UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

Analýza didaktické interakce skupinové výuky lyžování dospělých

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Petra Matošková, Ph.D.

Vypracoval:

Bc. Jakub Říha

Praha, duben 2014

Prohlašuji, že jsem 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 1. dubna 2014 ……

Jakub Říha

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

V první řadě děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Petře Matoškové, Ph.D. za její vřelý přístup, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále paní Zdence Marvanové za její pomoc s výpočetní technikou při zpracování dat a výsledků a v neposlední řadě Mgr. Hovorkovi, vedoucímu lyžařské školy v Lipně nad Vltavou za možnost uskutečnění výzkumu.

ABSTRAKT

Název: Analýza didaktické interakce skupinové výuky lyžování dospělých

Cíle: Cílem práce je podrobně analyzovat a porovnat didaktickou interakci učitel – žák při výuce lyžování dospělých mezi dvěma instruktory stejné délky praxe ale různého vzdělání.

Metody: Pro náš výzkum jsme použili metodu participantního pozorování s využitím řazení do kategoriálního systému podle standardizované techniky MADI (modifikovaná analýza didaktické interakce). Jde o 7 kategorií popisujících formy chování učitele, didaktický obsah výuky, didaktické situace a postojovou aktivitu.

Výsledky: Výsledky práce potvrdily mimo jiné vyšší zastoupení dvou nejefektivnějších forem chování učitele (korekce a zpětná informace) u instruktora s pedagogickým vzděláním, a s tím spojenou vyšší kvalitu vyučovacího procesu.

Klíčová slova: výuka, lyžování, instruktor, didaktická interakce, analýza, ADI, MADI

ABSTRACT

Title: Analysis of Didactic Interaction in Group Skiing Lessons for Adults

Objectives: The aim of this thesis is to perform detailed analysis and comparison of the didactic teacher - student interaction during adult skiing lessons between two instructors with the same level of experience but different educational background.

Methods: In our research we have employed a participant observation method using classification into a category system based on a standardised MADI (Modified Analysis of Didactic Interaction) technique. This includes 7 categories describing the forms of the teacher's behaviour, the didactic content of the lessons, didactic situations, and attitudinal characteristics.

Results: The results of the study confirmed, among others, a higher incidence of the two most effective forms of teacher behaviour (correction and feedback information provision) in the instructor with pedagogical education, which was associated with a higher quality of the teaching process.

Keywords: teaching, skiing, instructor, didactic interaction, analysis, ADI, MADI

OBSAH

1 Úvod 8

2 Teoretická východiska 9

2.1 Motorické učení 9

2.1.1 Fylogeneze a ontogeneze 10

2.1.2 Pohybové dovednosti 11

2.1.3 Druhy motorického učení 14

2.1.4 Fáze motorického učení 16

2.1.5 Zákonitosti motorického učení 18

2.1.6 Činitelé motorického učení 19

2.1.7 Didaktické aspekty motorického učení 21

2.1.8 Motorické učení v procesu výuky lyžování 22

2.2 Didaktika TV a sportu 23

2.2.1 Didaktické styly 24

2.2.2 Didaktické postupy 26

2.2.3 Didaktické metody 26

2.2.4 Didaktické zásady 28

2.2.5 Vyučovací jednotka 30

2.3 Didaktika lyžování 31

2.3.1 Vyučovací metody 32

2.3.2 Didakticko-organizační formy 34

2.3.3 Všeobecná lyžařská průprava 36

2.3.4 Technika a metodika sjíždění a zatáčení na lyžích 37

2.4 Osobnost učitele (instruktora) 41

2.4.1 Struktura osobnosti 41

2.4.2 Typologie osobnosti a sociální role 44

2.5 Výzkum v pedagogických vědách 47
2.5.1 Analýza didaktické interakce 48
2.5.2 Modifikovaná analýza didaktické interakce 50
3 Cíl a úkoly práce, vědecké otázky 54
3.1 Cíl práce 54
3.2 Úkoly práce 54
3.3 Vědecké otázky 54
4 Metodika práce 55
4.1 Charakter výzkumu 55
4.2 Charakteristika souboru 55
4.3 Použité metody 55
4.4 Postup práce 56
5 Výsledky 59
5.1 1. kategorie – formy chování učitele 59
5.2 4. kategorie – formy projevu učitele 60
5.3 5. kategorie – druhy postojové aktivity a míra vyjádření věcného významu 61
5.4 6. kategorie – druhy činnosti učitele 63
5.5 7. kategorie – druhy činnosti žáka 64
5.6 8. kategorie – druhy činnosti skupiny 65
5.7 9. kategorie – druhy činnosti celé třídy 66
6 Diskuse 67
7 Závěr 71
Seznam literatury 73
Přílohy 74

1 ÚVOD

Učení je proces získávání a osvojování si určitých znalostí, návyků, dovedností a jejich uplatňování v nových situacích. V ideálním případě vás tímto procesem provází učitel. Při lyžování tomu není jinak. Můžete si vzít lyže, prostudovat pár odborných publikací, zhlédnout instruktážní video a začít s výukou sami. Určitě zaznamenáte kladné výsledky. Pokud však využijete služeb instruktora, bude vaše cesta méně trnitá a dosáhnete úspěchu v mnohem kratší době. Tuto skutečnost si uvědomuje čím dál tím více lidí a počet zájemců o lyžařskou výuku neustále narůstá.

V dnešních lyžařských školách působí řada špičkových lyžařů a mnoho znamenitých instruktorů. Všichni jsou povinni řídit se osnovami školy, tzv. manuálem instruktora, a znát metodickou řadu výuky lyžování. I přesto najdeme v jednotlivých hodinách značné odlišnosti. Ty jsou dány osobností vyučujícího, jeho odborností a citem pro výuku přicházejícím s praxí. Kvalitními instruktory se totiž lidé nestávají ze dne na den. Jedná se o dlouhodobý proces. Základní rámec didaktické dovednosti se vytváří již při vlastním učení, kdy se sami instruktoři nacházejí v pozici vyučovaných. K dalšímu rozšiřování znalostí dochází v lyžařské škole při získávání licence instruktora lyžování. V ideálním případě pak své vědomosti dále prohlubují na některé z univerzit pedagogického zaměření. Nejcennější jsou však zkušenosti získané praxí. Neustálá opakovaná interakce učitel – žák totiž přináší nové a nové situace, na které je potřeba adekvátně reagovat. Učí instruktora správně odhadovat potřeby žáka a ovlivňovat jeho postoj k dané činnosti. Učí ho poznávat, kdy je nutné výuku odlehčit, a kdy je naopak nutné zvýšit nároky, aby žáci udělali co největší pokrok.

Práce je zaměřena na pozorování didaktické interakce učitel – žák. Snažíme se zde zachytit, jak uvádí Dobrý a kol. (1996), všechno podstatné z hlediska jejich vzájemného působení. Zkoumáme opakující se tendence didaktického procesu a snažíme se o poznání jeho podstaty, abychom si mohli odpovědět na otázky, jaký ve skutečnosti byl a jaký by měl být. Komparace probíhá mezi dvěma instruktory stejné délky praxe, ale různého vzdělání.

Práce se snaží ukázat rozdíl v kvalitě výuky mezi člověkem s pedagogickým vzděláním v oboru tělesná výchova a sport a člověkem bez podobného vzdělání. Vždyť právě na pozicích instruktorů, trenérů, cvičitelů a podobně bychom měli primárně nacházet absolventy FTVS UK či jiné školy podobného zaměření.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

2.1 Motorické učení

Vývoj a formování pohybu označujeme jako motorické učení (MU). Jádrem procesu MU je aplikace pedagogicko-didaktických hledisek v konkrétním tělovýchovném procesu. Při uvádění obecných zákonitostí MU je nutné si uvědomit, že každý tělovýchovný proces má své individuální odchylky a je procesem specifickým pro dané vnější podmínky (Hondlík a kol., 1995).

Choutka a kol. (1999, s. 25) vymezuje motorické učení jako „*celistvý proces pohybové přípravy pro život*“. Rychtecký a Fialová (2004, s. 63) souhlasí s formulací Craty (1973) a Oxendine (1984): „*Motorické učení je déletrvající změna v pohybovém chování, která je získaná jako výsledek praxe nebo zkušenosti a je měřitelná retencí (pamětním uchováním).*“

Sýkora a kol. (1985) dodávají, že motorické učení zahrnuje značně širokou oblast činností člověka a svými výsledky sehrává velmi důležitou roli v ontogenetickém vývoji jedince. Patří sem učení se pohybovým dovednostem (lezení, chození, psaní, běžné denní pohybové úkony i profesionální pohybové dovednosti dělníků, řemeslníků, umělců atd.). Specifickou částí mezi pohybovými dovednostmi je oblast tělovýchovných a sportovních pohybových dovedností. Tělesná cvičení představují poměrně úzkou, ale specifickou část v motorice člověka. Jejich specifičnost se projevuje především v plnění cílů, kterými je motorické učení v tělovýchovném procesu determinováno.

Dle Rychteckého a Fialové (2004) člověk prostřednictvím učení mění a rozvíjí svoji osobnost. Získává všechny své vědomosti, dovednosti, zdokonaluje své schopnosti a osvojuje si nejrůznější postoje, normy a způsoby hodnocení. Jedná se o dlouhotrvající aktivní proces. Učící se jedinec v něm vystupuje aktivně ve vztahu k dějům a překážkám v učení. Sleduje všechny jeho podmínky. Dílčí i finální výsledky učení slouží subjektu jako prostředek k aktivnímu vyrovnání se s požadavky prostředí (přírodního i sociálního). Na základě nových zkušeností mění kvalitativně i kvantitativně své jednání a chování. Nové zkušenosti se projevují jako změny ve struktuře osobnosti jedince, v úrovni vědomostí, schopností, dovedností i osobních vlastností.

2.1.1 Fylogeneze a ontogeneze

Vývoj člověka je nutné vnímat ve dvou vzájemně propojených dimenzích: fylogenetické a ontogenetické. Obě jsou výsledkem vývoje vzájemného působení mezi člověkem a podmínkami životního prostředí. Fylogeneze představuje miliony let trvající proces adaptace, ve kterém se vytvářejí automatizované vzorce chování, označované jako fylogenetická adaptace. Ontogeneze je etapou vymezenou délkou lidského života. Jde o proces determinovaný fylogenetickými předpoklady osvojování si nových vědomostí, dovedností a zkušeností, uskutečňovaný bezděčným (spontánním) i řízeným učením. Výsledkem těchto změn je osobnost jedince, charakterizovaná jako jedinečný vzorec jeho rysů (vlastností) (Choutka a kol., 1999).

Měkota, Kovář a Štěpnička (1988) uvádí, že motorický vývoj je součástí vývoje celého lidského organismu. Je provázen změnami na úrovni buněčné, orgánové i jevové a týká se vlastností strukturálních i funkčních. Ve svých důsledcích jej vztahujeme na proces změn, které provázejí motoriku člověka, jeho hybnost, a to jak z hlediska odpovídajících pohybových předpokladů, tak i vnějších pohybových projevů.

Jak tvrdí Choutka a kol. (1999), učení se pohybovým dovednostem probíhá po celý život. V dětství si děti osvojují základní pohybové dovednosti v souvislosti s poznáváním okolního světa a vzájemnou komunikací, čímž se také učí učit. Později si děti, dospívající i dospělí dále rozšiřují pohybové dovednosti v souladu se svými potřebami a zájmy. Pro období dospělosti je charakteristické zpomalování vývoje učení novým vědomostem a dovednostem, ale současně dochází k širšímu a účinnějšímu využívání zkušeností v životní praxi, což se projevuje růstem, případně stabilizací výkonnosti jedince.

Dle Měkoty, Kováře a Štěpničky (1988) je pro motorický vývoj zvlášť důležitým a typickým činitelem vlastní aktivita jedince. Představuje hybnou sílu vývoje, která umožňuje působení vlivů prostředí a rozhoduje o tom, do jaké míry se využijí všechny potenciální možnosti. Jinak řečeno, v jakém rozsahu se bude realizovat genetický program, determinovaný vrozenými a dědičností podmíněnými předpoklady. V této spojitosti zdůrazňujeme význam všech složek, které aktivitu jedince ovlivňují, stimulují a formují.

Motorika ovlivňuje rozhodujícím způsobem chování jedince v celém průběhu jeho života. Zdrojem všech změn v obsahu a formách chování je působení zákonitostí

biologického vývoje, přičemž existuje přímá závislost mezi motorickými a psychologickými aspekty (Choutka a kol., 1999).

Měkota, Kovář a Štěpnička (1988) dělí vývojovou periodu dospělost (20-60 let) na následující fáze:

1. Mladší dospělost (20-30 let)

V tomto období uzavírá motorický vývoj svou evoluční fázi. V tomto období vrcholí nebo by mohla vrcholit sportovní pohybová aktivita. Dospělý organismus je připraven podstoupit nejvyšší tréninkové zatížení a dosahovat nejvyšších výkonů.

2. Střední dospělost (30-45 let)

Stádium stabilizované motorické výkonnosti. Poklesy motorických předpokladů jsou jen malé, nejsou subjektivně pociťovány, neboť jsou kompenzovány pokračujícím shromažďováním a lepším využíváním pohybových zkušeností. Sportovní výkon proto zůstává takřka beze změny.

3. Starší dospělost (45-60/65 let)

Období poklesu motorické výkonnosti. Objevují se a subjektivně pociťují první známky poklesu fyzických sil v důsledku stárnutí, hlásí se příznaky chronických onemocnění. Objevují se známky negativních vlivů života v moderní společnosti na pohybovém a oběhovém ústrojí. Pokračující pokles motorických předpokladů již nemůže být kompenzován dalším zdokonalováním techniky a novými zkušenostmi. Výkony se snižují.

Čelikovský a kol. (1990) udává, že v období stabilizace (30-45 let) a v období středního věku (45-60 let) je ještě možno se v různých odvětvích tělesné výchovy technicky zlepšovat (např. technika lyžování, tenis apod.), přestože úroveň některých pohybových schopností stále klesá (zvláště schopnost rychlostní, obratnostní či pohyblivost). Naproti tomu silové a vytrvalostní schopnosti se udrží mnohem déle. V šedesáti letech může mít muž 80 % síly svého maxima. Náhlý pokles pohyblivosti nastává až po šedesátém roce.

2.1.2 Pohybové dovednosti

Pohybové dovednosti jsou produkty motorického učení. Všechny pohybové činnosti osvojované učením označujeme jako pohybové dovednosti. Vyznačují se vysokým stupněm účelovosti, stabilitou provedení a vysokou účinností. Jedná se o koordinované

pohybové struktury, jejichž prostřednictvím se řeší nejrůznější pohybové úkoly (Choutka a kol. 1999).

„*Pojmem motorická dovednost rozumíme nejvyšší úroveň integrace vnitřních vlastností podmiňující techniku pohybové činnosti vzhledem k zadanému pohybovému úkolu*“ (Čelikovský a kol., 1990, s. 80). Choutka a kol. (1999, s. 43) definuje pohybovou dovednost jako „*učením získaný předpoklad účelně, rychle a úsporně řešit daný pohybový úkol*.“ Perič a Dovalil (2010, s. 14) uvádějí, že „p*ohybové dovednosti jsou učením získané předpoklady sportovce správně, účelně, efektivně a úsporně řešit pohybové úkoly.“*

Choutka a kol. (1999) věří, že se v průběhu pohybových dovedností řeší vždy dva souběžné úkoly: prvním a hlavním je účel (cíl), jehož má být dosaženo, druhým pak výběr optimální formy, tj. takové struktury pohybu, která má daný úkol kvalitně a úsporně splnit. Úroveň výsledného pohybového projevu je hodnocena jako určitý výkon, a to buď vyjádřením mírou účelnosti nebo kvantitativním měřením. Je zřejmé, že pohybové dovednosti jsou komplexem psychomotorických projevů člověka, v němž vědomosti, zkušenosti a schopnosti se projevují účelnou a úspornou pohybovou činností. Výsledek má povahu cílevědomého jednání.

Pohybové dovednosti neobyčejně zefektivňují lidskou činnost; s jejich pomocí, zejména kombinováním a přizpůsobováním aktuálním potřebám, je možné úspěšně řešit i velmi složité úkoly. Vyznačují se stálostí, účelovostí, rychlostí provedení a ekonomičností. Čím vyšší úroveň jejich osvojení, tím výrazněji se uvedené znaky projevují (Perič a Dovalil, 2010).

Dle Choutky a kol. (1999) dělíme dovednosti:

1. Podle rozsahu zapojených svalových skupin a s tím souvisejících pohybů:

a) hrubé, které se uskutečňují pomocí velkých svalových skupin, za účasti všech částí těla (vzpírání, jízda na lyžích, horolezectví apod.)

b) jemné, zahrnující větší počet svalových skupin, pohyby jsou zpravidla menšího rozsahu, avšak provedením přesné (manipulační pohyby – ovládání míče, náčiní, střelba apod.)

2. Podle časového průběhu:

a) diskrétní, v nichž je patrný začátek a konec; jsou zpravidla krátkodobé a acyklické, spíše standardního provedení (smeč v tenise, golfový úder apod.)

b) sériové (kombinované), představují řetěz navazujících dovedností acyklických i cyklických (skok daleký, sestava prvků ve sportovní gymnastice apod.)

c) kontinuální, charakteristické rytmickou návazností opakujících se cyklů (běh, chůze, jízda na kole, plavání apod.)

3. Podle podmínek vnějšího prostředí:

a) uzavřené, je-li prostředí stabilní, bez silnějších rušivých vlivů; průběh pohybů je standardní s minimálními požadavky na variabilitu (sportovní gymnastika, střelba v krytých střelnicích apod.)

b) otevřené, proměnlivé prostředí, působení výrazných rušivých vlivů; úspěšné provedení pohybových dovedností je podmíněno značnou mírou jejich variability (úpolové sporty, sportovní hry apod.)

Kritéria klasifikace se překrývají, a proto jednotlivé typy pohybových dovedností mohou být zařazeny do více druhů.

