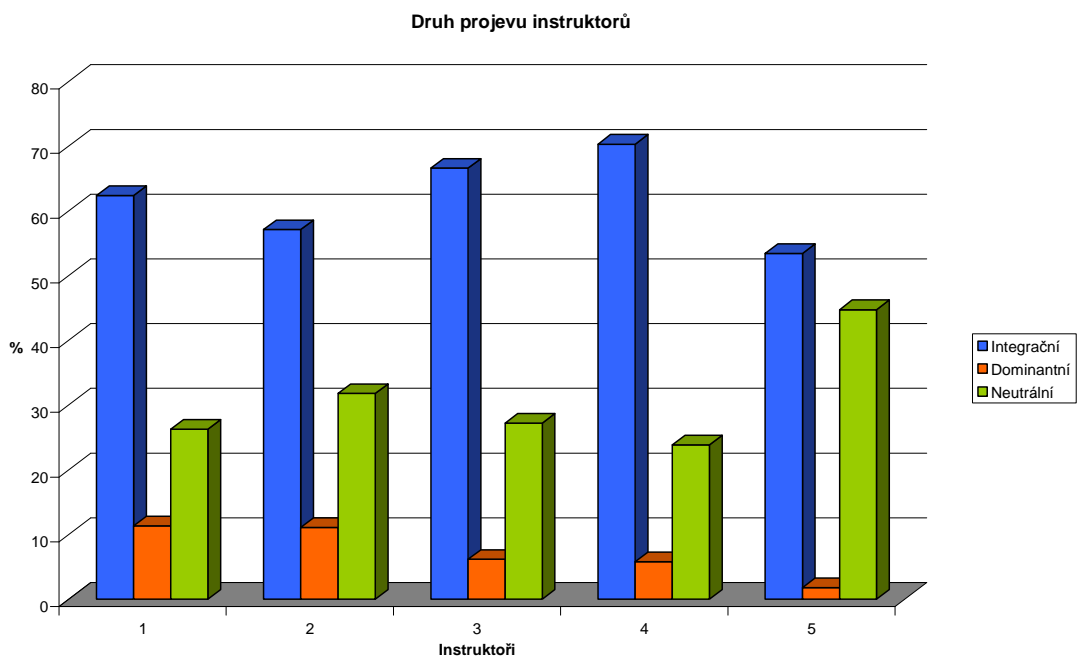
Graf 33 – míra vyjádření věcného obsahu

Druhy činnosti didaktické interakce byly zaznamenány u všech instruktorů téměř stejně a rozdíly tedy byly věcně nevýznamné (Graf 34).



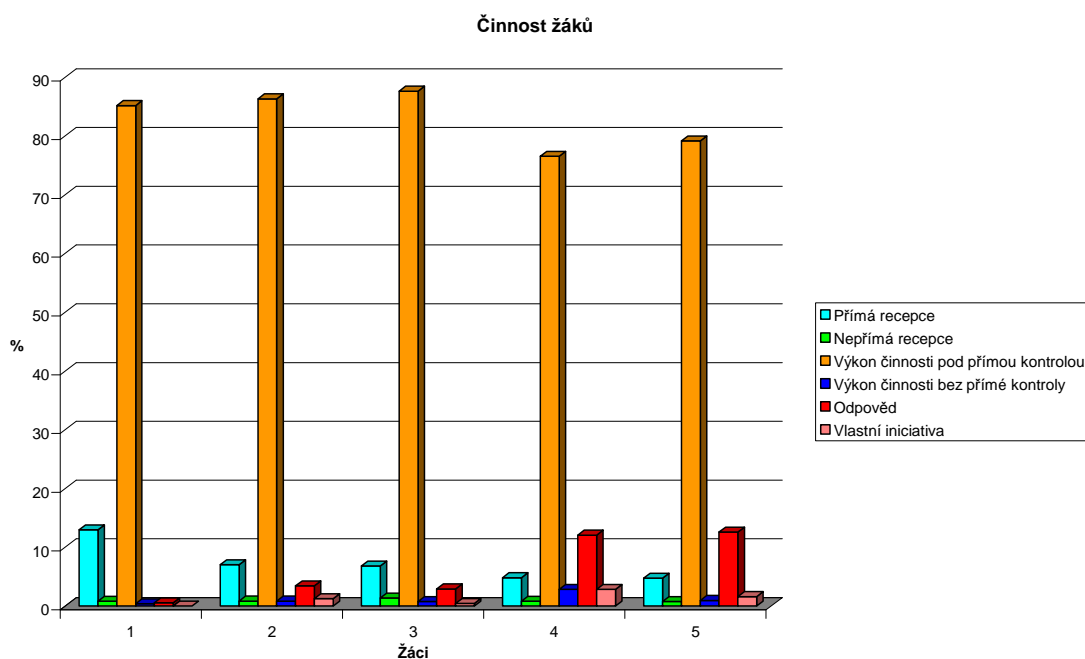
Graf 34 – druh činnosti didaktické interakce

Integrace se objevila u instruktora č. 2 o 3 % méně a u instruktora č. 5 o 7 % méně než u ostatních. Rozdíly v dominantním projevu byly věcně nevýznamné. Instruktor č. 5 se projevoval neutrálně o 13 % více než ostatní (Graf 35).