Rychtecký a Fialová (2004) přidávají ještě následující kategorie:

4. Podle účasti smyslů, nervosvalového systému a výsledků:

a) percepční, náročnější na senzorické zpracování

b) motorické, náročnější na motorický projev

5. Podle dominance vstupu

a) výstupově dominantní, vyznačují se významnou tělesnou aktivitou (např. gymnastika, atletika)

b) vstupově dominantní, důležitý je senzorický vstup – podnětová situace (signály v úpolech)

c) kognitivní, hlavní roli hrají rozhodovací procesy, myšlení, komplexní analýza vstupních informací a tvorba modifikace motorického projevu (sportovní hry)

6. Podle principu novosti

a) známé

b) neznámé

Oproti tomu Perič a Dovalil (2010) přidávají navíc tuto kategorii:

7. Podle komplexnosti

a) celkové, kde je daná dovednost chápána jako konečná (např. v gymnastice salto vpřed)

b) dílčí, daná dovednost tvoří jen část větší dovednosti (např. v ledním hokeji bruslení s kotoučem – jedná se o komplex dvou samostatných dovedností bruslení a manipulace s kotoučem).

2.1.3 Druhy motorického učení

Choutka a kol. (1999) chápe motorické učení jako komplexní proces, v němž se prostřednictvím osvojovaných a zdokonalovaných činností ovlivňuje vědomí a formují osobnostní vlastnosti. Tento systém interakce člověka a životního prostředí tvoří následující složky:

a) složka aferentní (vnímání, percepce), zprostředkující informace z vnějšího i vnitřního prostředí organismu

b) složka centrální (syntetizující), zpracování získané informace do programů účelných odpovědí

c) složka eferentní (realizační), uskutečňující prostřednictvím pohybového systému vybraný program řešení

d) složka zpětnovazební, mající regulační a kontrolní funkci v řízení pohybové činnosti

Svoboda (2008, s. 75) uvádí dělení dle Linharta (1967):

a) jednoduchý pohyb – odpověď na základní senzorický podnět
b) pohybový akt – sled pohybů směřující k určitému cíli (např. výskok po odraženém míči)
c) pohybová operace – spojení několika pohybových aktů (výskok, zachycení míče a rozehrání do protiútoku)

d) pohybová činnost – soubor operací zaměřených na jeden společný cíl (sportovní činnosti)

Choutka a kol. (1999) dělí MU na:

a) bezděčné, nepřímé (indiferentní), které probíhá neuvědoměle při styku člověka s přírodním a společenským prostředím (ve hrách, zábavách či práci) bez jakéhokoliv záměrného navození

b) záměrné, přímé (direktivní), charakterizováno jako aktivní, účelová činnost motivovaná konkrétními úkoly a cíli učících se subjektů

Nás zajímá přímé (záměrné, uvědomělé) motorické učení, které má další podskupiny. Choutka a kol. (1999), stejně jako Rychtecký a Fialová (2004) uvádějí následující dělení:

a) Imitační – používá se při osvojování jednoduchých pohybů. Jedinci se pozorováním seznamují s pohyby a napodobují je. Důležité je vytvoření správné představy pomocí co nejpřesnější ukázky. Osvojovaná pohybová dovednost se zdokonaluje mnohonásobným opakováním. Chyby se odstraňují opakovaným předváděním kvalitní ukázky. Imitační cvičení je účinné spíše u dětí a začátečníků, později se stává v odůvodněných případech učením doplňkovým.

b) Instrukční – spočívá v přímém působení slovních pokynů (verbální instrukce) na tvorbu představy o nacvičované dovednosti. Charakter, obsah a formu výkladu je nutné diferencovat podle věku, vyspělosti cvičenců, složitosti a obtížnosti dovednosti. Slovní instrukce významně doplňují i praktické ukázky (vizuální instrukce), čímž se zvyšuje účinnost cvičení. Instrukce (verbální i vizuální) se v průběhu opakování mění v souladu s výsledky praktických pokusů. Při tom je nutné, aby pedagog věnoval zvýšenou pozornost odstraňování chyb. Instrukční cvičení se uplatňuje u složitějších pohybů, nacvičovaných analyticko syntetickým postupem, metodou od částí k celku nebo postupným napojováním částí v celek. Je proto vhodné u vyspělých cvičenců, disponujících určitými zkušenostmi a motivací k růstu své výkonnosti.

c) Zpětnovazební – má svůj základ v metodě pokusu a omylu, kdy se cvičenec dozví výsledek po skončení pokusu, a to buď z vlastní zkušenosti, nebo od pedagoga. Zpětnovazební informace mohou být získávány i pomocí videozáznamu, technickými prostředky apod. Zabezpečení takových informací

bývá zpravidla náročné, a proto se jich ve větší míře zpravidla využívá u vyspělých cvičenců, kteří usilují o růst své výkonnosti.

d) Problémové – patří k nejnáročnějším druhům. Jeho podstatou je hledání nejúčinnějšího řešení zadaného úkolu. Vyžaduje od cvičence nejen vysokou úroveň připravenosti, bohaté zkušenosti, ale hlavně rozvinuté schopnosti pronikat k problému, analyzovat vzniklé situace a nalézat nová, originální řešení. Při tomto procesu lze rozpoznat následující fáze: navození problémové situace, stanovení hypotézy, výběr optimálního řešení, verifikace v praxi.

e) Ideomotorické – zvláštním druhem, který je doplňující formou všech výše uvedených. Jeho podstata spočívá v tom, že mechanismus neurofyziologické struktury v centrálním nervovém systému může být drážděn nejen aktivním pohybem, ale také představou. Opakovaným vybavováním představy pohybové dovednosti vede k aktivizaci příslušných pohybových struktur, k jejich zpevňování, což je jistým tréninkem bez užití aktivního pohybu.

Ačkoli jednotlivé druhy motorického učení se vyznačují svými specifickými znaky, tvoří celek navzájem se doplňující.

2.1.4 Fáze motorického učení

Motorické učení je proces charakterizovaný průběžnými změnami. V odborné literatuře bývají nejčastěji zmiňovány tři nebo čtyři fáze. První tři se většinou liší popisem, ale mají shodné znaky. Čtvrtá fáze je často diskutována a bývá spojována především s talentovými předpoklady jedince. Svoboda (1999, s. 43) podle Schnabela (1973) uvádí tři fáze MU: „*1. Hrubá koordinace, 2. Jemná koordinace, 3. Variabilní použitelnost.*“ Choutka a kol. (1999), Hondlík a kol. (1995), stejně jako Rychtecký a Fialová (2004), ale i Vilímová (2009) uvádějí fáze čtyři. My jsme si vybrali pro naši práci rovněž čtyři fáze MU podle Periče a Dovalila (2010).

1. Fáze seznámení – jedná se o první kroky v osvojování požadované dovednosti. Přístup usiluje o vytvoření co možná nejlepší představy dané pohybové dovednosti, především o tzv. „uzlových bodech“, což jsou základní místa v průběhu pohybu pro jeho zvládnutí. Sportovec si svou představu vytváří obvykle na základě informací od trenéra, které jsou poskytovány slovním popisem, vizuálně nebo tzv. provedením pohybu, při němž trenér pomalu „provádí“ daného sportovce průběhem pohybu. Z představy vycházejí první praktické pokusy. Při nich se dále zpřesňuje dosud hrubá

představa o pohybovém průběhu. Opakovanými pokusy si sportovec vytváří vlastní program řešení daného úkolu. Rychlost učení významně ovlivňuje zpětná vazba od trenéra. Charakteristickým rysem první fáze jsou často tzv. „souhyby“, v dané dovednosti pohyby nadbytečné, které snižují kvalitu provedení. Výsledkem první fáze bývá osvojení pohybu v hrubých rysech, dovednost je poznamenána malou stálostí jednotlivých provedení, projev není plynulý a přesný, v jeho průběhu se objevují chyby a nedostatky.

2. Fáze zdokonalování – pohybová dovednost je zvládnuta v nejjednodušší podobě a sportovec si již začíná uvědomovat průběh pohybu i v jeho jednotlivých parametrech. Výchozím momentem je zdokonalování a zpřesňování vnímání pohybu. Tato diferenciace umožňuje přesněji vnímat polohy jednotlivých částí těla vůči okolí, ve kterém se jedinec pohybuje, nebo vůči sama sobě. Vlastní pohyb je již plynulý a sportovec jej zvládá ve stále vyšším tempu. Do pohybu se začínají zapojovat i fyziologické systémy, čímž dovednosti získávají na komplexnosti. Významným prvkem je i určité „uchování“ nacvičeného stupně zvládnutí dovednosti v paměti, které umožňuje i přes jistou přestávku v nácviku navázat na dosaženou úroveň. Na druhou stranu však dovednost není ještě příliš stabilní v paměti, a pokud by došlo k zastavení nácviku na delší čas, dochází k jejímu zapomenutí.

3. Fáze automatizace – dovednost je již plně zvládnuta a její nácvik spočívá spíše v ovlivnění určitých detailů. Pohyb se mnohonásobným cvičením automatizuje, jeho průběh je přesný a konstantní i ve složitých podmínkách soutěže. Významným projevem této fáze je získání vysoké míry propriorecepce a kinesteze pohybu, které vytvářejí tzv. „pocity“. Důležitým aspektem je i možnost využití ideomotorického tréninku.

4. Fáze tvořivé realizace – jde spíše o tvůrčí využití a spojení s dalšími dovednostmi v určité komplexní činnosti, která řeší konkrétní soutěžní situaci. Pohybová dovednost bývá tvůrčím způsobem modifikována a dochází k „asociacím“ – tedy určitému spojení několika dalších dovedností v komplex. Dovednost je zvládnuta na mistrovské úrovni a její kvalitu deformační vlivy prostředí výrazněji neovlivňují. Tato úroveň však není běžná a její dosažení vyžaduje velmi dlouhou dobu tréninku a mnoho opakování.

Nácvik a zpevňování dovednosti neprobíhá vždy přímočaře. Někdy lze pozorovat jakési „plató“, úseky v procesu učení, ve kterých dochází ke stagnaci.

2.1.5 Zákonitosti motorického učení

Rychtecký a Fialová (2004, s. 61) formulují podle Čápa (1980) tři obecné zákony učení:

1. Učení probíhá jako postupné přibližování k cíli

Jde o vystižení znaků, že cíle v učení jsou dosahovány postupně, nelineárně, nestejně rychle. Způsobem jejich dosažení mohou být nahodilé pokusy a omyly, postupné pochopení (před novým pokusem se jedinec snaží pochopit princip cesty k cíli) nebo metodický postup (vytyčování a ověřování hypotéz).

2. Učení se uskutečňuje regulačními a autoregulačními mechanismy s využitím zpětných informací

Vyjadřuje význam přijímání a zpracování informací pro vytváření představ, obrazů a plánů budoucí činnosti. Recepce průběžných výsledků aktivity slouží ke korekci a kontrole představy, obrazu a plánu činnosti. Zpětná informace v učení může být vnější, vnitřní, průběžná, výsledková, pozitivní a negativní. Nejvýznamnější je formou autokontroly, při které jedinec sám aktivně přijímá, zpracovává a hodnotí zpětné informace v učební činnosti.

3. Efektivita učení závisí na vzájemné interakci vnitřních a vnějších podmínek

K nejvýznamnějším vnitřním podmínkám patří motivace (podněcuje zájem, zvyšuje pozornost, pracovní schopnost, paměť aj.), dále předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti, osobní vlastnosti (zejména volní) a metoda učení. Z vnějších podmínek to jsou rodinné, školní, skupinové vlivy, emoční atmosféra ve třídě, skupině atd.

MU se řídí zákonitostmi, podle Choutky a kol. (1999), v jejichž rámci se vyskytují určité průvodní procesní mechanismy:

1. Zpevňování a korekce chyb – patří k základním mechanismům učení. Výchozím bodem je představa o pohybu, jejíž realizace prostřednictvím opakovaných pokusů probíhá v souladu s anticipovanými cíli, tvorbou a zpevňováním neurofyziologických a neuropsychických struktur, které jsou základem cílevědomé aktivity jedince. Opakováním se posilují reakce, jejich obsah se zpřesňuje a zkvalitňuje. Prostřednictvím zpětných vazeb dochází k regulaci průběhu pohybu i jeho výsledku, a to při plném respektování podmínek výchozí situace. Tyto zpětnovazební informace vyvolávají v původní představě změny ve smyslu jejího zpřesňování. Tím se posiluje komplexnost podnětů a zvětšuje se pravděpodobnost uplatnění osvojovaných dovedností v praxi.

2. Retence a zapomínání – retence (zapamatování) znamená fixování naučených pohybových dovedností v paměti, což je vlastní podstatou učení. V tomto procesu hraje roli druh pohybové dovednosti, způsob osvojování, doba osvojování, význam nacvičované činnosti a úroveň nacvičované dovednosti. Retence je spjata se zapomínáním a společně tvoří dvě protikladné, vnitřně jednotné stránky funkce paměti. Tyto funkce je nutno chápat jako schopnost udržovat a vybavovat si příslušné vzorce ve vhodném čase a situaci.

3. Integrace – v motorickém učení je žádoucí zaměřit se nikoliv na příliš širokou paletu málo zvládnutých dovedností, ale raději na výběr základních a nejvýznamnějších, v co možná nejdokonaleji fixovaných provedeních. Rozvržení do určitého úseku frekvence cvičení, počet opakování, rozšiřování variability, spojování v řetězce a kombinace a další činitelé hrají v účinnosti učení důležitou roli. V každém případě by měl být brán zřetel na širší použitelnost pohybových dovedností v praxi, což vyplývá nejen z úrovně jejich osvojení, ale také z množství jejich vzájemných asociačních propojení, s procesy vnímání, myšlení a s tvořivostí vůbec.

4. Transfer a přeučování – transfer lze chápat jako efekt, kdy zvládnutí jedné dovednosti má kladný vliv na učení dovednosti jiné. V tomto smyslu se někdy hovoří o dvojí funkci transferu: první, označovaný jako strukturální transfer, kdy příbuznost mezi pohybovými strukturami usnadňuje jejich osvojení a druhý, funkční transfer, kdy jde o kladný efekt ve smyslu využití určitých kvalitativních faktorů (např. silových, rychlostních či koordinačních) při ovlivňování jiných pohybových dovedností. Opakem transferu je interference, kdy zvládnutá pohybová dovednost má záporný vliv na osvojování nové. Souvislost s těmito jevy vykazuje i přeučování, kdy záměrné přetváření již dobře osvojených pohybových struktur je spojeno s určitými změnami. Část „staré“ struktury zůstává zachována a úpravy se týkají jen některých dílčích elementů. Jejich zapojení do „staré“ struktury bývá spojeno s obtížemi, což se nejčastěji vyskytuje při vyšším emocionálním zatížení.

2.1.6 Činitelé motorického učení

V efektivním procesu motorického učení lze vyčlenit následující významné úseky (činitele), jež budou mít vliv na průběh a výsledky v osvojování dovedností. Jsou to: motivace, pohybové předpoklady, cíl vyučování, stimulace, percepce a prezentace

pohybové dovednosti, motorická reakce a její korekce, zpevňování a retence, integrace a transfer (Sýkora a kol., 1985).

Dle Rychteckého a Fialové (2004) jde o nezávislé intervenující vlivy, které působí nejen na průběh nácviku, ale i na jeho konečné výsledky. Každý z nich může působit pozitivně nebo i negativně. Autoři rozšiřují dělení následovně:

1. Motivace – základní předpoklad efektivního učení. Motivace je dynamickým činitelem, určuje směr a mobilizaci energetických zdrojů učícího se žáka. Výchozími jednotkami v tvorbě motivu jsou potřeby a incentivy. Potřeby se definují jako psychofyziologický stav organismu, respektive jako rozdíl, který vznikne mezi stavem v organismu žádoucím a aktuálním. Incentivy (ponuky, pobídky) jsou ovlivňovány z vnějšího prostředí, v našem případě instruktorem.

2. Schopnosti – jsou obecným předpokladem efektivity jedince v učební činnosti. V průběhu motorického učení hrají významnou roli schopnosti: pohybové, senzomotorické, intelektové a sociální.

3. Cíl vyučování – nácvik by měl žák chápat. Pouze úkol, cíl, který pochopil, mu poskytuje možnost, aby se s ním vnitřně ztotožnil.

4. Stimulace – zahrnuje další dynamické procesy: emoce a vůli. Emoce hrají závažnou roli v psychice žáka, v hodnocení sebe samého i okolního dění při nácviku. Vůle pak při překonávání vzniklých překážek a sebeovládání.

5. Percepce a prezentace pohybové dovednosti – cílová představa pohybové dovednosti je nutná k jejímu pochopení. Jedná se o jednotlivé na sebe navazující fáze: diskriminace (vnímání senzorických rozdílů mezi kvalitou působících podnětů), diferenciace (v souladu s výsledky diskriminace se snaží o rozlišování jednotlivých komponent a jejich významu pro dosažení učebního cíle), generalizace (myšlenkové zpracování vztahů mezi působícími podněty), asimilace (proces kumulace výsledků motorického učení).

6. Motorická reakce a její regulace a korekce – jde o vlastní provedení pokusu, jeho regulaci a korekci případných chyb.

7. Zpevňování – opakovaným nácvikem dochází k zvyšování pravděpodobnosti udržení intenzity žádoucího chování i v podobných situacích v budoucnu.

8. Retence – jde o uchování si naučené dovednosti v paměti.

9. Integrace a transfer – integrace je uplatnění izolované pohybové dovednosti v kontextu dalších pohybových dovedností. Transfer je efekt, kterým má praxe v jedné dovednosti (činnosti) vliv na výkonnost či progres učení v dovednosti (činnosti) jiné. Opakem transferu je interference.

2.1.7 Didaktické aspekty motorického učení

MU je v tělovýchovném a sportovním procesu, jak uvádí Choutka a kol. (1999), formou řízeného učení, v němž ve specifickém vztahu vystupuje učitel (trenér) a žák (sportovec). V těchto případech hovoříme o přímém (direktivním) učení, tedy o vyučování. Tento proces probíhá na základě všeobecně pedagogických i speciálně tělovýchovných principů. Podílejí se na něm tři činitelé:

a) učitel (trenér) a žák (sportovec)

b) obsah

c) podmínky, ve kterých vyučování probíhá

Úroveň a kvalita jednotlivých činitelů výrazně ovlivňují nejen proces, ale i efektivitu. Samotný proces má mimořádně různorodý ráz, je jedinečný, neopakovatelný, má svůj řád a zákonitosti.

Mezi základní principy řízení (vyučování), jak uvádí Vilímová (2009), patří:

a) přítomnost řídícího a řízeného systému

b) existence přímé vazby mezi řídícím a řízeným systémem

c) existence zpětné vazby (informace o vlivu řídících signálů na řízený systém a o změnách jeho stavu)

d) požadované vlastnosti přímé a zpětné vazby (odpovídající obsah, kvalita, frekvence aj.)

Choutka a kol. (1999, s. 63) formuluje podle Svobody (1980) současné specifické úkoly učitele i žáka, které představují postupné kroky v procesu vyučování:

Učitel (trenér)	*Žák (sportovec)*
1. Stanovení cíle	*1. Pochopení cíle*
2. Motivační působení	*2. Přijetí úkolu*
3. Prezentace činnosti	*3. Percepce činnosti*

4. Pozorování pokusů	*4. Aktivita*
5. Korekce	*5. Pohybová reakce*
6. Obměna podmínek	*6. Zpevňování*
7. Integrace	*7. Spojování vědomostí a dovedností*
8. Transfer	*8. Účelné a úsporné využívání dovedností*

Základem strategie je stanovit optimální uspořádání obsahu, metod i učebních pomůcek na dosažení vytyčených cílů. Pravděpodobnost dosažení plánovaných cílů závisí na uplatňování zpětné vazby. Jedním ze základních předpokladů MU je vytvoření modelu toho, co si má žák osvojit (pohybový návyk, dovednost, technika provedení, požadovaný výkon). Model se stává plánem osvojované činnosti a je zjednodušeným zobrazením její podstaty. Umožňuje vytvoření jasné představy toho, co a jak má žák dosáhnout (Vilímová, 2009).

Choutka a kol. (1999) uvádí, že MU je nejdůležitější součástí didaktiky – teorie řízení vyučovacího procesu, jelikož pohyb a jeho učení je hlavním předmětem obsahu didaktiky, a proto i východiskem pro výběr optimálních forem, prostředků, metod, postupů a stylů.

2.1.8 Motorické učení v procesu výuky lyžování

Výuka lyžování patří do oblasti motorického učení. Platí zde jednak obecné teoretické poznatky z procesu učení, a jednak zkušenosti z výuky lyžování. Oproti většině ostatních disciplín a nad rámec obecných poznatků hraje především velkou roli specifické prostředí zimní přírody, a to jak většinou v kladném, tak i v negativním smyslu (Benešová a Štumbauer, 2006).

Lyžařský výcvik je proces osvojování a zdokonalování nových pohybových dovedností umožňující plynulý pohyb po zasněženém terénu. Cílem není pouhé zvládnutí techniky za ideálních podmínek, ale i v různých terénních a sněhových podmínkách. Pomocí pohybových, rovnovážných a dalších analyzátorů získává lyžař informace o vnějším prostředí, ty analyzuje a zajišťuje tak optimální reakci na jejich změny. Tyto reakce spolu s ostatními vjemy vytvářejí ve zdokonalené podobě komplexní lyžařské vjemy (Gnad a kol., 2008).

Benešová a Štumbauer (2006) tvrdí, že v první fázi motorického učení se lyžaři seznamují s novou pohybovou dovedností. Neznámý pohybový úkon je třeba velmi

stručně popsat a především téměř optimálně předvést. Po prvních pokusech výstižně lyžaře zpětnovazebně informovat o správnosti provedení a především se zaměřit a upozornit na hrubé chyby.

V druhé fázi se věnujeme odstranění nejprve hrubých chyb a procvičení pohybové dovednosti pokud možno bez těchto chyb. Snažíme se volit různá cvičení, která jsou zaměřená na procvičení nebo na odstranění nejčastěji se vyskytujících chyb. Pestrostí obsahu výuky, střídáním didakticko-organizačních forem a didaktických stylů v této části zajišťujeme plynulý nárůst kvality nacvičované dovednosti a zamezení nástupu tzv. plató efektu nebo jeho rychlé překonání. Dlouhotrvající plató má za následek stagnaci v průběhu motorického učení, což působí velmi demotivačně.

Třetí fáze motorického učení nastává v okamžiku, kdy lyžař novou pohybovou dovednost zvládá v bezchybném provedení. Volba obtížnějších a komplikovanějších podmínek při provádění této dovednosti vede k její automatizaci. Zautomatizovanou pohybovou dovednost lyžař zařazuje pohotově dle potřeby.

Čtvrtá fáze motorického učení je často diskutovaná. V každém případě po zautomatizování mnoha pohybových dovedností u některých jedinců nastává situace, kdy lyžař kreativně vybírá a řadí zažité pohybové dovednosti.

Činnosti instruktora v průběhu motorického učení dle Benešové a Štumbauera (2006):

1. Ukázka
2. Volba terénu
3. Volba metodického postupu
4. Diagnostika a korekce chyb
5. Volba vhodných forem odstraňování chyb

2.2 Didaktika TV a sportu

Didaktiku lze nejadekvátněji definovat jako teorii vzdělávání. V tomto pojetí didaktika zahrnuje všechny jevy a procesy týkající se záměrné myšlenkové a motorické kultivace člověka, a to ve všech formách a stádiích jeho vývoje (Hondlík a kol., 1995).

„Předmětem zkoumání didaktiky tělesné výchovy jsou zákonitosti pedagogického procesu v tělesné výchově, které označujeme jako tělovýchovný proces.“ (Sýkora a kol., 1985, s. 9).

Hondlík a kol. (1995) chápou tělovýchovný proces jako komplexní jev s řadou prvků, mezi nimiž za základní považujeme učitele, žáka, obsah a podmínky, za kterých proces probíhá.

Jádrem didaktiky tělesné výchovy je komplex otázek orientovaných na objasnění: výběru a uspořádání učiva, které tvoří obsah vyučování, podstaty didaktického vzdělávacího procesu, v němž si žáci ve vzájemných interakcích (žák, učitel, učivo, podmínky) osvojují učivo (činnosti, dovednosti, vědomosti, postoje atd.). Dominantní roli v didaktickém procesu má didaktická interakce (učitel – žák), včetně vymezení, popisu a explanace činností žáka (motivace, percepce, aktivace apod.), činností učitele (postupy, styly, metody, zásady atd.) i vztahů mezi nimi, výběr vhodných didaktických i organizačních forem a podmínek (materiálních, sociálně-psychologických, právních aj.), za kterých vyučování probíhá (Rychtecký a Fialová, 2004).

2.2.1 Didaktické styly

Dle Rychteckého a Fialové (2004) je didaktický styl přesně vymezeným algoritmem vzdělávacího procesu z pohledu interakce učitel – žák. V nepřetržitém řetězci rozhodování se jednotlivé styly liší tím, kolik rozhodnutí v nich provede učitel sám a kolik jich přenese na žáka. Spektrum stylů vytváří obecný rámec myšlenkových procesů a algoritmizuje rozhodování učitele. Jedná se o:

a) postoje učitele a žáka k vybranému učebnímu modelu
b) interakce učitele se žáky
c) dominance v rozhodování a řízení výchovně vzdělávacího procesu (organizace, zahájení a ukončení činnosti)
d) způsob, druh a frekvenci v poskytování zpětných informací
e) aplikace a způsoby hodnocení průběžných i finálních výsledků vyučování.

Volba didaktického stylu je ovlivněna i konkretizací cíle vyučování, rozvojem pohybových dovedností, vyspělostí a motivací žáků, kvalitou i kvantitou materiálového vybavení atd. Nejčastěji používané didaktické styly, které ve své publikaci uvádějí Hondlík a kol. (1995), stejně jako Rychtecký a Fialová (2004), jsou:

1. Příkazový: Veškerá rozhodnutí provádí učitel sám, žáci cvičí jednotně podle jeho pokynů. Vyznačuje se vysokou efektivitou využití učebního času. Pozitivně může působit na kolektivní cítění žáků. Většinou je charakterizován i dobrou kázní.

2. Praktický (úkolový): Dílčí část rozhodnutí přenáší učitel na žáka. Sám určuje učivo, výběr vyučovacích metod a forem, žák rozhoduje např. o místě cvičení, okamžiku zahájení a ukončení, o výběru z navržených možností cvičení i o individuálním rytmu a tempu.

3. Reciproční: Poskytování zpětnovazebních informací a korekcí cvičení se přesunuje na žáka. Učitel určuje obsah vyučovací epizody, vysvětlí kritéria správného provedení pohybu, instruuje žáky o jejich rolích v nácviku. Žáci cvičí ve dvojicích, střídají se ve funkci cvičence a pozorovatele. Pozorovatel provádí korekce cvičícího žáka podle předem daných kritérií. Učitel sleduje pouze žáka a zpětné informace dává pouze pozorovateli.

4. Se sebehodnocením: Žáci cvičí samostatně, sami se pokoušejí posoudit správnost provedení pohybu a aktivně dospět k určité formě autokorekce.

5. S nabídkou: Učitel určuje učivo, ale žák si volí obtížnost a náročnost pohybové činnosti, výkonový normativ. Užitím tohoto stylu získáváme informace i o aspiračních úrovních žáků.

6. S řízeným objevováním k samostatnému učení žáka: Splnění pohybového úkolu nebo způsobu jeho provedení je dosahováno individuálními myšlenkovými operacemi žáka. Učitel vhodně zvolenými otázkami nebo rozhovorem vede žáka k samostatnému nalezení řešení v souladu s cílem vyučování. Tento styl přispívá k trvalejším výsledkům učení a rozvíjí tvůrčí schopnosti žáků.

7. Se samostatným objevováním: Představuje samostatné řešení problému v pohybových úkolech.

8. S autonomním rozhodováním žáka o učivu nebo stylu: Podporuje samostatnou volbu žáka v otázkách učiva, výběru stylu. Inklinuje k samostatné práci žáků dle jejich zájmové orientace, ale i vnímaným nedostatkům v předchozím zvládnutí učiva.

Styly 1-5 reprodukují již známé, ve stylech 6-8 jde o objevování a produkci nového. Posiluje se v nich samostatnost a tvořivá aktivita žáka. Kromě přiměřené pohybové úrovně je nezbytnou podmínkou optimální motivace a pozitivní vztah k prováděným činnostem. Hondlík a kol. (1995) ještě poslední styl dělí na dva: S autonomním rozhodováním žáka o učivu a s autonomním rozhodováním žáka o stylu.

2.2.2 Didaktické postupy

Hondlík (1995) stejně jako Rychtecký a Fialová (2004), rovněž Sýkora a kol. (1985) hovoří o následujících didaktických postupech, které patří k základním strategiím ve vzdělávacím procesu:

1. Komplexní: Užívá se při nácviku cvičení, která se vyznačují jednoduchostí, mají přirozený charakter a bylo by zbytečné a neefektivní je dále rozkládat.

2. Analyticko-syntetický: S úspěchem se aplikuje v nácviku složitých a obtížných pohybových struktur, které si žáci nemohou osvojit naráz, ale postupným zvyšováním obtížnosti.

3. Synteticko-analytický: Vychází z rovnocennosti obou předchozích struktur, přičemž nácvik obou probíhá nejčastěji souběžně.

Dle Rychteckého a Fialové (2004) závisí výběr vhodného postupu především na:

a) vyučovaném obsahu, cíli vyučování, konkrétním úkolu a na nárocích na hloubku osvojení dovednosti, činnosti
b) věku žáků, jejich pohybových zkušenostech
c) spolupůsobících podmínkách

2.2.3 Didaktické metody

Didaktickou (vyučovací) metodu charakterizuje Mojžíšek (1988, s. 19) jako „*plánovitý, specifický zásah učitele, jehož cílem je navodit požadované plánované změny ve vzdělání objektu*“.

„*Vyučovací metoda je záměrné a cílevědomé působení učitele za aktivní součinnosti žáků ve vyučovacím procesu při řešení úkolů a dosahování plánovaných cílů vzdělávacích a výchovných.*“ (Sýkora a kol., 1985, s. 161).

Rychtecký a Fialová (2004) dodávají, že elementem v didaktickém procesu i pedagogicko-psychologickým jádrem vyučovacích metod je vytváření série podnětových – učebních situací, na které má žák reagovat. Pomocí navození žádoucích reakcí lze dosáhnout optimalizací podnětových vstupů. Jde o záměrný výběr učiva, jeho uspořádání i způsob interakce se žáky. Vyučovací metodu není možné chápat jako šablonu či zcela univerzálně platný postup. Libovolná část výchovně vzdělávacího procesu může vyvolat potřebu modifikace konkrétní metody tak, aby bylo dosaženo vytyčeného cíle.

Hondlík a kol. (1995) dělí vyučovací metody na: Metodu seznamování s učivem, metody nácviku, metody diagnostické a klasifikační (hodnocení), metody výcviku, tréninkové. Nejčastěji používaná je však následující klasifikace metod, kterou kromě Mojžíška (1988) uvádějí i další autoři: Rychtecký a Fialová (2004), Sýkora a kol. (1985):

1. Motivační

Motivace žáků je prioritním faktorem, který rozhoduje o příští efektivitě učení ve všech fázích. Neadekvátně strukturovaná motivace či motivace záporná, zhoršují evidentně výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Smyslem při utváření optimální motivace žáků k učení je zajistit jejich vyšší aktivitu a osobní zainteresovanost vzhledem k cílům učebního procesu.

Motivační metody souvisí s potřebami žáků, se snahou po jejich uspokojení. Potřeby představují vnitřní podmínky v utváření vztahu žáka k vyučovacímu procesu. Jsou velmi rozmanité a individuální. Lze je ovlivnit prostřednictvím incentivů (nabídek, pobídek). Například aplikací odměny, vhodnou organizací soutěží i utvářením příznivého sociálně-psychologického klimatu. Samotný incentiv bez patřičného vztahu k potřebě však nemůže sehrát roli plnohodnotného motivu.

2. Expoziční

Jejich cílem je zajistit předání obsahu učiva žákovi učitelem. Užívají se ve čtyřech základních přístupech:

a) přímý přenos poznatků od učitele na žáka (popis, výklad, vysvětlení atd.)

b) zprostředkovaný přenos pomocí názoru (ukázka, model, schéma atd.)

c) heuristickým přístupem (tvůrčí aktivita žáků, řízená i neřízená učitelem)

d) metody samostatné percepční činnosti žáků.

3. Fixační

Jejich podstatou je procvičování, upevňování a zdokonalování již nacvičeného učiva. Základem všech fixačních metod je podávání zpětných informací a optimalizace počtu opakování nebo dávkování zátěží. Důležité je vyhýbat se konstantnímu obsahově i formálně stejnému podávání zpětné informace v průběhu nácviku. Je nezbytné uvědomit si nedostatky příliš častého, ale i řídkého užití zpětných vazeb. Fixační

metody se využívají rozdílně při nácviku nových pohybových dovedností (odstraňování souhybů v nacvičované dovednosti, zpřesnění rytmu pohybových operací, aktualizace vztahu mezi vnější a vnitřní zpětnou aferentací, optimalizace úsilí při provádění pohybu atd.), při cvičení zaměřených na rozvoj pohybových schopností.

4. Diagnostické a klasifikační

Pokud člověka učíme něčemu novému, je zapotřebí dosažené výsledky hodnotit, kontrolovat. Lze aplikovat 3 druhy diagnostiky:

a) vstupní diagnostika – cílem je zjistit vstupní předpoklady žáků pro nácvik dovedností a činností
b) průběžná diagnostika – prověřuje dílčí úspěšnost v učení
c) finální diagnostika – vztahuje se k uzavřeným cyklům učiva

Rychtecký a Fialová (2004) rozšiřují členění ještě o metody výchovné, o kterých však v případě vyučování dospělých nelze hovořit.

2.2.4 Didaktické zásady

„Didaktické (vyučovací) zásady jsou definovány jako obecné požadavky, které v souladu s cíli výchovy a zákonitostmi vyučovacího procesu určují charakter vyučování a ovlivňují přímo i nepřímo jeho efektivitu.“ (Rychtecký a Fialová, 2004, s. 124)

Didaktické zásady se uplatňují v přípravě vyučovacího procesu i ve vyučovacích činnostech učitele, v interakci se žáky, učivem a podmínkami procesu. Mezi základní, jak uvádějí Sýkora a kol. (1985), Melka (1986), Hondlík a kol. (1995) nebo Rychtecký a Fialová (2004) patří:

1. Zásada uvědomělosti a aktivity: Jde o pochopení smyslu a podstaty prováděné činnosti i identifikace s vytýčenými výchovně vzdělávacími cíli. Nastoluje požadavek takového vyučování, při kterém si žáci utváří kladný vztah k učení a učivu, aktivně si osvojují vědomosti a dovednosti i pochopení jejich podstaty. Mezi prostředky zvyšování aktivity řadíme: povzbuzení, rozhovor, zpětnovazební hodnocení, různé druhy individuálních soutěží.

2. Zásada názornosti: Vyjadřuje požadavek, aby si žáci vytvářeli představy a pojmy na základě bezprostředního vnímání předmětů a jevů objektivní skutečnosti nebo jejich zobrazení. Podstata spočívá ve vzájemném působení první a druhé signální soustavy a

znamená účelné využívání všech prostředků k rychlému a pokud možno nejdokonalejšímu vytvoření správné představy pohybu. Názornost není samoúčelným cílem, ale prostředkem.