Graf 35 – druh projevu instruktorů

Nejčastější a hlavní činností všech žáků byl výkon pod přímou kontrolou instruktora, pouze u instruktora č. 4 byl zaznamenán o 1 % méně než u ostatních. Odpověď se objevila o 1 % více u instruktora č. 4 a u instruktora č. 5 o 2 % více než u ostatních. V dalších kategoriích se objevily pouze věcně nevýznamné rozdíly (Graf 36).



Graf 36 – činnost žáků

6 DISKUZE

Videozáznamy vyučovacích hodin jednotlivých instruktorů poskytly po zpracování mnoho informací. Délka vyučovací hodiny trvala 50 minut a instruktoři byli natáčeni po celou dobu výuky, včetně jízdy na vleku. Záznam instruktora č. 1 trval 50 min a 30 sec, u instruktora č. 2 trval 52 min a 45 sec, u instruktora č. 3 trval 49 min a 50 sec, instruktor č. 4 byl zaznamenáván 51 min a 10 sec a záznam instruktora č. 5 trval 47 min a 50 sec. Je tedy zřejmé, že první rozdíl nastal už při samotném pořizování videozáznamu. Výuka u instruktora č. 5 trvala o 2 minuty méně než by měla, ovšem bylo to způsobeno pozdním příchodem dítěte.

V první kategorii – formy chování instruktorů – byla u všech nejčastěji zaznamenána instrukce. Výjimku tvořil pouze instruktor č. 5, u něhož bylo nejčastější pozorování. Trembl (2004) uvádí, že nejčastější formou výuky bývá slovní instrukce (také spojená se zrakovou instrukcí) a Skalková (2007) popisuje, že mluvené slovo má v procesu učení velký význam. Nejvíce instrukcí dával instruktor č. 3 a naopak nejméně instruktor č. 5. Jako druhé v pořadí četnosti se u všech instruktorů (až na instruktora č. 5) objevilo pozorování. To může být částečně zkresleno dobou jízdy na vleku, kdy většinou interakce neprobíhala a instruktor pouze pozoroval dítě. Je to patrné u instruktora č. 1, který pouze pozoroval ze všech nejméně (prakticky jen při jízdě na vleku). I přes jízdu na vleku se však u instruktora č. 5 objevilo pozorování přes 40 %, což rozhodně není efektivní pro výuku. Podle Rychteckého a Fialové (2000) by důležitou roli ve výuce měla hrát korekce a zpětná informace. Jedličková (2011) ve své práci uvádí, že se u instruktorů při jejím pozorování objevila korekce průměrně v 8 %. V této práci nejvíce korekce uděloval instruktor č. 1 (8 %), nejméně naopak instruktor č. 5 (1 %). Nejvíce zpětné informace sdělovali instruktoři č. 1 a č. 4, ale i tak jsou tato čísla malá (přibližně 10 %). Může to být dáno tím, že v této práci vedli instruktoři malé děti, které jsou v novém prostředí, a proto je třeba děti stále usměrňovat instrukcemi a také spíše chválit a povzbuzovat, než připomínat chyby (často si děti spíše hrají). Korekci tedy instruktoři dávali jen při hrubých chybách. Jedličková (2011) také uvádí, že výuka lyžování probíhá v krátkém čase (na rozdíl od tělesné výchovy ve škole), a tak se instruktoři snaží především o zábavnou formu učení. U instruktorů č. 4 a č. 5 je také vidět větší podíl dotazu, což svědčí o tom, že si s dítětem více povídali. Může to být

také dáno rozdílností dětí v komunikaci (z vlastních zkušeností mohu říci, že z některých dětí je těžké „vyloudit“ slovo).

V kategorii formy projevu instruktoři používali bez výrazných rozdílů (až na instruktora č. 5) nejčastěji řečový a pohybový projev, nejvíce konkrétně instruktor č. 1. Můžeme to vysvětlit tím, že mnoho instrukcí, korekcí a zpětnovazebních informací se uskutečňuje při pohybu. Podle Tremla (2004), Gnada a kol. (2008) i Rychteckého a Fialové (2000) hraje u nejmladších dětí velkou roli právě ukázka pohybu. Instruktoři tak správně respektovali zásadu názornosti. Jako druhý nejčastější projev, ovšem s velkým rozdílem, byl zaznamenán řečový projev. Nejvíce u instruktora č. 4, který vedl velmi zvědavé a komunikativní dítě. Pouze instruktor č. 2 se projevoval častěji mlčením. Jedličková (2011) zaznamenala řečový projev na prvním místě. To může být vysvětleno tím, že zkoumala skupinovou formu výuky, kde instruktor nejdříve úkol vysvětluje celé skupině. Při individuální výuce předškolních dětí stačí úkol krátce vysvětlit a hlavní roli pak hraje především ukázka. V tomto pozorování se objevovalo jako třetí v pořadí mlčení (průměrně 18 %). V práci Jedličkové (2011) se objevilo mlčení také v průměru 18 %. Je však třeba vzít v úvahu, že toto pozorování bylo ovlivněno jízdou na vleku, kdy instruktoři nejčastěji mlčí, takže tyto výsledky jsou vlastně příznivější. Nejméně mlčení se objevilo u instruktora č. 1, který mlčel prakticky pouze na vleku, protože u něj téměř nebylo zaznamenáno mlčení s pohybovým projevem. Pohybový projev spojený s mlčením byl zaznamenán hlavně u instruktora č. 5, což rozhodně není dobré pro lyžařský výcvik. Instruktor č. 5 měl víceméně stejné procento zastoupení řečového projevu, mlčení a pohybového projevu spojeného s mlčením. Do jisté míry to může být způsobeno nechutí dítěte si hrát a provádět různá cvičení. Také bylo třeba dítě trochu přemlouvát, ale i přes tyto skutečnosti instruktor mlčel příliš. Dítě jeho pokyny celkem dobře zvládalo, možná proto se moc neprojevoval. Zajímavostí je také zjištění, že se téměř neobjevil nonverbální akustický projev.