3. Zásada soustavnosti: Jde o požadavek předávat vědecky a empiricky ověřené učivo v logickém uspořádání tak, aby osvojené vědomosti a dovednosti žáka tvořily ucelený systém. Soustavnost znamená také pravidelnost, systematickou práci podle promyšleného celoročního plánu ve vyučovacích jednotkách a ostatních organizačních formách tělesné výchovy. Jádrem realizace soustavnosti je postup od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od zvláštního k obecnému.

4. Zásada přiměřenosti: Nastoluje požadavek, aby obsah i rozsah učiva, jeho obtížnost a způsob vyučování odpovídaly stupni psychického rozvoje, tělesným schopnostem žáků, jejich věkovým zákonitostem a individuálním zvláštnostem. Při přípravě na vyučování i v jeho průběhu je nutné respektovat pohlaví, věk, průběh vývoje žáků, jejich zdravotní stav, tělesnou připravenost atd..

5. Zásada trvalosti: Vyžaduje, aby si žáci vědomosti a dovednosti efektivně zapamatovali tak, že si je dokážou kdykoliv vybavit a prakticky použít. Správná aplikace předpokládá reálné plánování učiva, účelné využívání fixačních a diagnostických metod, stupňování přiměřených požadavků, pravidelnou kontrolu výsledků práce, uplatňování ostatních zásad.

Kalhous, Obst a kol. (2002) přidávají ještě následující zásady, ze kterých lze všechny kromě poslední aplikovat i při výuce lyžování:

6. Zásada vědeckosti: Od učitele se očekává, že celoživotně udržuje kontakt s vědeckými disciplínami, které jsou základem jeho vyučovacích předmětů. Znamená pro něj využívat všech vzdělávacích možností k aktualizaci rychle zastarávajících poznatků.

7. Zásada individuálního přístupu k žákům: Žáci se shodují pouze v některých vnějších znacích. Proto by měl učitel individuální zvláštnosti dobře poznat a řídit učení tak, aby každý z nich měl možnost pocítit radost z úspěchu v učební činnosti.

8. Zásada propojení teorie s praxí: Učitel by měl formulovat výukové cíle nejméně na úrovni jejich aplikace a přesvědčit žáky o smysluplnosti výuky. Měl by vést ke vnímání

rozvíjejících podnětů, učit je hledat v praxi potřebné informace, zpracovávat je a dokázat je v praxi uplatňovat.

9. Zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka: Při didaktické analýze učiva si učitel musí uvědomit, jaké možnosti dává učivo pro rozvoj osobnosti žáka v jeho třech základních strukturách, tj. v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Podstatou práce učitele je vždy komplexní rozvoj.

2.2.5 Vyučovací jednotka

„Vyučovací jednotka je relativně stabilně uspořádaný systém hlavních faktorů výchovně vzdělávacího procesu a jejich vzájemných vztahů, determinovaných obsahem a cílem učiva, prostorem, kde je uskutečňován, časem, v němž je realizován, psychickou i fyzickou úrovní žáků, zkušenostmi a předpoklady učitele a řadou dalších didaktických skutečností“ (Rychtecký a Fialová, 2004, s. 139).

Doporučovaná stavba vyučovací jednotky, kterou zmiňují např. autoři Melka (1986), Rychtecký a Fialová (2004), Sýkora (1985):

1. Úvodní část: Má výrazný intencionální charakter. Hlavním cílem je uvést žáky po tělesné i psychické stránce do vyučovací jednotky a vytvořit předpoklady pro splnění cílů. Úvodní asi 2 min jsou obvykle věnovány nástupu, navození pracovní atmosféry, seznámení s obsahem a cílem hodiny. Následují protahovací cvičení. Jde o preventivní přípravu hybného systému. Celková délka trvání této části by měla být 5 min. Dále následuje dynamická část rozcvičení, která zabezpečí funkční a metabolickou přípravu na pohybové zatížení a zároveň optimalizuje aktivační úroveň nervové soustavy pro optimální funkci analyzátorů a pro motorické učení. Doporučená doba trvání je 5 min.

2. Hlavní část: Je základem vyučovací jednotky. V jejím začátku doporučujeme zařadit nácvik nových pohybových dovedností. Po úvodním vysvětlení, ukázce a upozornění na kritická místa cvičení následuje vlastní nácvik. Tato část hodiny je náročná na udržení pozornosti, proto by neměla být delší než 10 minut.

Hlavní část lze rozdělit na další dvě části. V té první doporučují zařadit pohybové činnosti s rychlostně silovými nároky, které vyžadují metabolické krytí v neoxidativní alaktátové zóně. Ve druhé pak opakování pohybových dovedností nebo rozvoj vytrvalostních schopností zvyšováním aerobní kapacity. V našem případě doporučujeme tyto dvě cca 18 minutové části spojit v jednu, ve které se bude učitel věnovat rozvoji lyžařských dovedností.

3. Závěrečná část: Je vhodné zařazovat kompenzační cvičení, která předchází vzniku mikrotraumat a svalových dysbalancí. V úplném závěru je nutné zařadit zhodnocení průběhu celé hodiny, individuálně upozornit na eventuální chyby a zároveň nezapomenout pochválit za předcházející prováděnou činnost.

V některé literatuře lze před hlavní částí hodiny najít ještě část průpravnou. Slouží jako příprava na hlavní část. Její náplň je strukturálně vázána na její obsah.

2.3 Didaktika lyžování

Didaktické úkoly lyžařského pedagoga chápeme jako cílevědomou činnost vztahující se k žákovi, jejíž vykonávání vyžaduje ohled na cíle výcviku, jeho podmínky a prostředky. Tuto činnost většinou posuzujeme z několika stránek. Schematickou stránku didaktické činnosti lyžařského pedagoga tvoří postup podle připravených schémat a konspektů výcviku. Oproti tomu modifikační stránka vychází ze soustavného diagnostického pozorování vyučovacího procesu a jeho výsledků a je podmíněna dostatečným množstvím zkušeností a profesionálních dovedností. Sociálně interakční stránka je zaměřena na práci s žáky jako určitou sociální skupinou a na výchovu jako takovou. Metodická stránka obsahuje uplatňování nejvhodnějších výcvikových postupů, zásad a metod. To předpokládá dostatečnou odbornost a dostatečný stupeň lyžařských dovedností vzhledem k úrovni žáků a konkretizaci postupů podle této úrovně, věku, fyzické kondice, jejich výzbroje, podle terénních a sněhových podmínek apod. (Benešová a Štumbauer, 2006).

Aby byla cvičitelova činnost efektivní, musí splňovat několik předpokladů. Nezajistí ji pouhé dodržení postupu – vysvětlení, předvedení, procvičení a hodnocení. Schopnost někoho něco naučit je podmíněna řadou činitelů. Vedle již zmíněné vysoké úrovně odborné a pedagogicko-psychologické připravenosti jsou důležité charakterové vlastnosti cvičitele a nezastupitelné jsou zde jeho zkušenosti z výukové praxe (Gnad a kol., 2001).

LeMaster (2011) popisuje rozdíl mezi lyžařskou technikou a metodikou výuky. Lyžařská technika je skutečnost, jak se naše tělo pohybuje s ohledem na fyzikální vlastnosti, které ovlivňují požadovaný výsledek. Metodika výuky je způsob (učební podnět, slovní dopomoc či popis), který nám pomůže tohoto výsledku dosáhnout. Je jednodušší říci „dostaňte boky před úroveň chodidel“ místo přesnějšího „vaše těžiště by

se mělo nacházet nad základnou podpory“. Vyučovaný snáze pochopí, co je po něm vyžadováno.

2.3.1 Vyučovací metody

„*Cílem lyžařského výcviku je zvládnutí jízdy za ideálních podmínek i v nejrůznějších terénních a sněhových podmínkách. Nelze využívat jen vytyčený vyučovací postup, ale naopak cvičiteli musí být ponechána možnost výběru různých metod a forem výuky.*“ (Gnad a kol. 2008, s. 41).

Benešová a Štumbauer (2006) o vyučovací metodě uvádějí, že nesmí být chápána jako izolovaný prostředek nebo seřazení izolovaných prostředků. Každá metoda je určena cílem, obsahem a podmínkami výuky. Volba vyučovací metody vychází jednak z obecných zákonitostí (didaktických zásad, pedagogické psychologie apod.), ale také ze znalosti logiky učiva atd. Každé učivo vykazuje specifické znaky, a proto nemůže existovat univerzální metoda. V praxi se jednotlivé metody kombinují, navzájem na sebe navazují a doplňují se. Znakem dobrého vyučování je co nejdokonalejší přizpůsobení metody či metod co nejdokonalejším podmínkám při plnění výcvikového úkolu.

„*Instruktor musí umět zvolit vhodné metodické postupy, terminologicky správně a snadno pochopitelně vysvětlit nacvičovanou činnost, umět analyzovat výskyt a důsledky chyb v nacvičované technice a najít postup jejich odstranění.*“ (Gnad a kol., 2008, s. 42).

Benešová a Štumbauer (2006) charakterizují metodický postup v lyžařském výcviku především následujícími vyučovacími metodami:

1. Posloupnost didaktických kroků, které jsou zaměřeny k dosažení cíle výcvikové jednotky: Obvykle je vymezený cíl (např. naučit bruslení) dosažitelný nikoli jen jedinou operací, ale většinou je sledem nebo souborem operací – metodický postup (nácvik rovnováhy v jízdě na jedné lyži, přenášení hmotnosti, odraz z hrany atd.). V tomto smyslu hovoříme o celostní (globální) metodě. Současné pojetí lyžařského výcviku klade především důraz na zvládnutí prvků všeobecné lyžařské průpravy. Globální metoda nerozkládá základní lyžařské prvky po částech, ale spojuje jak stejné pohybové prvky ve sled napojovaných cviků, tak cviky pohybově příbuzné. Např. na jízdu šikmo svahem je napojeno odšlapování, na jízdu odpichem soupaž oboustranné bruslení apod.

2. Způsob seznámení se s cílem, látkou výcviku: Zde hraje určitou roli mluvené slovo lyžařského instruktora. Verbální informace zastává funkci instrukce (výkladu), funkci kontrolní a hodnotící. Výklad je vhodné rozdělit tak, že instruktor nejprve podá stručné základní údaje, a po prvních pokusech, kdy žáci získali hrubou představu, připojí další slovní informace a postupně je rozšiřuje. Výklad musí být jasný a stručný.

3. Ukázka (předvedení): Je významnou částí lyžařského výcviku. Při rychlých a strukturálně složitých pohybech, jako je většina lyžařských cviků, vidí pozorovatel jen to, co vytváří formální (jevovou) stránku pohybu, ne jeho příčiny a podstatu. Z toho vyplývá, že ukázka musí být spojena s patřičným výkladem a smysluplnou korekcí chyb. Správné předvedení nacvičovaného učiva považujeme za jeden z nejdůležitějších požadavků, které na instruktory klademe.

4. Korekce chyb: Korekce chyb neboli zpětnovazebná informace o provedení pohybu je důležitou součástí motorického učení, aby žák získal dokonalou představu o učené pohybové dovednosti.

5. Správné didaktické řízení žáků a jejich aktivní přístup k dodržování předem stanovených zásad: Významnou roli pro úspěšné splnění vytyčeného úkolu hraje volba terénu, trati (tempo). Zde platí velmi důležitá zásada: vždy volit terén, trať (tempo) podle nejméně zkušeného nebo nadaného žáka v družstvu. Stejně tak je vhodné, již v počátcích práce s družstvem, stanovit pořadí žáků v družstvu s tím, že toto pořadí nesmí být za žádnou cenu změněno. Nejslabšího žáka potom zařadíme na začátek družstva, naopak nejsilnějšího na konec.

Psotová, Příbramský a kol. (2006) uvádějí následující přehled nejpoužívanějších lyžařských metod:

1. Metoda výkladu: Předchází a doplňuje ukázky. Zdůvodňuje a zdůrazňuje důležité fáze pohybu.

2. Metoda cvičení: Tato metoda má za úkol opakovaně procvičovat požadované prvky a celky se zaměřením na proměnlivost podmínek, ve kterých se lyžař nachází.

3. Metoda kontroly a nápravy chyb: Je důležitou pomůckou učitele pro úspěšné vedení dalšího výcviku.

2.3.2 Didakticko-organizační formy

Výuka lyžování může probíhat formou skupinovou či individuální. Při lyžařském výcviku uplatňujeme nejčastěji dle Benešové a Štumbauera (2006) formu skupinovou. Družstvo žáků smí být max. patnáctičlenné. Během nácviku jednotlivých prvků se žákům velmi často věnujeme individuálně a prakticky po celou dobu informujeme jednotlivce o správnosti provádění cvičení. Kromě toho můžeme velmi dobře zařazovat obdobu kruhového nebo variabilního provozu, tzv. manéžový provoz. Může být organizován pouze na celkově přehledných stanovištích, které žáci procházejí a cvičí na nich individuálně. Učitel se pohybuje uprostřed těchto stanovišť, žáky sleduje a koriguje. Výhodný je pak především kratší přehledný svah s přilehlým vlekem.

Individuální výuka naproti tomu, jak říká Nosek (2008), patří mezi nejúčinnější organizační formy lyžařské výuky. Většinou se tato výuka uplatňuje u začátečníků v lyžařských školách, kde o individuální výuce hovoří až do počtu 3 žáků. Tato forma je vhodná pro úvodní výuku pro rychlejší zvládnutí lyžařských začátků nebo při výuce slabých žáků v družstvu jako doučování. Pro individuální výuku využíváme všechna pedagogická doporučení platná při výuce v družstvu nebo skupině. Výhodou této formy výuky je trvalá kontrola v provedení nacvičovaných prvků techniky a okamžitá oprava chyb. Při správném vedení výuky instruktorem, zájmu a nasazení žáka přináší individuální výuka rychlé výsledky.

Při lyžařském výcviku, jak uvádí Psotová, Příbramský a kol. (2006), je nutné dodržovat následující didaktické zásady:

1. Zásada názornosti: Správné a názorné provedení ukázky instruktorem lyžování, aby jí žáci porozuměli.

2. Zásada uvědomělosti a aktivity žáků: Požadavek aktivní spoluúčasti a pozornosti žáků při přípravě i realizaci výcviku.

3. Zásada přiměřenosti výuky: Výuka by měla být prováděna podle věkových stupňů a motorické úrovně jednotlivých žáků. Žák by neměl být při výcviku přetěžován po stránce fyzické ani z hlediska pozornosti.

4. Zásada trvalosti: Specifické podmínky lyžování (především sezónnost) dosti ovlivňují snížení trvalosti lyžařských pohybových dovedností.

Gnad a kol. (2008) vynechávají zásadu trvalosti a navazují následujícími:

4. Zásada individuálního přístupu: Každý žák má své charakterové a individuální zvláštnosti, ke kterým musí instruktor ve vyučovacím procesu přihlédnout. Žák musí mít pocit, že na jeho lyžařském pokroku má instruktor zájem.

Gnad a kol. (2008) rozpracovávají zásadu soustavnosti na dvě:

5. Zásada „od lehčího ke složitějšímu“: Vzhledem k motorickému vývoji žáků je třeba dodržet zásadu nacvičování lehčích dovedností s návazností na nácvik složitějších dovedností.

6. Zásada „od známého k neznámému“: Ta zaručuje přiměřeně vhodný postup výuky vzhledem k poznávání nových skutečností.

Benešová a Štumbauer (2006) uvádí následující didakticko-organizační formy při výuce lyžování:

1. Učitel sjede úsek jako první a žáci jej po jednom následují: Výhodou je ukázka optimální jízdy učitelem, možnost pozorování a korekce jednotlivých žáků. Opakovaným vysvětlováním jsou žáci vedeni k porozumění technice. Nevýhodou je časová náročnost a menší intenzita výcviku. Učitel potřebuje čas jak na sledování, tak na komentář. Tato forma je velmi častá a zařazujeme ji zejména v počátečních dnech výcviku.

2. Žáci sjíždí po jednom stanovený úsek: Učitel komentuje jízdu a následující žák předá poznatky předchozímu. Výhodou je, že žáci prokážou porozumění požadavkům učitele, sami si volí stopu. Učitel je v případě potřeby rychle na místě. Za silného provozu také může dobře organizovat vyjíždění jednotlivých žáků. Nevýhodou jsou opět prostoje. Ty jsou ale o něco menší než v předchozím případě.

3. Jízda v hadu za učitelem: Výhodou je, že učitel volí optimální techniku, stopu a tempo. Omezíme časové prostoje. Nevýhodou je potlačení samostatnosti žáků. Učitel obtížně a nesoustavně diagnostikuje jízdu a chyby žáků. Při zabrání celé šíře svahu je málo ohleduplná k ostatním lyžařům. Tuto formu volíme především v neznámém a obtížném terénu a při špatném počasí.

4. Jízda v hadu, ale skupinu vede vybraný žák a učitel jede jako poslední: Výhodou je, že učitel sleduje celou skupinu. V případě potřeby pomoci je ihned na místě. Nevýhodou je, že nemůže ovlivnit stopu a tempo, obtížně a s prodlevou diagnostikuje a koriguje chyby.

5. Sjíždění v malých skupinkách: Učitel, se buď pohybuje mezi skupinkami, nebo sjíždí s jednou z nich. Vybrané skupině, nejlépe nejslabších žáků, se pak může velmi intenzivně věnovat. Většinou vyhovuje mentalitě žáků a klimatu většiny skupin. Výhodou je vyšší intenzita výuky. Učitel ale ovlivňuje výuku a bezpečnost jen částečně. Tato forma je vhodná až ke konci kurzu a v bezpečném, přehledném a méně obtížném terénu.

6. Sjíždění najednou v organizované skupině: Výhodou je velká intenzita, pěstování odpovědnosti a návyků pro jízdu na plných sjezdovkách. Tato forma je nejméně bezpečná a také málo ohleduplná na více zaplněných svazích.

2.3.3 Všeobecná lyžařská průprava

Všeobecná lyžařská průprava je základem nácviku veškerých dovedností při lyžování. Jejím cílem je osvojení základních lyžařských dovedností a získání komplexních lyžařských vjemů, které dále využijeme při sjíždění a zatáčení na lyžích i ostatních formách lyžování (Gnad a kol., 2008).

Existuje celá řada koncepcí popisující prvky patřící do všeobecné lyžařské průpravy. Příkladem jsou autoři Dygrín a kol. (2003), Příbramský a kol. (1997), Příbramský a kol. (1999), které jsou až na pár menších rozdílů totožné. Výraznější změnu lze najít v publikacích Gnada a kol. (2008), Psotové, Příbramského a kol. (2006), kteří do všeobecné lyžařské průpravy zařazují ještě oblouky v pluhu (pro změnu směru jízdy, sjíždění mírných svahů a regulaci rychlosti). Dušek (2002) např. ve své publikaci uvádí metodický postup výuky lyžování začínající kontrolou lyžařské výzbroje, pokračující přivyknutím na výzbroj a výstroj, jízdou přímo po spádnici (nácvik základního sjezdového postoje), jízdou v pluhu po spádnici (regulace rychlosti a příprava pro pozdější oblouky v pluhu), obloukem v pluhu, výukou jízdy na vleku, jízdou šikmo svahem (sloužícím k nacvičení přiklonění pánve a odklonění trupu opačným směrem), obloukem z pluhu, sesouváním šikmo svahem (pro nácvik jízdy po plochách či zastavení hranami) a končí u oblouku s přívratem vyšší lyže, který v této metodice představuje závěrečný prvek.

Pro naši práci jsme si vybrali všeobecnou lyžařskou průpravu podle Benešové a Štumbauera (2006). Lyžař se zde naučí manipulovat s lyžařskou výzbrojí, osvojí správnou techniku pádů a vstávání, postoje a pohyby na lyžích na rovině i na svahu, obraty na rovině i na svahu, výstupy, jízdu na vleku, postoje a pohyby při sjíždění,

odšlapování, brzdění pluhem včetně zastavení, hry a cvičení pro získání základních lyžařských dovedností a pocitů, překonávání terénních nerovností. Jak se lze dočíst v publikaci Wallace a Beattie (1966) i přesto, že jízda v pluhu slouží k redukci rychlosti, důležité je začít s nácvikem techniky na rovině a až po zvládnutí techniky přejít na mírný svah.

2.3.4 Technika a metodika sjíždění a zatáčení na lyžích

Techniku a metodiku sjíždění a zatáčení na lyžích v etapě základního lyžování dělíme na dvě části. Do první řadíme všeobecnou lyžařskou průpravu, specializovanou lyžařskou průpravu a oblouky v základním provedení. Do druhé náleží oblouky krátké, střední a modifikace do těžších sněhových a terénních podmínek. Někteří autoři Příbramský a kol. (1997), Příbramský a kol. (1999), Gnad a kol. (2001), Gnad a kol. (2008) řadí do specializované lyžařské průpravy postoje a cvičení sloužící jako příprava před vlastní výukou lyžování. Druhá část pak obsahuje výuku kročných a alternativních oblouků. My jsme vybrali dělení podle Benešové a Štumbauera (2006), které lze najít i u Psotové, Příbramského a kol. (2006):

1. Oblouky v pluhu

Při obloucích v pluhu vyjíždíme šikmo svahem, s lyžemi v oboustranném přívratu naklopenými na vnitřní hrany a s výraznou převahou hmotnosti na nižší lyži. Pokrčené paže držíme jako v základním sjezdovém postoji, tedy předpaženy dolů. Hole směřují vzad šikmo dolů, s bodci těsně nad sněhem. V této poloze je držíme v průběhu celého oblouku, hole nezapichujeme a ani nepohybujeme pažemi. Oblouk zahajujeme mírným vertikálním pohybem nahoru. Následné nadlehčení nám pomůže ke snazšímu natočení lyží směrem ke spádnici a následné přenesení hmotnosti na vnější lyži. V průběhu fáze vedení oblouku plynule snižujeme těžiště těla a zatěžujeme vnější lyži. Trup směřuje dolů ze svahu, postupně se dostáváme do mírné protirotace. Pánev se snažíme mírně vklonit dovnitř oblouku. Po celou dobu oblouku máme obě lyže v neustálém kontaktu se sněhem.

2. Oblouky z pluhu

Oblouky v pluhu jsou i dnes většinou lyžařských metodiků považovány za nejjednodušší způsob zatáčení na lyžích. Nepostradatelné jsou zejména při výuce dětí a méně talentovaných začátečníků.

Při obloucích z pluhu vyjíždíme šikmo svahem, s lyžemi v paralelním postavení, rozhodnou část hmotnosti máme na nižší lyži. Oblouk zahajujeme tak, že současně s vykývnutím nižší pokrčené paže směrem vpřed vysuneme tlakem do obou bérců směrem od sebe obě lyže do přívratného postavení, zároveň obě lyže tlakem obou kolen směrem k sobě postavíme na vnitřní hrany. Po zapíchnutí hole následuje vertikální pohyb směrem nahoru, který nám usnadní zahájení plynulého přenosu hmotnosti těla na vnější lyži a uvedení lyží do točení. V okamžiku, kdy se vnější lyže dostane do postavení přibližně rovnoběžného se překlopíme na její vnější hranu a zahájíme postupné sjíždění lyží do paralelního postavení. Po přechodu spádnice pokračujeme mírným plynulým pohybem dolů v aktivním zatěžování vnější lyže. V průběhu druhé části oblouku aktivně vysouváme vnitřní bok vpřed, vkláníme pánev dovnitř tvořeného oblouku a trup naopak máme v mírném kompenzačním odklonu směrem ven z oblouku. Příčná ramenní osa je v mírné protirotaci. Po celou dobu oblouku máme obě lyže v neustálém kontaktu se sněhem.

Současné vysunutí vyšší odlehčené a nižší zatížené lyže do rovnoměrného oboustranného přívratu, kterým zahajujeme oblouk z pluhu, je poměrně náročné. Stejně tak není u tohoto prvku technicky zvládnutelná varianta na základě principu plynulého snížení po zahájení a v první části oblouku a plynulého zdvihu v druhé části oblouku. Z těchto důvodů není tento prvek do některých vyučovacích postupů zařazen. V nich je pak používán pouze principiálně velmi podobný oblouk z přívratu vyšší. Naopak výhodou tohoto prvku je možnost výrazné regulace rychlosti.

3. Oblouky z přívratu vyšší lyže

Oblouky z přívratu vyšší jsou považovány ve většině lyžařských škola za metodický základ. Při tradičně pojaté výuce málo talentovaných začátečníků jsou dokonce často cílovým prvkem první fáze základního výcviku. Jejich výhodou je usnadnění přenesení hmotnosti z lyže na lyži, dále usnadnění oblouku tím, že vnější lyže je do něj částečně předtočena již v okamžiku jeho zahájení a jednostranný přívrat může sloužit i jako prvek regulace rychlosti. Vždy jsou prováděny s poměrně výrazným vertikálním pohybem těžiště těla. Tyto oblouky nám také pomohou nejsnáze zvládnout náročnější terénní a sněhové podmínky.

U tradičně technicky pojatých oblouků z přívratu vyšší lyže vyjíždíme šikmo svahem, hmotnost máme na nižší lyži, snížíme se, odlehčenou vyšší lyži vysuneme do

přívratného postavení a příčně naklopíme na její vnitřní hranu. Současně nám vykývne nižší pokrčená paže směrem vpřed, následuje zapíchnutí hole a vertikální pohyb směrem nahoru, který nám usnadní zahájení plynulého přenosu hmotnosti těla na vnější lyži a uvedení lyží do točení. V okamžiku, kdy se vnější lyže dostane do postavení přibližně rovnoběžného se spádnicí, přeneseme většinu hmotnosti na tuto lyži a pohybem kolene dovnitř ji více příčně naklopíme. Po přechodu spádnice mírným plynulým pohybem dolů aktivně zatěžujeme vnější lyži. Odlehčenou vnitřní lyži plynule přisouváme, až se nám obě lyže sjedou do paralelního postavení. V průběhu druhé části oblouku aktivně vysouváme vnitřní bok vpřed, vkláníme pánev dovnitř tvořeného oblouku a trup naopak máme v mírném kompenzačním odklonu směrem ven z oblouku. Příčná ramenní osa je v mírné protirotaci. Po ukončení jednoho oblouku ihned navazuje následující oblouk na druhou stranu. Do přívratného postavení můžeme vyšší lyži uvést v závislosti na terénních a sněhových podmínkách buď sunem po sněhu nebo přenosem nad sněhem.

4. Základní paralelní oblouky

Základní paralelní oblouky, ovšem v různé kvalitě provedení, jsou stále lyžařskou veřejností nejčastěji uskutečňovanými prvky techniky sjíždění a zatáčení na lyžích a to jak u nás, tak v zahraničí. Jsou uskutečňovány vždy v paralelním postavení lyží, v užší stopě, jejích šíře se pohybuje od cca 10 cm až po zhruba šíři boků a s výjimkou jedné (počáteční) varianty i se synchronizací pohybů paží a zapichování holí s pohyby dolních končetin. Vždy jsou prováděny s větším nebo menším podílem smyku. Z hlediska jejich velikosti se jedná o oblouky střední, tedy s rádiem cca 12-15 . Z hlediska úhlu oblouku se jedná o oblouky otevřené. Pro jejich nácvik volíme mírněji skloněné a dobře upravené svahy.

U základních paralelních oblouků vycházejících z tradiční techniky nadlehčení v okamžiku ukončení jednoho oblouku a zahájení následujícího a kdy máme těžiště těla nejníže, nejprve zahraníme, následně zapíchneme hůl a mírně se odrazíme z hran lyží. Následuje zdvih doprovázený mírným rotačním impulsem pánve. Tento vertikální pohyb směrem nahoru nám usnadní uvedení lyží do točení a přenos hmotnosti těla. Přenos většiny hmotnosti na vnější lyži provádíme plynule, když jsou lyže v postavení přibližně rovnoběžném se spádnicí. Po přechodu spádnice mírným plynulým pohybem dolů dále aktivně zatěžujeme především vnější lyži. Tangenciálním tlakem do patek lyží vyvoláváme a udržujeme větší či menší řízený smyk lyží. V průběhu druhé části

oblouku aktivně vysouváme vnitřní bok vpřed, vkláníme pánev dovnitř tvořeného oblouku a trup naopak máme v mírném kompenzačním odklonu směrem ven z oblouku. Příčná ramenní osa je v mírné protirotaci. Po ukončení jednoho oblouku ihned navazuje následující oblouk na druhou stranu.

5. Střední (dynamické) paralelní oblouky

Popis pohybové struktury středních (dynamických) paralelních oblouků je ve své podstatě shodný s popisem základních paralelních oblouků. Od nich se pak liší především kvalitativně vyšší formou provedení, zejména rychlostí jízdy, dynamikou a rozsahem rozhodných pohybů. Při nácviku postupujeme od otevřených oblouků jetých na mírněji skloněných svazích, až k obloukům zavřeným jetým na více skloněných svazích a ve větší rychlosti. Ve větších rychlostech jízdy pak hole nezapichujeme, buď se jejich bodci jen lehce dotkneme sněhu, nebo zapíchnutí jen naznačíme.

Reichert a kol. (2007) zařazují po oblouku z přívratu vyšší lyže oblouk s paralelním předstoupením, kdy důležitým předpokladem je zvýšení rychlosti. Horní lyži nevysuneme do přívratu, ale do paralelního postavení. Znamená to, že lyže jsou v každé fázi oblouku rovnoběžné. Využijeme podobnosti oblouků, především pohybu horní lyže do strany v zahájení oblouku, přenesení váhy na vnější lyži a dokončení oblouku snížením těžiště a smykem lyží. Lyžař se snaží o dynamické provedení, vnitřní lyže se přisunuje k vnější kolem spádnice, v lepším případě již před ní. Tento oblouk se používá pro přechod k základnímu paralelnímu oblouku.

Výukou lyžování se ve své publikaci zabývá Příbramský a kol. (1997), který rovněž jako ostatní autoři začíná všeobecnou lyžařskou průpravou. Následuje specializovaná průprava, kam zařazuje postoje a pohyby na lyžích. Do první části samotné výuky doporučuje zařadit nácvik „vlnovky“, ve které se lyžař poprvé seznámí s pohybovou činností a následně nácvik „základního kročného oblouku“, který je charakteristický postupným přechodem z vlnovky do napojovaných oblouků na základě rovnoběžného vedení lyží. Po nácviku základního kročného oblouku doporučuje nacvičení modifikovaných a alternativních oblouků. U každého typu oblouku pak jako i ostatní autoři rozlišuje 4 základní fáze: zahájení oblouku, vedení oblouku, ukončení oblouku, přechodová fáze mezi oblouky. Také Dygrín a kol (2003) po vzoru Příbramského doporučují po všeobecné a specializované lyžařské průpravě zařadit základní kročný oblouk.

2.4 Osobnost učitele (instruktora)

„Instruktor lyžování musí splňovat požadavky kladené na osobnost pedagoga. Těžiště jeho činnosti spočívá ve výuce teoretických znalostí v procesu osvojování motorických dovedností, v rozvíjení pohybových schopností a ve výchovném působení.“ (Gnad a kol., 2008, s. 42).

Základem efektivního působení učitele (instruktora, trenéra) je komplex přímých i nepřímých vyučovacích i výchovných činností. Každý učitel ve výchovně vzdělávacím procesu i mimo něj působí jako objekt svou profesionalitou (kvalifikací, odpovědností za výsledky vyučování, řízením formalizovanými i verifikovanými postupy, zobecněnými principy, zkušenostmi, vědomostmi a dovednostmi aj.), ale zároveň i jako subjekt svou osobností (psychickými vlastnostmi, hodnotovou orientací, vlastními zkušenostmi, psychickými stavy atd.). Kontinuální série didaktické interakce učitel – žák konkretizovaná učebním obsahem a zesílená (zeslabená) okolními podmínkami (kladně nebo záporně) působí na učební aktivitu žáků (Rychtecký a Fialová, 2004).

Dle Nelešovské (2005) by měl učitel disponovat nejenom širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace s žáky. To vše se odrazí v jeho pojetí výuky, jež se promítne do jeho vyučovacího stylu.

Rychtecký a Fialová (2004) dodávají, že optimální struktura a dynamika profesních dispozic (schopností, dovedností, vědomostí atd.) i osobnostních vlastností učitele zvyšují předpoklady efektivního působení ve všech činnostech, funkcích i rolích, které ve výchovně vzdělávacím procesu přímo či nepřímo plní.

2.4.1 Struktura osobnosti

„Osobnost učitele může být analyzována z hlediska struktury, dynamiky a z hlediska vývoje. Z hlediska struktury jsou zkoumány vlastnosti osobnosti, které jedince charakterizují a vypovídají o tom, jak se bude chovat v těch samých nebo podobných situacích. Rozlišujeme zejména schopnosti, zájmy, temperament a charakter osobnosti.“ (Hondlík a kol., 1995, s. 13).

Vilímová (2009) uvádí následující strukturu předpokladů učitele:

a) hodnotová orientace, kritéria hodnot, zaměřenost osobnosti

b) pedagogické předpoklady a rozvinuté osobní vlastnosti

c) soustava poznatků, vědomostí, praktických dovedností a zkušeností.

U učitele jsou zejména důležité určité kompetence jako: správně pozorovat a poznávat žáka, porozumět jeho chybám, umět formulovat jasně své požadavky i způsoby hodnocení. Dále být aktivní a umět podporovat vzájemnou interakci se žáky i mezi žáky a podněcovat ke kooperaci. Jako nejžádanější vlastností učitele v tělesné výchově bývají dále uváděny: emocionální stabilita, určitá ochota riskovat, ochota přijímat zodpovědnost, kreativita. Kromě schopností intelektových je žádoucí tzv. sociální inteligence s uměním vytvářet kolem sebe uvolněnou atmosféru. Motivace k rozhodnutí pro učitelské povolání by proto měla být prosociální, kdy žáci jsou pro učitele určitou významnou hodnotou. Potřeba pomáhat a ochraňovat by měla převažovat nad potřebou řídit a ovládat (Hondlík a kol., 1995).

Rychtecký a Fialová (2004) tvrdí, že osobnost učitele je celistvou organizací všech vnitřních podmínek (tělesných i duševních), která se v činnostech projevuje jako integrální a otevřený systém. Jejich model struktury osobnosti vymezený určitými faktory jsme modifikovali a poupravili na osobnost instruktora lyžování:

1. Tělovýchovně pedagogická zaměřenost

a) Prestiž instruktora lyžování - je dána kulturními tradicemi a obecným oceněním významu ve společnosti. Důležité jsou motivy, cíle i hodnoty, jež vedou k výběru tohoto povolání.
b) Zájem o lyžování - patří často k primárním motivům, který ovlivnil výběr právě této profese.
c) Vztah ke klientům - je považován za prioritní předpoklad úspěšného výkonu. Z psychologického hlediska jde o specifickou postojovou a hodnotovou kategorii. Souvisí se schopností empatie.

2. Vědomosti

Vědomosti (všeobecně vzdělávací, tělovýchovné, pedagogicko-psychologické, biomedicíncké) jsou základní kvalifikační předpoklad tvořící otevřenou dispoziční složku osobnosti učitele. Dobře osvojené vědomosti a poznatky zesilují účinky vyučovacích činností, zkvalitňují jeho rozhodovací procesy. Jsou neustále dotvářeny a verifikovány v průběhu celé pedagogické činnosti.