Ve třetí kategorii byla zaznamenána míra vyjádření věcného obsahu projevu instruktorů. Nejvíce, téměř 80 %, vyjadřoval věcný obsah ve svém projevu instruktor č. 1. I tato kategorie je ovlivněna záznamem jízdy na vleku, kdy většina instruktorů mlčela a tak věcný význam projevu nevyjadřovala, jinak by čísla vyjádření projevu byla ještě vyšší. Ostatní instruktoři se věcně vyjadřovali okolo 70 %. Velký rozdíl se objevil znovu u instruktora č. 5, který věcný obsah ve svém projevu vyjádřil pouze v 50 % (lehce přes 50 %). Je to dáno hlavně tím, že velké procento jeho projevu obsahovalo

mlčení nebo mlčení s pohybovým projevem a také tím, jak uvádí Jedličková (2011), že neměl dostatečně naplánovanou a zorganizovanou výuku.

V další kategorii – druh projevu z hlediska postojové aktivity – se nejčastěji objevoval integrační projev. Všichni instruktoři se podle Indexu dominance/integrace, který uvádí Dobrý a kol. (1997), objevili v zóně integrace. Instruktoři č. 1 a č. 2 v silné integraci a instruktoři č. 3, č. 4 a č. 5 dokonce v krajní integraci (Příloha 7). Může to být způsobeno především věkovou skupinou dětí, kterou instruktoři vedli. Všichni se snažili o herní formu výuky a navození přátelského vztahu. Nejvíce (téměř 70 %) integrace se objevilo u instruktora č. 4, který si s dítětem často povídal a naslouchal mu (mnohokrát i při jízdě na vleku), což je určitě přínosné, neboť tím respektujeme zásadu individuálního přístupu a vytváříme pozitivní klima. Druhý nejčastější projev instruktorů byl neutrální. Do tohoto projevu se ovšem opět promítla jízda na vleku a tedy pozorování. Dominantní projev se objevoval jen v 10 % u instruktorů č. 1 a č. 2 a ještě méně u ostatních instruktorů. Malá dominance je zapříčiněna malým počtem korekcí a hlavně věkovou kategorií žáků. Všichni instruktoři měli spíše tendenci chválit, povzbuzovat a navodit u dětí přátelskou atmosféru. Značný rozdíl je vidět opět u instruktora č. 5, u kterého se objevil téměř vyrovnaný integrační a neutrální projev. Je to způsobeno velkým procentem pozorování, mlčení a pohybového projevu s mlčením.

V kategorii druh činnosti didaktické interakce se objevila nejvíce učební činnost. Podle Rychteckého a Fialové (2000) je výuku tělesné výchovy (trvajících 45 min) možné považovat za dobrou a efektivní tehdy, pokud je cvičební čas vyšší než 22 min (tedy asi 50 %). Z tohoto pohledu se jeví všichni instruktoři nadprůměrně. Je to dáno tím, že individuální výuka má nesporné přednosti z hlediska efektivity cvičebního času. Nejvíce učební činnosti prováděl instruktor č. 1, nejméně instruktoři č. 2 a č. 3. Průměrný učební čas představoval 57 %. Jedličková (2011) zaznamenala průměrně 71 %. Tato rozdílnost v procentuálním zastoupení je znovu ovlivněna jízdou na vleku, která byla označována jako organizační činnost. Ta se u všech instruktorů objevuje jako druhá v pořadí. Organizační činnost podle Tremly (2004) zajišťuje při výuce na lyžích větší bezpečnost a výuku zkvalitňuje. Jízda na vleku by se však dala u této věkové kategorie označit i jako učení, protože i jízdu na vleku je třeba nejprve naučit. U instruktora č. 4 se nejvíce objevila i jiná činnost (4 %). Instruktor často měnil a připravoval pomůcky a také byl několikrát vyrušen rodiči jiných dětí.