3. Schopnosti, dovednosti, psychické vlastnosti

a) Pedagogické schopnosti a dovednosti, psychické vlastnosti tvoří základ pedagogické profesionality. Pedagogické schopnosti jsou organicky spojovány s morálními vlastnostmi ve struktuře osobnosti učitele. Souvisejí s jeho zájmy, hodnotami, přesvědčením, charakterem, zvláštnostmi psychických procesů. Pohybové dovednosti tvoří funkční předpoklad didaktické činnosti učitele. Učitel by měl být tělesně zdravý a optimálně zdatný, prakticky ovládat široký záběr pohybových dovedností a sportovních činností.

b) Didaktické schopnosti se projevují při řešení cílových, obsahových a metodických otázek vyučovacího procesu. Didaktické činnosti se projevují ve vytýčení cílů vyučování, v konstrukci i rekonstrukci obsahu učiva vzhledem k vytýčeným cílům, ve stanovení způsobů vyučování, strategii postupů, diferenciaci a organizaci vyučování, ve výběru adekvátních vyučovacích a výchovných metod, ve stanovení optimální zátěže, dávkování a opakování jednotlivých cvičení.

c) Percepční - jedná se o souhrn kognitivních dispozic učitele, kterými vnímá, poznává, diagnostikuje psychiku žáků, jejich interpersonální vztahy, analyzuje odlišnosti v průběhu učení se pohybovým dovednostem. Syntézu těchto informací přenáší do adekvátních rozhodnutí.

d) Expresivní a komunikativní - představují dispozice k jasnému a přesnému vyjádření myšlenek a citů pomocí řeči, mimiky a pantomimiky. Učitel jimi předává informace žákovi, čímž přispívá k poznání a interiorizaci nových pojmů i rozvoji vědomostí. Výrazové (komunikativní) prostředky učitele se obvykle dělí na verbální (řečové) a nonverbální (neřečové). Nonverbální zahrnují různé formy chování a gest, signály, kódy a symboly včetně vzhledu učitele. Intenciálnost verbálního projevu je dána jeho adresností. Mluví-li učitel ke třídě, všichni žáci mají dojem, že se obrací ke každému z nich. Čím je adresnost a záměrnost řeči zřetelnější, tím je předání vyučovaného obsahu působivější. Dobrý učitel hovoří živě, obrazně, s jasnou intonací a přesnou dikcí, bez fonetických a gramatických chyb. Monotónní a jednotvárná řeč bez patřičné dikce vede vlivem habituace ke snížení pozornosti žáka. Významné je i tempo řeči, které závisí na temperamentu. Učitel by měl mít na paměti, že pro vnímání a pochopení učiva je vhodné střední, živé tempo řeči, které stimuluje pozornost

žáků. Stejný význam má i hlasitost řeči. Stručnost a signálnost řeči může v některých případech plnit funkci korektivního zpětnovazebního výroku. Využívají se signální povely počítání, rytmizace atd. Adresnost řeči stupňují doprovodná gesta, mimika, zvukové signály. V některých případech mají signály větší účinnost než dlouhý výklad. Užívání všech výrazových prostředků má být adekvátní jak obsahu vyučování, tak i aktuální situaci.

e) Organizační - rozvinuté organizační schopnosti se vyznačují vysokou efektivitou vyučovacích jednotek. Jedinci takto vybavení mají vypěstovaný cit pro čas, dokážou správně vyměřit dobu jednotlivých cvičení. V případě narušení časového plánu jej dokážou adekvátně upravit.

f) Mentální a tvůrčí - jsou předpokladem nejen pro osvojení širokého okruhu vědomostí a poznatků, ale i jejich adekvátní aplikace do konkrétních podmínek pedagogické činnosti.

g) Akademické schopnosti - projevují se pozitivním postojem k vyučovanému oboru i k dalšímu teoretickému a praktickému vzdělávání v něm. Jsou součástí neustálé snahy po dalším sebevzdělávání. Učitel by měl sledovat nové poznatky ve svém oboru, hledat a ověřovat nové, efektivnější formy působení na žáky.

2.4.2 Typologie osobnosti a sociální role

„Učitel je nejdůležitějším článkem vyučovacího procesu z hlediska jeho kvality. Sebelepší osnovy předmětu a materiální podmínky nepomohou, nebude-li s nimi učitel tvořivě pracovat. Obsah předmětu ještě sám o sobě na žáky pozitivně nepůsobí. Tím je žák formován až prostřednictvím didaktického ztvárnění učitelem.“ (Hondlík a kol., 1995, s. 14).

Učitelé jsou oproti ostatní populaci více přizpůsobiví, emočně stabilnější, objektivnější a sociabilnější. Podle převládajících způsobů distribuce vlivu ve vyučování lze učitele rozdělit na: autokratické, demokratické a liberální osobnosti. Spíše bychom však měli hovořit o tendenci k určitému typu učitelské osobnosti. Rychtecký a Fialová (2004, s. 113) klasifikují učitele podle Žukowské (1965) „na základě převládajícího způsobu práce s učivem, metodami a formami výuky na: tradicionalistu, novátora, improvizátora a další vzniklé podtypy, přičemž platí, že dobrý učitel by měl v sobě zahrnovat všechny typy zároveň“.

Pro trenéra je nesmírně důležité, aby dokázal anticipovat konkrétní obtíže, které mu jeho pozice nutně přináší. Vlastní řešení v poznané situaci představuje prosazování vlastních požadavků i zpevňování vztahů ve skupině. Trenér musí vyžadovat od svých svěřenců plné úsilí v tréninku, poslušnost, loajálnost, respektování skupinových cílů. Musí mít určitou kapacitu autoregulace, chce-li řešit problémy drobné i větší, vlastní i skupinové. Neboť drobné problémy mohou přerůst v konflikty, a to co do počtu i vážnosti. Někdy přináší těžkosti i nerozhodnost trenéra. Výzkumy ukazují, že i špatné rozhodnutí může být z dlouhodobého hlediska lepší než nerozhodnost (Svoboda, 2008).

Velmi rozšířenou typologii trenérů vypracovali Tutko a Richards (1971) (in Svoboda, 1999, s. 65):

1. Trenér autoritářský (Hard-nosed = studený nos) *– zdůrazňuje poslušnost, vyžaduje precizní plnění úkolů, dovede být až krutý a je rigidní, tj. strnulý při dodržování všech pravidel a plánů. Nedovede navázat přátelský kontakt se sportovci, hodně trestá a hrozí. Má i jisté přednosti – má v družstvu pořádek, úkoly se plní ap., ale citlivější sportovci jeho jednání špatně snášejí. Trenér tohoto typu je obávaný, a i když je někdy úspěšný, není většinou oblíbený.*

2. Trenér přátelský (nice guy = prima chlapík) *– je pravým opakem trenéra 1. typu. Dobře motivuje své svěřence, je pružný při řízení tréninku, dovede experimentovat, zajímá se o jednotlivce, a proto bývá oblíbený. Vytváří uvolněnou atmosféru, členové družstva drží spolu, mívají výsledky. Někomu však někdy nevyhovuje, je chápán jako „slabý“ trenér.)*

3. Trenér intenzivní (driven = hnaný) *– je vlastně podtypem prvního. Liší se vyšší emocionalitou a tím, že méně trestá. Vše bere velmi osobně, dramatizuje situace, vše stále sleduje a je pořád nespokojený. Má i nerealistické nároky, což sportovce odpuzuje.*

4. Trenér snadný (easy going = lehce vše překonávající) *je zase opakem trenéra intenzivního. Z ničeho nedělá problémy, miluje improvizaci, nic ho nerozhází, tváří se vždy suverénně. Sportovci se cítí volnější, nezávislejší, ale trénink někdy není dost efektivní.*

5. Trenér chladný počtář (business-like = obchodnický) *má vše zkalkulováno, umí získat informace, je bystrý a pragmatický, osobně chladný. Přednosti jsou zřejmé, ale i to, že nevytváří emocionálně příznivou atmosféru, chybí zlidšťující vztah k činnosti i sportovci.*

Štverák (1999) uvádí následující dělení, podle stylu učení:

1. **Autokratický** – vyznačuje se příkazy a tresty s malým porozuměním pro potřeby žáků, zvyšuje agresivitu ve skupině. Žáci se stávají závislí na pochvale, snaží se upoutat na sebe pozornost, při konfliktu dochází k dezorganizaci skupiny.
2. **Liberální** – neklade na žáky prakticky žádné požadavky, vykazuje nejnižší výkon, pozornost žáků bývá roztříštěna.
3. **Demokratický** – hodnocen jako nejvýhodnější pro skupinu i jednotlivce. Skupina má dobrou kázeň, dochází v ní ke společnému řešení problémů.

Každý trenérský typ je více nebo méně úspěšný v určitých konkrétních podmínkách a v kontaktu s různými typy sportovců. Tak jako neexistuje ideální trenér, tak ani žádný trenér není úplně vyhraněným typem – pouze se k některému více blíží. Svoboda (2008) uvádí, že v trenérské profesi se nejčastěji vyskytuje:

1. Vůdcovství

2. Odpovědnost

3. Emoční stabilita

4. Blízký vztah ke členům skupiny (sounáležitost)

5. Ctižádostivost až lstivost

Podle Valové (1991) (in Hondlík a kol., 1995, s. 14): je „*učitel představitel určité sociální role, jistého sociálního prostředí a prezentací své role pak přenáší své postoje, názory na žáky. Ztotožnění se s ideální rolí je pak jistým předpokladem pro vykonávání učitelské role. Ideální role odráží morální systém jedince, jeho představu o vlastním ideálním obraze i ideál obecně uznávaný. Prezentované chování v dané roli pak vyvolává odezvu jedinců v nejbližším okolí.*“

Jako v každé životní situaci i zde přebírá instruktor určité sociální role. Svoboda (2008) charakterizuje následující:

a) Informátor – informuje, poučuje, vysvětluje
b) Důvěrník – hledá příčiny jednání žáka, dokáže jej pochopit, žáci se mu svěřují
c) Ukázňovatel – ukázňuje, vyžaduje poslušnost, kárá, trestá
d) Motivátor – podněcuje k aktivitě, oceňuje, chválí, stimuluje
e) Referent – řešení problému přenáší na jiné, sám nezaujímá stanovisko

f) Vychovatel – vzniklou či záměrně navozenou situaci využívá k širšímu výchovnému zobecnění: aktualizaci, poučení, závěrům

2.5 Výzkum v pedagogických vědách

Výzkumné metody používané v pedagogických vědách lze rozdělit na:

1) *Metody empirického získávání, shromažďování (fixace, klasifikace, analýzy a zobecňování dat)*

2) *Metody teoretického poznávání a zpracovávání informací (utváření teorií, formalizovaných modelů a abstrakcí)* (Rychtecký a Fialová, 2004, s. 26).

Základním důvodem pro výběr výzkumného přístupu by měl být podle Švaříčka a kol. (2007) výzkumný problém a způsob, jakým k němu přistupujeme, protože volba metodologického přístupu určuje podobu získaných výsledků.

Metoda pozorování, která patří mezi metody empirického získávání, je nepoužívanější metodou v pedagogickém výzkumu. Hendl (2005) uvádí, že objektem pozorování mohou být jak činnosti žáků, tak učitele a jejich vzájemné interakce. Jednání a chování lidí jsou totiž cílem téměř každého zkoumání týkajícího se jedince nebo skupiny.

Vilímová (2009) vidí usnadnění v možnosti videozáznamu reálných pedagogických situací, jevů a jejich následné pozorování spojené s detailnější analýzou a hodnocením. K popisu i explanaci didaktické interakce učitele a žáka byly vyvinuty a verifikovány následující standardní techniky systematického pozorování:

a) Analýza didaktické interakce (ADI) – umožňující registraci didaktického procesu ve vyučovací hodině, poznávání vztahů v interakci „učitel a žák“ a výsledků vzdělávacího procesu, kvantifikaci, kvalifikaci, komparaci a zobecňování sledovaných dat.

b) Systematické pozorování interakce (SPIN) – informující o struktuře a činnosti učitele a charakteru činnosti žáků.

c) Kategoriální posuzovací systém videozáznamu (KPSV) – specifický pro nejfrekventovanější činnosti učitele a žáka, který byl pro hodnocení videozáznamu vyučovací hodiny modifikován a verifikován z kategoriálního systému pozorování.

d) Chronometráž – specifickou variantu metody pozorování. Využívá se 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 vyučovacích hodinách tělesné výchovy.

Metody zkoumání didaktické interakce podle Janíka (2013) obvykle zahrnují jak kvantitativní ukazatele včetně časových relací, tak kvalitativní aspekty činnosti učitele a žáků. Řada metod založených na pozorování didaktické interakce v tělesné výchově (TV) přitom může sloužit nejen k výzkumným účelům, ale i k sebereflexi učitele či hodnocení vyučovacích pokusů studentů v jejich pregraduální přípravě. Interakční metody jsou proto považovány za základ posuzování a rozvíjení kvality výuky v hodinách tělesné výchovy.

Janík (2013) ve své publikaci zmiňuje metodu Analýzy didaktické interakce (a její modifikaci) pro tělesnou výchovu. Počátky zkoumání didaktické interakce učitel-žák v TV byly odvozovány od metod posuzování sociálních interakcí pomocí Balesova kategoriálního systému (1950) a Ballackovy metody mikroanalýzy (1966) a Flandersova pozorovacího systému FIAS (1970).

2.5.1 Analýza didaktické interakce

Anderson (1967) (in Dobrý a kol., 1996, s. 11) konstatuje, *že „učitelovo chování vytváří ve třídě popsatelné klima. Dominantní chování učitele vyvolává dominantní chování žáka, učitelova integrace vede k integračnímu chování žáka. Převládající tendence v učitelově chování přetrvávala ve třídě, i když ji učitel opustil. Anderson konstatoval, že vzestup frekvence učitelových integračních kontaktů byl následován vyšší žákovskou spontánností, iniciativou a pozitivním přístupem k řešení problémů.“*

Vztah mezi instruktorem a jeho svěřenci lze charakterizovat jako „vzájemné ovlivňování“. Při lyžařském výcviku jde o vztahy instruktor – žák, přičemž instruktor zaujímá vedoucí a řídící pozici. Těžiště činnosti instruktora spočívá ve výuce teoretických znalostí, v procesu osvojování motorických dovedností a rozvíjení pohybových schopností svěřenců a ve výchovném působení. Naopak žák svým chováním a reagováním v průběhu výcviku a na základě zpětné vazby může ovlivňovat jeho další postupy (Gnad a kol., 2001).

Podle Svobody (2008) mají analýzy interakce vycházející z pozorování činnosti trenérů za úkol zjistit, co vše trenéři při tréninku vlastně dělají. Jedná se o tyto hlavní skupiny projevů: slovní + gestikulace a mimika; demonstrace, předvádění cvičení; sledování. Toto členění nám neříká mnoho o podstatě interakce. Proto se z činnosti trenéra, hlavně verbální, vyvozují jednotlivé funkce: organizační, informační, instrukční, korektivní, hodnotící, stimulační atd.

Dle Rychteckého a Fialové (2004) sledujeme v průběhu vyučovací jednotky tzv. pedagogicky využitý čas a ztrátový čas. Pedagogicky využitý čas představuje čas cvičení (nazýváme ho čistým cvičebním časem), a dále čas věnovaný přípravě nářadí, výkladu a ukázce, poskytování záchrany a dopomoci aj. Jde tedy o dobu, kdy žák věnuje pozornost výchovně vzdělávacímu procesu, je fyzicky či psychicky aktivní. Ztrátový čas představuje dobu žákovy pasivity (čekání, nečinnost v době, než na žáka přijde řada ke cvičení atd.). Poměr ztrátového a pedagogicky využitého času vypovídá mnoho o kvalitách učitele i efektivitě vyučovací jednotky. Tu zjišťujeme metodou chronometráže, kdy měříme na stopkách čistý cvičební čas konkrétního žáka.

„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“ (Dobrý a kol., 1996, s. 25).

Süss a Marvanová (2009) uvádí, že metoda ADI byla vyvinuta na UK FTVS kolektivem pracovníků pod vedením prof. Dobrého v 80. letech 20. století. Slouží k hodnocení vyučovacího (tréninkového) procesu a opírá se o kategoriální systém pozorování.

Dle Dobrého a kol. (1996) rozumíme pod didaktickou interakcí všechno to, co se děje mezi účastníky didaktického procesu a co je podstatné z hlediska jejich vzájemného působení a žádoucího efektu. ADI umožňuje na základě získaných empirických dat reprodukci didaktického procesu. Tím vytváří předpoklady pro přechod od pouhého popisu jedinečných událostí ke zkoumání opakujících se tendencí a k poznání jeho podstaty. Pomocí ADI je možné zaznamenávat děj ve VJ (vyučovací jednotce) a relevantní souvislosti na časové ose a formulovat nejrůznější výzkumné úkoly. Předností ADI je vysoká spolehlivost získaných didaktických faktů, časová omezenost při jejich zpracování a možnost uchování pro další výzkumy. Jádrem metody je kategoriální systém, v němž jsou všechny deskriptory pozorované didaktické

skutečnosti vymezeny a utříděny. Každá kategorie má různý počet disjunktivně definovaných subkategorií, opatřených znakem, který umožňuje jejich záznam a další zpracování. Relativně přesný popis didaktické skutečnosti umožňuje 9 kategorií a 78 subkategorií. Ústředním jevem kategoriálního systému je činnost učitele. Její obsah, vlastnosti a změny jsou registrovány v pětisekundových devítimístných (JDI) jednotkách didaktické interakce pomocí znaků obsažených v 9 kategoriích. Některá místa v záznamu mohou být prázdná.

Kategoriální systém je tvořen 9 kategoriemi:

1) formy chování učitele
2) formy chování žáka ve funkci
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 ostatním účastníkům didaktického procesu
8) činnost skupiny determinující současně vztah učitele k ostatním účastníkům didaktického procesu
9) činnost celé třídy determinující současně vztah učitele k ostatním účastníkům didaktického procesu (Dobrý a kol., 1996).

2.5.2 Modifikovaná analýza didaktické interakce

Pro naši práci jsme zvolili upravenou formu ADI, tzv. Modifikovanou analýzu didaktické interakce (MADI). Její záznam je na rozdíl od ADI pořizován pomocí videa a analyzován s časovým odstupem za pomoci výpočetní techniky. Dalším rozdílem je redukce a modifikace kategorií a subkategorií na ty, které považují Süss a Marvanová (2009) za nejdůležitější pro osvojení didaktických dovedností.