Kategorie činnost žáků se projevila jednoznačně a dle očekávání. Nejčastěji byl zaznamenán výkon činností pod přímou kontrolou instruktora. I v práci Jedličkové (2011) byl zaznamenán (pokud to byla interakce učitel – žák) nejčastěji výkon pod přímou kontrolou. Průměrná hodnota v této práci připadla na 83 %. Je to způsobeno především individuální formou výuky, kdy má instruktor trvalou kontrolu nad pohybem žáka. Treml (2004) i Gnad a kol. (2008) uvádějí, že je tato výuka nejefektivnější. U instruktora č. 1 se dále v pořadí objevila přímá recepce (více než 10 %), což je dáno tím, že instruktor často pohyb vysvětloval. Ostatní kategorie se téměř nevyskytly, pouze u instruktorů č. 4 a č. 5 se objevila ve více než 10 % odpověď. Instruktoři se často vyptávali a povídali si s dětmi. Snažili se tak navodit přátelskou atmosféru a pozitivní klima, což je rozhodně velmi přínosné. U instruktora č. 4 se nejvíce objevila vlastní iniciativa žáka. To je možné zdůvodnit tím, že dítě, které instruktor vedl, bylo velmi aktivní, povídavé a zvědavé. Instruktor proto také použil nejvíce ze všech řečový projev.

7 ZÁVĚR

Ze získaných výsledků vyplývá, že se nejvíce ze všech odlišovala interakce mezi dítětem a instruktorem č. 5. Tyto rozdíly byly patrné především ve formě chování, formě projevu, druhu projevu a míře vyjádření věcného obsahu. Jedná se o ženu ve věku 20 až 25 let, která vlastní kvalifikaci Instruktor lyžování APUL C a má tříletou praxi v oboru. Přesto v některých kategoriích dopadla hůře, než např. instruktor č. 4, který pracoval v oboru teprve jeden rok. Instruktorka č. 5 se oproti ostatním dopustila více didaktických chyb, plně nerespektovala didaktické zásady, styly, metody a postupy. Jako nevyhovující lze především označit velké procento pozorování, mlčení nebo pohybového projevu spojeného s mlčením. Takto by efektivní výuka rozhodně vypadat neměla. Přes 40 % jejího projevu nemělo věcný obsah, což také není dobrá vizitka. Pro instruktorku to byla čtvrtá vyučovací hodina v pořadí, je tedy možné, že byla unavená. Dítě, které instruktorka č. 5 vedla, nebylo ideálně motivováno. Zhruba po půlce vyučovací hodiny chtělo končit, instruktorka ho musela přemlouvat a také víceméně odmítalo hrát různé hry, které instruktorka navrhovala. Je možné, že instruktorka po několika motivujících nabídkách jednoduše rezignovala na nové podněty a zbytek hodiny pouze „dojela.“ Na druhou stranu měla instruktorka (společně s instruktorem č. 4) větší podíl dotazu a odpovědi než ostatní, je tedy zřejmé, že si s dítětem často povídala a vzájemně vytvářela pozitivní atmosféru. Navíc dítě odcházelo z výuky se zážitky a spokojením, takže určitý kus práce instruktorce nelze nepřičíst. Celkové hodnocení vzájemné interakce by však, vzhledem k praxi instruktorky, mělo být lepší.

Z ostatních instruktorů je třeba zmínit muže ve věku 20 až 25 let, kvalifikace Instruktor lyžování APUL C, který měl pouze roční praxi v oboru, tedy instruktora č. 4. Jeho projev byl nejvíce ze všech integrační, protože se u něj hodně objevily kategorie dotaz a odpověď. Instruktor navodil velmi přátelskou atmosféru, často střídal pomůcky a neustále vymýšlel nové aktivity. Do jisté míry mu pomáhalo také dítě, které vedl. Bylo zvědavé, komunikativní, velmi dobře naladěné a z výuky odcházelo nadšené. Instruktory č. 2 a č. 3 můžeme zhodnotit kladně. Víceméně se nedopouštěli ve výuce závažných didaktických chyb a prohřešků. Jejich hodiny byly dobře zorganizované a naplánované. Určitě by však měli ve své výuce zmenšit procento pozorování. Nejvíce

praxe v oboru (5 let) měl instruktor č. 1, což byl muž ve věku 30 až 35 let s kvalifikací Cvičitel lyžování. V jeho výukové hodině bylo zaznamenáno nejméně pozorování ze všech. Instruktor prakticky neustále uděloval instrukce a pozitivní zpětnou vazbu. Dával také nejvíce korekcí, takže přispíval ke správnému naučení pohybu. Objevilo se u něj nejvíce řečového a pohybového projevu, prakticky žádný pohybový projev spojený s mlčením a nejméně mlčení ze všech. Instruktor neustále reagoval na podněty, vymýšlel nové aktivity a působil jasně, názorně a sebevědomě, což také můžeme vidět na tom, že jeho projev obsahoval nejvíce věcného významu. Také bylo pod jeho vedením zaznamenáno nejvíce učební činnosti a výuka tak byla velmi efektivní. Navíc dítě odcházelo spokojené a veselé. U instruktora se tedy určitě projevila delší praxe v oboru a silná osobnost.