Úplně byla vynechána 2. a 3. kategorie, která se věnovala chování žáků ve funkci, resp. chování skupiny žáků ve funkci.

Do čtvrté kategorie obsahující formy chování učitele zařadili Süss a Marvanová, (2009) jen ty subkategorie, u kterých předpokládají, že se budou objevovat v pedagogických výstupech. Vznikla zde nově subkategorie „jiná“ pro případ výskytu jiné než uvedené formy chování učitele.

Pátá kategorie je rozdělena na dvě podkategorie. První je věnována vyjádření míry obsahu, druhá postojové aktivitě.

Šestá kategorie je zjednodušena na 3 subkategorie.

Pro srovnatelnost s výsledky ADI zůstalo zachováno číslování kategorií. Přehled kategorií a subkategorií pak vypadá následovně:

1. Kategorie – formy učitelova chování

Subkategorie

A. Instrukce – forma chování vztahující se k nové činnosti žáků, určující a popisující novou činnost, spouštějící nebo ukončující činnost žáků, rytmizující, pobízející, upozorňující na kritická místa činnosti žáků, která bude bezprostředně následovat, nápověda, 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 některým kritickým místům nebo částem již vykonané činnosti.

C. Zpětná informace – forma chování vztahující se k průběhu nebo výsledku vykonávané 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 atd.

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.

I. Spoluúčast – forma chování (bez mluveného projevu) předcházející možným úrazům; manifestující aktivní spoluúčast na činnosti se žáky; dopomoc; záchrana.

J. Nejasná situace – situace, kdy učitel je rušen různým mimovyučovacím zásahem, kdy se jedná o mimovyučovací záležitosti, kdy je vzdálen, kdy je vázán přípravou pomůcek, kontrolou podmínek (čas, bezpečnost) atd.

4. Kategorie – formy projevu učitele

Subkategorie:

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. Jiné

5. Kategorie – druhy postojové aktivity a míry vyjádření věcného obsahu

Subkategorie:

Obsahuje kategorie věcný význam:

A. Ano

B. Ne

Druh postojové aktivity:

A. Integrace

B. Dominance

C. Neutrálnost

6. Kategorie – druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce

Subkategorie:

A. Učební činnost

B. Organizační činnost

C. Jiná

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

Subkategorie:

A. Přímá recepce

B. Nepřímá recepce

C. Výkon činnosti pod přímou kontrolou

D. Výkon činnosti bez přímé kontroly

E. Vlastní iniciativa

F. Odpověď

8. Kategorie – druhy činnosti skupiny žáků determinující současně vztah učitele v didaktické interakci ke skupině

Subkategorie:

A. Přímá recepce
B. Nepřímá recepce
C. Výkon činnosti pod přímou kontrolou
D. Výkon činnosti bez přímé kontroly
E. Vlastní iniciativa
F. Odpověď

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

Subkategorie:

A. Přímá recepce
B. Nepřímá recepce
C. Výkon činnosti pod přímou kontrolou
D. Výkon činnosti bez přímé kontroly
E. Vlastní iniciativa
F. Odpověď

3 CÍL A ÚKOLY PRÁCE, VĚDECKÉ OTÁZKY

3.1 Cíl práce

Cílem práce je podrobně analyzovat a porovnat didaktickou interakci učitel – žák při výuce lyžování dospělých mezi dvěma instruktory stejné délky praxe ale různého vzdělání.

3.2 Úkoly práce

Z výše uvedeného cíle vyplývají následující úkoly:

1. Prostudovat odbornou literaturu
2. Zvolit vhodné metody výzkumu
3. Kontaktovat lyžařskou školu a domluvit si termín konání
4. Vybrat vhodný soubor a zajistit podmínky pro natáčení
5. Pořídit videozáznam
6. Přepsat záznam do PC a zanalyzovat v programu MADI
7. Vyhodnotit zjištěná data

3.3 Vědecké otázky

Existují rozdíly mezi jednotlivými instruktory v didaktické interakci učitel - žák na základě dosaženého vzdělání?

Pokud ano, vyskytují se u instruktora s pedagogickým vzděláním častěji formy chování nazývané korekce a zpětná informace?

4 METODIKA PRÁCE

4.1 Charakter výzkumu

Jedná se o studii popisného charakteru na základě analýzy didaktické interakce mezi učitelem (instruktorem) a žáky při výuce sjezdového dospělých začátečníků.

4.2 Charakteristika souboru

Výzkumný soubor tvořili 2 instruktoři lyžování působící v sezóně 2010/2011 v lyžařské škole Lipnoservis s.r.o. Oba měli v době výzkumu tříletou praxi s výukou lyžování dospělých. Každý z nich učil skupinu dospělých lyžařů (úplných začátečníků) ve věku 18 - 45 let po dobu 3 dní při frekvenci 2 x 2 vyučovací hodiny (2 x 50 min) denně. V našem výzkumu jsme analyzovali a vzájemně porovnali první a třetí vyučovací hodinu u obou instruktorů.

Zkoumané subjekty:

- Učitel č. 1 – 27 let, student FTVS UK, vysokoškolské vzdělání (Bc. Tělesná výchova a sport), licence C Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR

  Soubor 8 dospělých (3 ženy, 5 mužů), průměrný věk 36,2 roku.

- Učitel č. 2 – 31 let, středoškolské vzdělání s maturitou nepedagogického charakteru, licence C Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR

  Soubor 8 dospělých (4 ženy, 4 muži), průměrný věk 34,7 roku.

4.3 Použité metody

Pro splnění cíle jsme použili metodu pozorování s využitím řazení do kategoriálního systému technikou MADI. Ta je podrobně popsána v textu výše a vychází ze standardizované techniky ADI. Jak uvádí Dobrý a kol. (1996), kategoriální systém je jádrem metody, v němž jsou všechny deskriptory pozorované didaktické skutečnosti vymezeny a utříděny.

Pozorování je jednou ze základních a nejpoužívanějších metod vědeckého výzkumu. Štumbauer (1990, s. 29) jej charakterizuje jako „*uvědomělé, cílevědomé vnímání skutečnosti*“ a dodává, že: „*vědeckou metodou je pouze tehdy, je-li speciálně organizované a vědomě zaměřené na zkoumání určitých jevů.*“ Švaříček a kol. (2007, s. 143) jej definují jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících*

aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“

Podle Skalové (1983) musí vědecké pozorování splňovat následující charakteristické rysy:

a) Pozorování je vedeno určitou ideou a směřuje k jasně formulovanému cíli.

b) Charakteristickým rysem pozorování je plánovitost a systematičnost.

c) Objektivnost pozorování předpokládá pravdivé, přesné, příp. opakovatelné vnímání jevů a procesů, jakož i přesný a objektivní záznam průběhu pozorování.

Hendl (2005) dělí výzkumné pozorování do následujících dimenzí:

- skryté – otevřené
- zúčastněné (participantní) – nezúčastněné (neparticipantní)
- pozorování v umělé – přirozené situaci
- pozorování sebe samého – někoho jiného

Vezmeme-li v úvahu výše uvedené členění, náš výzkum patří do otevřeného participantního pozorování v přirozené situaci.

Ke kategoriálním systémům neboli identifikaci podobností a zařazení do určitých kategorií uvádí Janík (2013), že většina z nich má pouze lokální význam i omezenost a jsou tedy málo srovnatelné. Každý kategoriální interakční systém by měl umožňovat zachycení jedinečných dat pozorovatelné skutečnosti, jejich objektivní reprodukci, interpretaci a generalizaci.

4.4 Postup práce

<u>Sběr dat probíhal podle následujícího harmonogramu:</u>

Informační příprava, zajištění potřebného technického vybavení.....listopad 2010

Provedení výzkumu 1. fáze (1. instruktor).....prosinec 2010

Provedení výzkumu 2. fáze (2. instruktor).....únor 2011

Zpracování výsledků.....leden 2014 – duben 2014

Nejprve jsme požádali vedoucího lyžařské školy Lipnoservis s.r.o. (Mgr. Hovorku) o povolení provádět výzkum a domluvili podrobnosti konání. Lyžařská škola působí v lyžařském areálu Kramolín v Lipně nad Vltavou. Pro první fázi výzkumu jsme vybrali 4. týden v prosinci, pro druhou 3. týden v únoru. Jedná se o termíny s největší návštěvností a tudíž i zájmem o výuku. Díky tomu se nám podařilo sehnat dva stejně velké soubory začínajících dospělých lyžařů. K natáčení VJ (vyučovací jednotky) byla použita digitální videokamera značky Sony s kazetami Sony digital 8, kterou jsme si vypůjčili na FTVS UK. Při MADI se běžně využívají kamery dvě (jedna umístěna na stativu a druhá mobilní). V našem případě jsme však využívali pouze mobilní, neboť výuka probíhala v neustále se měnících podmínkách po celé délce sjezdové tratě.

Jelikož se jednalo o holandsky hovořící klienty, probíhala komunikace výhradně v angličtině. Výuka v jiném než rodném jazyce je vždy o něco těžší, ale v našem případě nebyla tato skutečnost zásadní. Oba zkoumaní instruktoři totiž strávili v minulosti více než rok v anglicky mluvících zemích a jejich klienti byli jazykově vybaveni na vysoké úrovni. Občas se sice stalo, že některý z klientů nerozuměl zadání či výkladu, zbytek skupiny mu ale vše ochotně přeložil. K podobným situacím docházelo velmi zřídka, jelikož instruktoři neustále doplňovali slovní projev názornou ukázkou. Metodika výuky v daných hodinách je podrobně popsána v příloze č. 2.

Při natáčení samotném bylo velmi důležité zaznamenat výuku v celém rozsahu. Kameru jsme proto vypínali pouze při jízdě na vleku. Čas jejího začátku i konce byl vždy zaznamenán kvůli pozdějšímu rozboru. Snažili jsme se vždy o to, aby v záběru byl instruktor s celou skupinou najednou, popřípadě s její větší částí. Kameraman pořizoval záznam co nejblíže k instruktorovi, aby byly slyšet všechny jeho pokyny a zároveň vidět reakce žáků.

Souhlas etické komise kvůli natáčení nebyl potřeba, jelikož video není součástí diplomové práce. Před začátkem obou lekcí jsme však klienty informovali o probíhajícím natáčení a možnosti případného přeřazení do jiné skupiny. Všichni zúčastnění neměli s touto skutečností sebemenší problém, proto nabídky nikdo nevyužil.

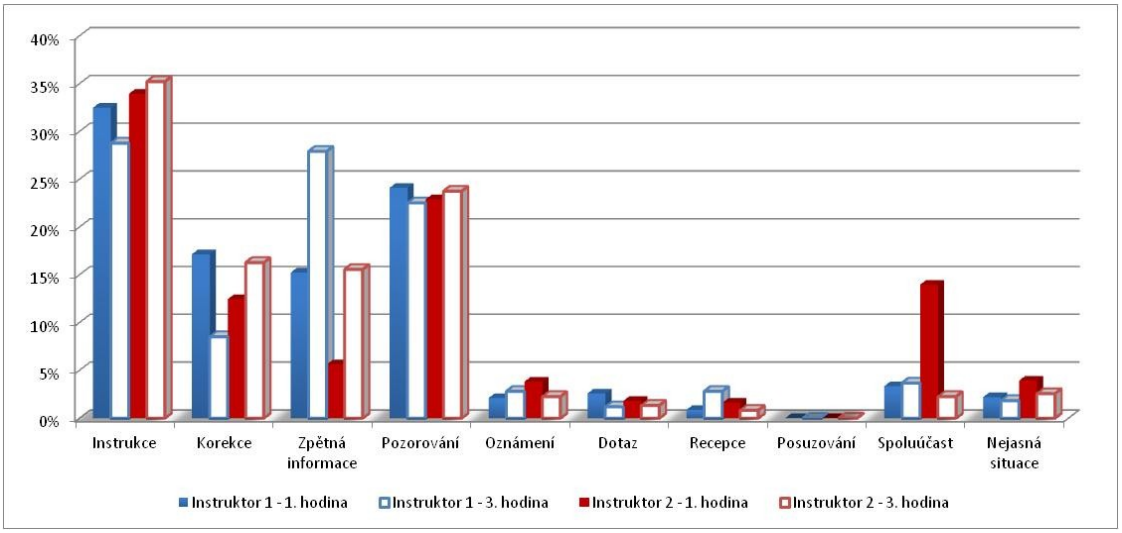
K přepisu pořízeného záznamu do PC jsme zvolili software „Pinnacle Studio 14“ od stejnojmenného výrobce, který nabízí možnost rozfázovat záznam v pětisekundových intervalech. Každý jednotlivý interval jsme poté analyzovali v programu MADI, jehož

výstupem je přehledná tabulka v programu Excel (příloha č. 1) obsahující všechny podstatné informace (pořadové číslo kategorie, přesný počet a procentuální vyjádření jednotlivých subkategorií atd.). Při analýze jsme vycházeli z výstupů didaktické interakce. Výsledky jsme pro přehlednost vyjádřili rovněž graficky. Pro tuto fázi výzkumu byla využita počítačová laboratoř na FTVS UK.

5 VÝSLEDKY

5.1 1. kategorie – formy chování učitele

Graf 1 Formy chování učitele



Tabulka 1 Formy chování učitele

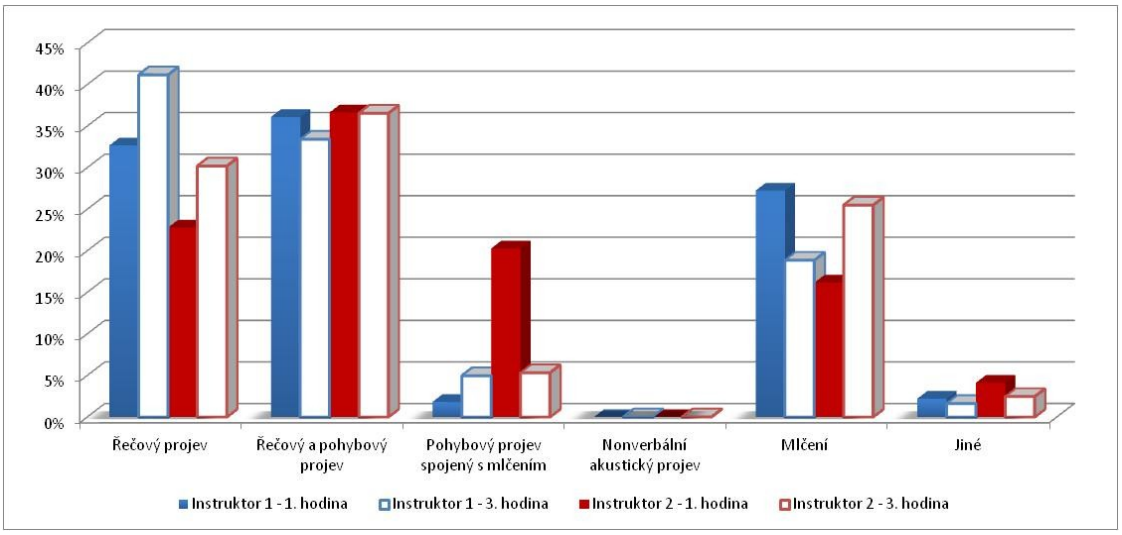
1. Kategorie	Instruktor 1		Instruktor 2	
	1. hodina	3. hodina	1. hodina	3. hodina
Instrukce	32%	29%	34%	35%
Korekce	17%	9%	12%	16%
Zpětná informace	15%	28%	6%	16%
Pozorování	24%	23%	23%	24%
Oznámení	2%	3%	4%	2%
Dotaz	3%	1%	2%	1%
Recepce	1%	3%	2%	1%
Posuzování	0%	0%	0%	0%
Spoluúčast	3%	4%	14%	2%
Nejasná situace	2%	2%	4%	3%

V porovnávaných jednotkách byla u obou instruktorů nejčastější formou chování *instrukce*. Přestože byla u prvního zkoumaného nižší, došlo k poklesu z 32 % na 29 %. U druhého došlo k mírnému nárůstu z 34 % na 35 %. Rovněž *pozorování* mělo podobnou tendenci. U prvního mírně kleslo z 24 % na 23 %, u druhého vzrostlo z 23 % na 24 %. Diference však činila pouze 1 procentní bod. *Oznámení, dotaz, recepce* a *nejasná situace* se v obou případech pohybovaly v rozmezí od 1 % do 4 % a *posuzování* nebylo v těchto výukových jednotkách použito vůbec. Druhý instruktor měl ve své první výukové jednotce výrazně nadprůměrnou hodnotu *spoluúčasti* (14 %), která však v další sledované jednotce klesla na hranici 2%, tedy na podobnou hodnotu jakou jsme zaznamenali u prvního instruktora. Velké rozdíly v tendenci byly zaznamenány u *korekce,* kde u prvního zkoumaného dosahovala 17 % a klesla na 9 %, kdežto u druhého činila 12 % a vzrostla na 16 %. V obou

případech došlo k markantnímu nárůstu *zpětné informace*, která se stala u prvního instruktora ve druhé zkoumané hodině dokonce druhou nejčastější formou chování, když vzrostla z 15 % na 28 %. U druhého byl rovněž zaznamenán její výrazný nárůst ze 6 % na 16 %, ale i tak byl její výskyt na přibližně polovičních hodnotách prvního instruktora.