Analyzování interakce mezi instruktorem a dítětem pomocí M ADI přineslo mnoho poznatků. Bylo zjištěno, že praxe v oboru je určitý předpoklad pro kvalitní výuku, nicméně to není přímo rozhodující faktor. Do jisté míry zaleží také na dětech a jejich motivaci (tedy také na jejich rodičích). Pro lepší výzkum by bylo možné doplnit videozáznam další metodou jako např. rozhovorem, anketou apod., abychom lépe zjistili pocity z výuky, protože ne vždy je hlavní pouze výkon. Důležitý je i prožitek z pohybu. Obecně je třeba zjistit, jaký má výuka vlastně cíl. Někdy není cíl naučení pohybu, ale prožití pohybu samotného a přijmutí pohybu (sportu) za celoživotní aktivitu.

Výsledky z tohoto pozorování se nedají zobecnit. Mohou pouze upozornit na některé situace a především tak mohou sloužit jako zpětnovazební informace sledovaným instruktorům. Tato sebereflexe je velmi významným způsobem, jak zkvalitnit výuku a to jak při lyžování, tak i při jiných sportech.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let.* [přeložila P. Vlčková] Praha : Portál, 2005, 2. vyd., 187 s. ISBN 80-7367-055-0.
- 2) BARTH, K., BRÜHL, H. *Learning Skiing.* Oxford : Meyer&Meyer Sport, 2004. 134 s. ISBN 1-84126-154-8.
- 3) BENEŠOVÁ, D., ŠTUMBAUER, J. *Školní lyžování.* Sušice : R.Rebstöck, 2004, 1. vyd., 100 s. ISBN 80-85301-97-0.
- 4) ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha : Portál, 2001, 1. vyd., 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- 5) DICK, F. W. *Sports Training Principles.* London : A&C Black, 2002, 4. vyd., 369 s. ISBN 0-7136-5865-7.
- 6) DOBRÝ, L. a kol. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově.* Praha : Karolinum, 1997, 91 s. ISBN 80-7184-334-2.
- 7) DOVALIL, J. a kol. *Výkon a trénink ve sportu.* Praha : Olympia, 2005, 2. vyd., 336 s. ISBN 80-7033-929-4.
- 8) FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů.* [přeložil K. Starý] Praha : Portál, 2008, 1.vyd., 128 s. ISBN 80-7367-471-7.
- 9) FILKA, J. *Metodika tvorby diplomové práce: praktická pomůcka pro studenty vysokých škol.* Brno: Knihář, 2002. 1. vyd., 224 s. ISBN 80-86292-05-3.
- 10) GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2010, 2. vyd., 261 s. ISBN 80-7315-185-0.
- 11) GNAD, T. a kol. *Základy teorie lyžování a snowboardingu.* Praha : Karolinum, 2008, 1. vyd., 239 s. ISBN 80-246-1587-5.
- 12) GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.* Olomouc : HANEX, 2002, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- 13) HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.* Praha : Portál, 2008, 2. vyd., 408 s. ISBN 80-7367-485-4.

- 14) CHOUTKA, M., DOVALIL, J. *Sportovní trénink*. Praha : Olympia, 1991, 2. vyd., 331 s. ISBN 80- 7033-099-6.
- 15) CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2007, 1. vyd., 272 s. ISBN 80-247-1369-4.
- 16) JANÍK, T., KNECHT, P., NAJVAR, P. a kol. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Brno : Paido, 2010, 1. vyd., 213 s. ISBN 80-7315-209-3.
- 17) JANSÁ, P., DOVALIL, J. a kol. *Sportovní příprava: vybrané teoretické obory*. Praha : Q-art, 2007, 1. vyd., 267 s. ISBN 80-903280-8-3.
- 18) JEDLIČKOVÁ, E. *Interakce učitele a žáka ve skupinové formě při výuce lyžování*. Praha : UK FTVS, 2011. 67 s. Diplomová práce. Vedoucí práce: P. Matošková.
- 19) KALHOUS, Z., OBST O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002, 1. vyd., 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- 20) KUTÁČ, P., NAVRÁTÍKOVÁ, T. *Lyžařský kurz od A do Z: učební texty pro lyžařské instruktory*. Olomouc : HANEX, 2005, 3. vyd., 108 s. ISBN 80-85783-60-6.
- 21) LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2006, 2. vyd., 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- 22) PERIČ, T. *Sportovní příprava dětí*. Praha : Grada Publishing, 2008, 2. vyd., 192 s. ISBN 80-247-2643-4.
- 23) PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000, 1. vyd., 272 s. ISBN 80-7178-399-4.
- 24) PSOTOVÁ, D., PŘÍBRAMSKÝ, M. a kol. *Sjíždění a zatáčení na lyžích: česká škola lyžování*. Praha : Karolinum, 2006, 1. vyd., 149 s. ISBN 80-246-1292-5.
- 25) REICHERT, J., MUSIL, D. *Lyžování: od začátků k dokonalosti*. Praha : Grada Publishing, 2007, 1. vyd., 188 s. ISBN 80-247-1724-1.
- 26) RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha : Karolinum, 2000, 2. vyd., 171 s. ISBN 80-7184-659-7.
- 27) SCHMIDT, R. A., WRISBERG, C. A., *Motor learning and performance: a situation-based learning approach*. Champaign : Human Kinetics, 2008, 4. vyd., 395 s. ISBN 0-7360-6964-9.

- 28) SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada Publishing, 2007, 2. vyd., 328 s. ISBN 80-247-1821-7.
- 29) STROBL, K., BEDŘICH, L. *Učíme lyžovat: sjezdové lyžování z aspektu aktuálních poznatků z oblasti teorie a praxe: učební texty pro studenty tělesné výchovy a cvičitele lyžování*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2000, 1. vyd., 109 s. ISBN 80-7067-990-5.
- 30) SÜSS, V., MARVANOVÁ, Z. *Zvyšování didaktické kompetence studentů TV při výuce sportovních her pomocí modifikované analýzy didaktické interakce*. [In] *Intervenční pohybové programy. Sborník prací ze semináře „SVATOŇOVA STRÁŽ '09“ na FTVS UK*. Praha : UK FTVS, 2009, s. 146-165 ISBN 80-86317-73-1.
- 31) SVOBODA, B. *Pedagogika sportu*. Praha : Karolinum, 2007, 2. vyd., 250 s. ISBN 80-246-1358-1.
- 32) ŠTANCL, P., STROBL, K. *Lyžování s úsměvem*. Olomouc : Olomouc s.r.o., 2004, 1. vyd., 111 s. ISBN 80-7182-183-7.
- 33) ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007, 1. vyd., 377 s. ISBN 80-7367-313-0.
- 34) TREML, J. *Lyžování dětí*. Praha : Grada Publishing, 2004, 1. vyd., 108 s. ISBN 80-247-0682-2.
- 35) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000, 1. vyd., 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- 36) VERNER, J. *Významné markery v kariérní dráze lyžařských instruktorů v České republice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2010, 95 s. Bakalářská práce. Vedoucí práce: J. Hoffmannová.
- 37) VILÍMOVÁ, V. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno : Paido, 2002, 103 s. ISBN 80-7315-033-6.

Internetové zdroje:

- 1) HRDÝ, K. *Zásady činnosti akreditovaných zařízení v oblasti lyžování*. [online] Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/sport/zasady-cinnosti-akreditovanych-zarizeni-v-oblasti-lyzovani?highlightWords=instruktor+ly%C5%BEov%C3%A1n%C3%AD>> c2005 (cit. 10.5.2011).
- 2) *ISIA struktura*. [online] Dostupné na: <<http://www.isiaski.org/en/1/stru.html>> (cit. 17.5.2011).
- 3) KNOT, L., KOTAŠKA, J. *Kvalifikace lyžařských instruktorů*. [online] Dostupné na: <http://www.apul.cz/image.php?typ=titulka&col=soubor&did_novinka=91> c2010 (cit. 10.5.2011).
- 4) *Kurzy APUL*. [online] Dostupné na: <<http://www.apul.cz/index.php?akce=html&typ=KURZY>> (cit. 15.5.2011).
- 5) *Kvalifikace instruktorů*. [online] Dostupné na: <<http://www.interski.cz/cs/kvalifikace-12>> (cit. 18.5.2011).
- 6) *Lyžařské kvalifikace v ČR*. [online] Dostupné na: <<http://csls.cz/kvalifikace.html>> (cit. 18.5.2011).
- 7) *Struktura INTERSKI*. [online] Dostupné na: <<http://www.interski.org/Home.7+M52087573ab0.0.html>> (cit. 16.5. 2011).

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Výsledky instruktora č. 1

Příloha 2 – Výsledky instruktora č. 2

Příloha 3 – Výsledky instruktora č. 3

Příloha 4 – Výsledky instruktora č. 4

Příloha 5 – Výsledky instruktora č. 5

Příloha 6 – Porovnání všech instruktorů

Příloha 7 – Index dominance/integrace

Příloha 1 – Výsledky instruktora č. 1

1.kategorie	n	%	4.kategorie	n	%
Instrukce	34	47,5795	Řečový projev	17	23,6514
Korekce	4	3	Řečový a pohybový projev	44	61,9640
Zpětná informace	59	8,16044	Pohybový projev spojený s mlčením	8	0,13831
Pozorování	11	15,3527	Nonverbální akustický projev	1	0
Oznámení	10	14,1078	Mlčení	0	0
Dotaz	2	8	Jiné	10	14,2462
Recepce	71	9,82019		3	0
Posuzování	0	0	5. kategorie	n	%
Spoluúčast	0	0	Obsahuje projev věcný význam?		
Nejasná situace	22	3,04287	ano	56	78,5615
	7	0,96818	ne	15	21,4384
			Jedná se o integrační nebo dominantní projev?		
6. kategorie	n	%	Integrační	45	62,3789
Učební činnost	45	62,3789	Dominantní	1	11,3416
Organizační činnost	26	36,7911	Neutrální	82	26,2793
Jiná	6	0,82987		0	9
	6	6			
7. kategorie	n	%	8. kategorie	n	%
Přímá recepce	94	13,0013	Přímá recepce	0	0
Nepřímá recepce	6	0,82987	Nepřímá recepce	0	0
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	61	85,2005	Výkon činnosti pod přímou kontrolou	0	0
Výkon činnosti bez přímé kontroly	6	5	Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0
Odpověď	3	0,41493	Odpověď	0	0
Vlastní iniciativa	4	0,55325	Vlastní iniciativa	0	0
	0	0		0	0
9. kategorie	n	%			
Přímá recepce	0	0			
Nepřímá recepce	72	100			
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	3	0			
Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0			
Odpověď	0	0			

Příloha 3 – Výsledky instruktora č. 3

1.kategorie	n	%	4.kategorie	n	%
Instrukce	329	50,8508	Řečový projev	144	22,25657
Korekce	17	2,627512	Řečový a pohybový projev	326	50,3864
Zpětná informace	48	7,418856	Pohybový projev spojený s mlčením	39	6,027821
Pozorování	157	24,26584	Nonverbální akustický projev	2	0,309119
Oznámení	40	6,18238	Mlčení	136	21,02009
Dotaz	21	3,24575	Jiné	0	0
Recepce	3	0,463679			
Posuzování	0	0	5. kategorie	n	%
Spoluúčast	21	3,24575	Obsahuje projev věcný význam?		
Nejasná situace	11	1,700155	ano	468	72,33385
			ne	179	27,66615
6. kategorie	n	%	Jedná se o integrační nebo dominantní projev?		
Učební činnost	353	54,55951	Integrační	431	66,61515
Organizační činnost	281	43,43122	Dominantní	40	6,18238
Jiná	13	2,009274	Neutrální	176	27,20247
7. kategorie	n	%	8. kategorie	n	%
Přímá recepce	44	6,800618	Přímá recepce	0	0
Nepřímá recepce	9	1,391036	Nepřímá recepce	0	0
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	567	87,63524	Výkon činnosti pod přímou kontrolou	0	0
Výkon činnosti bez přímé kontroly	5	0,772798	Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0
Odpověď	19	2,936631	Odpověď	0	0
Vlastní iniciativa	3	0,463679	Vlastní iniciativa	0	0
9. kategorie	n	%			
Přímá recepce	0	0			
Nepřímá recepce	647	100			
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	0	0			
Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0			
Odpověď	0	0			

Příloha 4 – Výsledky instruktora č. 4

1.kategorie	n	%	4.kategorie	n	%
Instrukce	26	37,926	Řečový projev	19	26,988
	7	14		0	64
Korekce	28	3,9772	Řečový a pohybový projev	34	49,289
		73		7	77
Zpětná informace	10	14,630	Pohybový projev spojený s mlčením	56	7,9545
	3	68			45
Pozorování	13	19,460	Nonverbální akustický projev	1	0,1420
	7	23			45
Oznámení	42	5,9659	Mlčení	11	15,625
		09		0	
Dotaz	80	11,363	Jiné	0	0
		64			
Recepce	14	1,9886			
		36			
Posuzování	0	0	5. kategorie	n	%
Spoluúčast	15	2,1306	Obsahuje projev věcný význam?		
		82			
Nejasná situace	18	2,5568	ano	53	75,710
		18		3	23
			ne	17	24,289
				1	77
6. kategorie	n	%	Jedná se o integrační nebo dominantní projev?		
Učební činnost	41	58,522	Integrační	49	70,312
	2	73		5	5
Organizační činnost	26	37,215	Dominantní	41	5,8238
	2	91		16	23,863
Jiná	30	4,2613	Neutrální	8	64
		64			
7. kategorie	n	%	8. kategorie	n	%
Přímá recepce	34	4,8295	Přímá recepce	0	0
		45			
Nepřímá recepce	6	0,8522	Nepřímá recepce	0	0
		73			
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	53	76,562	Výkon činnosti pod přímou kontrolou	0	0
	9	5			
Výkon činnosti bez přímé kontroly	20	2,8409	Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0
		09			
Odpověď	85	12,073	Odpověď	0	0
		86			
Vlastní iniciativa	20	2,8409	Vlastní iniciativa	0	0
		09			
9. kategorie	n	%			
Přímá recepce	0	0			
Nepřímá recepce	70				
	4	100			
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	0	0			
Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0			
Odpověď	0	0			

Příloha 5 – Výsledky instruktora č. 5

1.kategorie	n	%	4.kategorie	n	%
Instrukce	17	29,016	Řečový projev	14	23,934
	7	39		6	43
Korekce	4	0,6557	Řečový a pohybový projev	19	31,639
	4	38		3	34
Zpětná informace	42	6,8852	Pohybový projev spojený s mlčením	13	22,295
	42	46		6	08
Pozorování	25	41,639	Nonverbální akustický projev	0	0
	4	34			
Oznámení	16	2,6229	Mlčení	13	22,131
	16	51		5	15
Dotaz	80	13,114	Jiné	0	0
	80	75			
Recepce	11	1,8032			
	11	79			
Posuzování	0	0	5. kategorie	n	%
	0	0			
Spoluúčast	18	2,9508	Obsahuje projev věcný význam?		
	18	2			
Nejasná situace	8	1,3114	ano	34	55,901
	8	75		1	64
			ne	26	44,098
				9	36
6. kategorie	n	%	Jedná se o integrační nebo dominantní projev?		
Učební činnost	34	56,065	Integrační	32	53,442
	2	57		6	62
Organizační činnost	24	40,491	Dominantní	11	1,8032
	7	8		79	
Jiná	21	3,4426	Neutrální	27	44,754
	21	23		3	1
7. kategorie	n	%	8. kategorie	n	%
Přímá recepce	29	4,7540	Přímá recepce	0	0
	29	98			
Nepřímá recepce	5	0,8196	Nepřímá recepce	0	0
	5	72			
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	48	79,180	Výkon činnosti pod přímou kontrolou	0	0
	3	33			
Výkon činnosti bez přímé kontroly	6	0,9836	Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0
	6	07			
Odpověď	77	12,622	Odpověď	0	0
	77	95			
Vlastní iniciativa	10	1,6393	Vlastní iniciativa	0	0
	10	44			
9. kategorie	n	%			
Přímá recepce	0	0			
	0	0			
Nepřímá recepce	61	100			
	0	100			
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	0	0			
	0	0			
Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0			
	0	0			
Odpověď	0	0			
	0	0			

Příloha 6 – Porovnání všech instruktorů

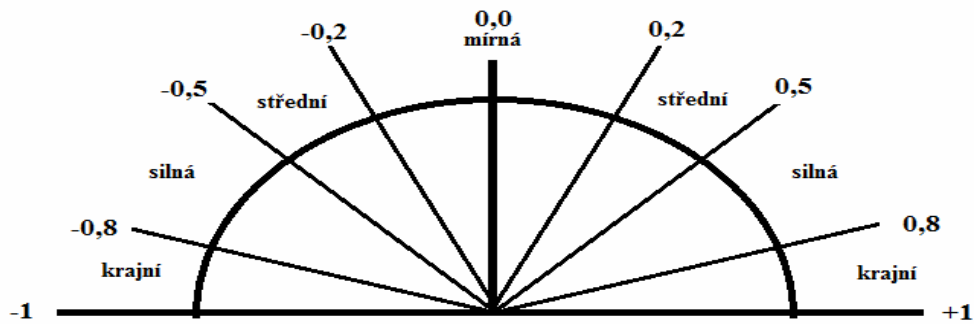
<i>Kategorie</i>	<i>Instruktoři</i>				
	1	2	3	4	5
Formy chování instruktorů					
Instrukce	47,57953	41,72662	50,85008	37,92614	29,01639
Korekce	8,160443	6,76259	2,627512	3,977273	0,655738
Zpětná informace	15,3527	12,23022	7,418856	14,63068	6,885246
Pozorování	14,10788	26,33094	24,26584	19,46023	41,63934
Oznámení	9,820194	4,748201	6,18238	5,965909	2,622951
Dotaz	0,968188	4,316547	3,24575	11,36364	13,11475
Recepce	0	0,57554	0,463679	1,988636	1,803279
Posuzování	0	0	0	0	0
Spoluúčast	3,042877	2,014388	3,24575	2,130682	2,95082
Nejasná situace	0,968188	1,294964	1,700155	2,556818	1,311475
Formy projevu instruktorů					
Řečový projev	23,65145	15,2518	22,25657	26,98864	23,93443
Řečový a pohybový projev	61,96404	56,97842	50,3864	49,28977	31,63934
Pohybový projev spojený s mlčením	0,138313	9,640288	6,027821	7,954545	22,29508
Nonverbální akustický projev	0	0	0,309119	0,142045	0
Mlčení	14,2462	18,1295	21,02009	15,625	22,13115
Jiné	0	0	0	0	0
Míra vyjádření věcného obsahu					
ano	78,56155	68,48921	72,33385	75,71023	55,90164
ne	21,43845	31,51079	27,66615	24,28977	44,09836
Druh činnosti didaktické interakce					
Učební činnost	62,37898	54,82014	54,55951	58,52273	56,06557
Organizační činnost	36,79115	43,88489	43,43122	37,21591	40,4918
Jiná	0,829876	1,294964	2,009274	4,261364	3,442623
Druh projevu instruktorů					
Integrační	62,37898	57,1223	66,61515	70,3125	53,44262
Dominantní	11,34163	11,07914	6,18238	5,823864	1,803279
Neutrální	26,27939	31,79856	27,20247	23,86364	44,7541
Činnost žáků					
Přímá recepce	13,00138	7,05036	6,800618	4,829545	4,754098
Nepřímá recepce	0,829876	0,863309	1,391036	0,852273	0,819672
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	85,20055	86,33094	87,63524	76,5625	79,18033
Výkon činnosti bez přímé kontroly	0,414938	0,863309	0,772798	2,840909	0,983607
Odpověď	0,55325	3,453237	2,936631	12,07386	12,62295
Vlastní iniciativa	0	1,294964	0,463679	2,840909	1,639344

Příloha 7 – Index dominance/integrace

Index pro dominanci a integraci uvádí Dobrý a kol. (1997) takto:

$$\text{Index D/I: } \frac{X1 - X2}{X1 + X2} \quad \begin{array}{l} X1 - \text{četnost dominance} \\ X2 - \text{četnost integrace} \end{array}$$

Zóny postojové aktivity



0 – 0,2 mírná dominance
 0,21 – 0,5 střední dominance
 0,51 – 0,8 silná dominance
 0,81 – 1 krajní dominance
 (záporné hodnoty jsou integrační)

Index dominance/integrace					
Instruktoři	1	2	3	4	5
Zóna postojové aktivity	-0,70	-0,68	-0,84	-0,84	-0,93