5.2 4. kategorie – formy projevu učitele

Graf 2 Formy projevu učitele



Tabulka 2 Formy projevu učitele 1

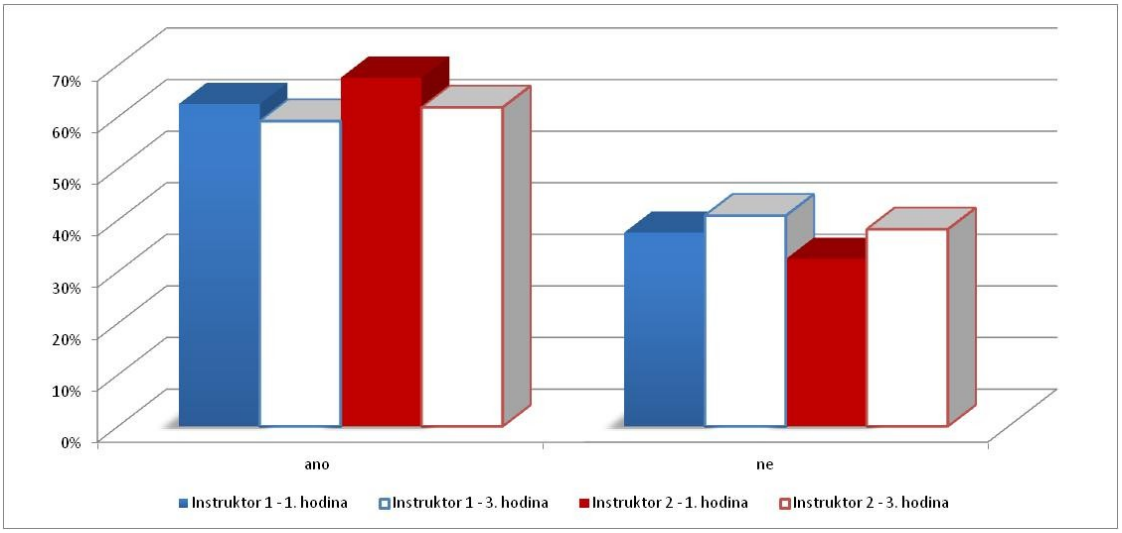
4. Kategorie	Instruktor 1		Instruktor 2	
	1. hodina	3. hodina	1. hodina	3. hodina
Řečový projev	33%	41%	23%	30%
Řečový a pohybový projev	36%	33%	37%	37%
Pohybový projev spojený s mlčením	2%	5%	20%	5%
Nonverbální akustický projev	0%	0%	0%	0%
Mlčení	27%	19%	16%	25%
Jiné	2%	2%	4%	2%

V prvních vyučovacích jednotkách byl u obou dvou nejčastěji se vyskytující formou *řečový a pohybový projev* (36 % a 37 %). Zatímco u prvního instruktora došlo v následně zkoumané jednotce k poklesu na 33 %, u druhého zůstal na stejné hodnotě. U *řečového projevu* byl zaznamenán nárůst v obou dvou případech. U prvního instruktora z 33 % na 41%, kdy se dokonce stal nejčetnější formou projevu, u druhého pak z 23 % na 30%. Nejméně byla u obou instruktorů zastoupena *jiná* forma projevu, a to od 2 % do 4 % a vůbec se nevyskytoval *nonverbální akustický projev.* Ve velké míře zde bylo zastoupeno také *mlčení*, které u prvního instruktora kleslo z 27 % na 19 %, kdežto u druhého stouplo ze 16 % na 25 %. Druhý instruktor měl v první jednotce výrazně nadprůměrnou četnost *pohybového projevu spojeného s mlčením* (20 %), která však v druhé

zkoumané jednotce klesla na 5 % a díky opačné tendenci u prvního instruktora ze 2 % na 5 % byla u obou stejná.

5.3 5. kategorie – druhy postojové aktivity a míra vyjádření věcného významu

Graf 3 Míra vyjádření věcného obsahu

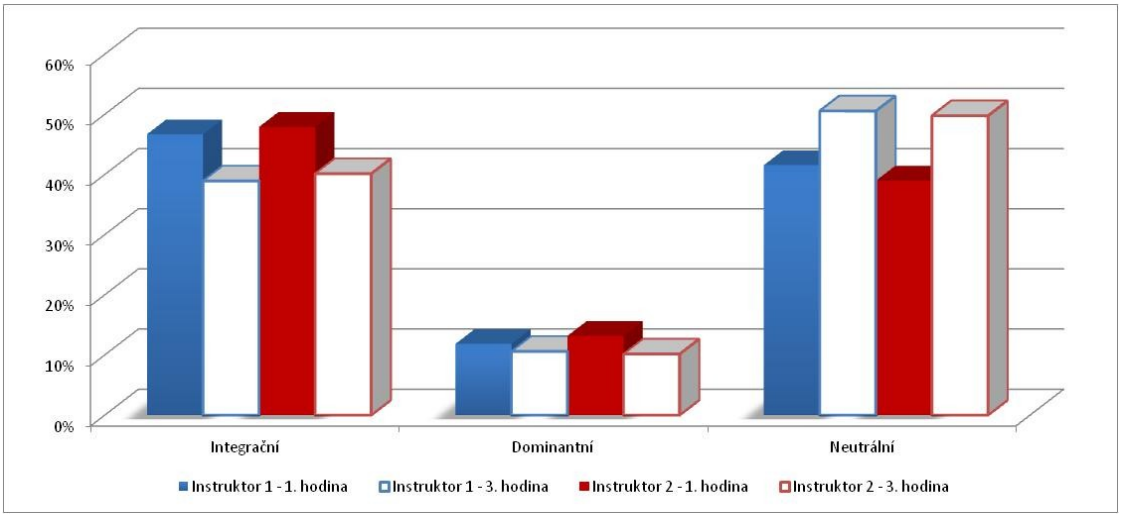


Tabulka 3 Míra vyjádření věcného obsahu

5A. Kategorie: Obsahuje projev věcný význam?	Instruktor 1		Instruktor 2	
	1. hodina	3. hodina	1. hodina	3. hodina
Ano	62%	59%	68%	62%
Ne	38%	41%	32%	38%

Míra vyjádření věcného obsahu klesla u obou instruktorů, u prvního z 62 % na 59 %, u druhého z 68 % na 62 %. V obou vyučovacích jednotkách však byla vyšší u druhého instruktora. Dále lze říci, že míra *vyjádření věcného obsahu* byla vždy větší, než míra *nevyjádření věcného obsahu,* a to u obou dvou instruktorů.

Graf 4 Druh postojové aktivity



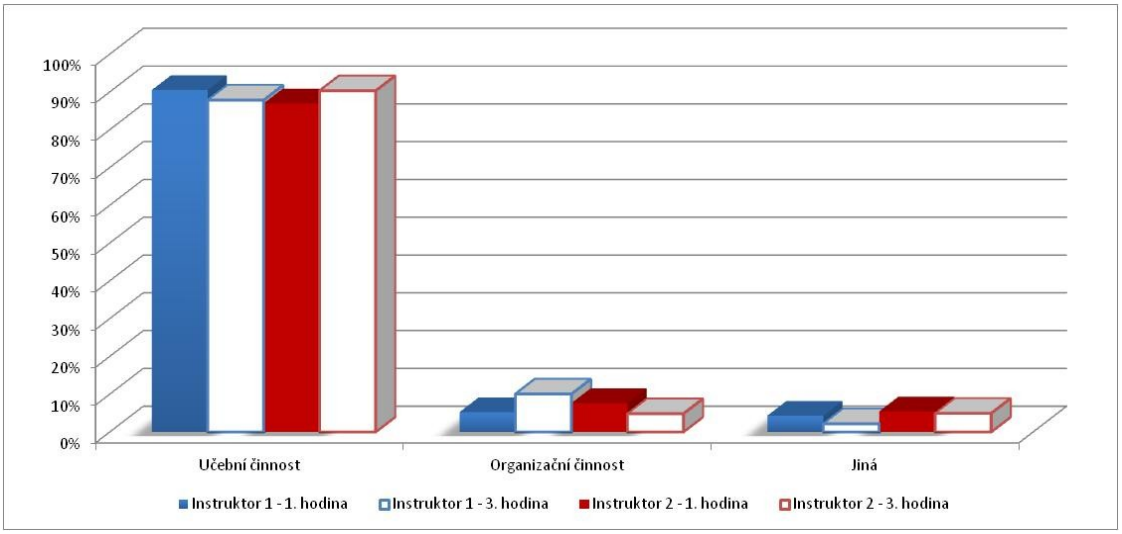
Tabulka 4 Druh postojové aktivity

5B. Kategorie: Jedná se o integrační nebo dominantní projev?	Instruktor 1		Instruktor 2	
	1. hodina	3. hodina	1. hodina	3. hodina
Integrační	47%	39%	48%	40%
Dominantní	12%	11%	13%	10%
Neutrální	42%	51%	39%	50%

Integrační postojová aktivita měla v obou případech klesající tendenci. U prvního instruktora klesla ze 47 % na 39 %, u druhého ze 48 % na 40 %. V obou vyučovacích jednotkách byla vyšší o 1 procentní bod u druhého instruktora. Opačný trend byl zaznamenán opět v obou případech u *neutrální* postojové aktivity. U prvního instruktora vzrostla z 42 % na 51 %, u druhého ze 39 % na 50 %. U prvního instruktora tedy bylo její zastoupení v první vyučovací jednotce vyšší o 3 procentní body. *Dominantní* postojová aktivita se v průměru pohybovala kolem 11 - 12 %.

5.4 6. kategorie – druhy činnosti učitele

Graf 5 Druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce



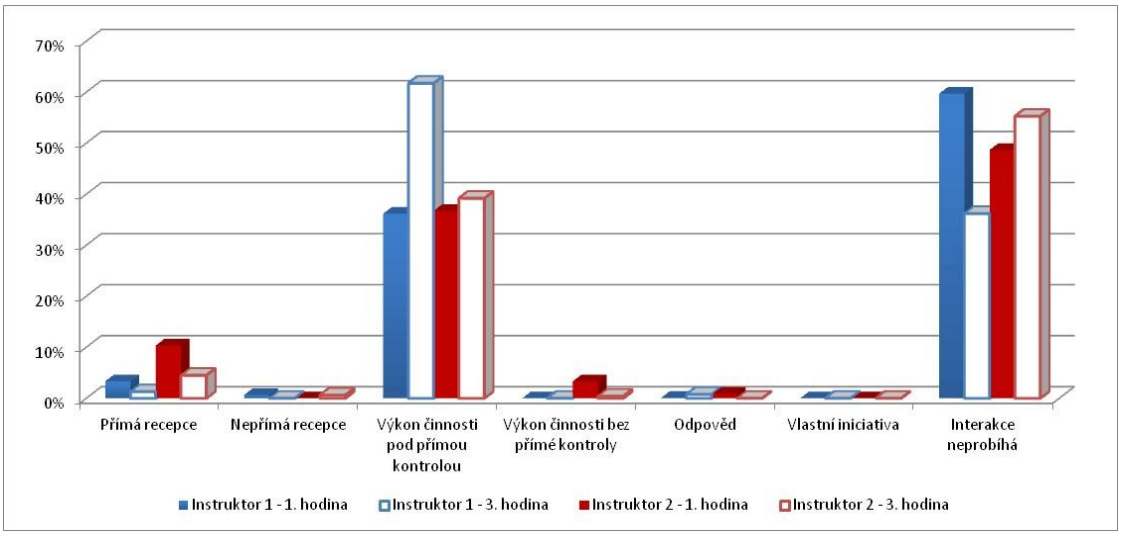
Tabulka 5 Druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce

6. Kategorie	Instruktor 1		Instruktor 2	
	1. hodina	3. hodina	1. hodina	3. hodina
Učební činnost	90%	88%	87%	90%
Organizační činnost	5%	10%	8%	5%
Jiná	4%	2%	5%	5%

Největší podíl na činnostech, které probíhaly, měla *učební činnost*. Ačkoli byla v první pozorované jednotce vyšší u prvního instruktora v poměru 90 % ku 87 %, v druhé vyučovací jednotce tomu bylo téměř naopak, kdy byla vyšší u druhého instruktora v poměru 88 % ku 90 %. Zatímco u prvního instruktora došlo v *organizační činnosti* k nárůstu z 5 % na 10 %, u druhého došlo k poklesu z 8 % na 5 %. Nejmenší zastoupení zde měla činnost *jiná*, která byla nižší u prvního instruktora a pohybovala se mezi 2-5 %.

5.5 7. kategorie – druhy činnosti žáka

Graf 6 Druhy činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi



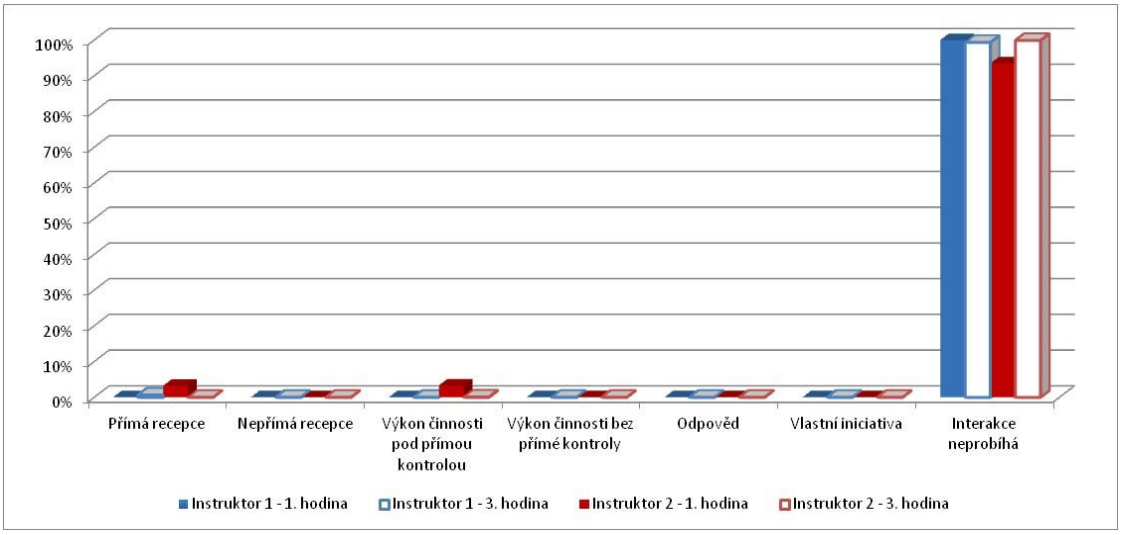
Tabulka 6 Druhy činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi

7. Kategorie	Instruktor 1		Instruktor 2	
	1. hodina	3. hodina	1. hodina	3. hodina
Přímá recepce	3%	1%	10%	5%
Nepřímá recepce	1%	0%	0%	1%
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	36%	62%	37%	39%
Výkon činnosti bez přímé kontroly	0%	0%	3%	0%
Odpověď	0%	1%	1%	0%
Vlastní iniciativa	0%	0%	0%	0%
Interakce neprobíhá	60%	36%	49%	55%

V první jednotce v obou dvou případech nejčastěji neprobíhala žádná interakce mezi učitelem a jednotlivým žákem. Zatímco u prvního instruktora v té další sledované došlo k nárůstu *výkonu činnosti pod přímou kontrolou* z 36 % na 62 %, a tím k poklesu doby, kdy *interakce neprobíhala* ze 60 % na 36 %, u druhého vzrostl jak *výkon činnosti pod přímou kontrolou* z 37 % na 39 %, tak doba, kdy *interakce neprobíhala* ze 49 % na 55 %. Tato skutečnost nastala u druhého instruktora z důvodu poklesu *přímé recepce* z 10 % na 5 % stejně jako *výkonu činnosti bez přímé kontroly* ze 3 % na 0 %. U prvního instruktora se *přímá recepce* vyskytovala pouze výjimečně, a to ve 3 %, resp. 1 % a *výkon činnosti bez přímé kontroly* se nevyskytoval vůbec. *Odpověď* byla zaregistrována v obou případech pouze neznatelně do 1 % a *vlastní iniciativa* vůbec.

5.6 8. kategorie – druhy činnosti skupiny

Graf 7 Druhy činnosti skupiny determinující současně vztah učitele v didaktické interakci ke skupině



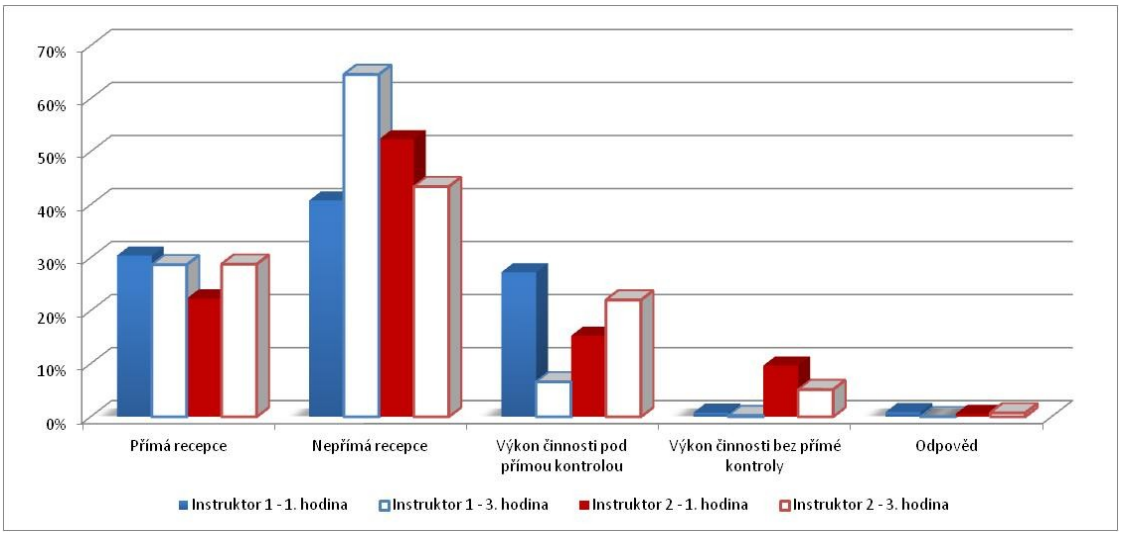
Tabulka 7 Druhy činnosti skupiny determinující současně vztah učitele v didaktické interakci ke skupině

8. Kategorie	Instruktor 1		Instruktor 2	
	1. hodina	3. hodina	1. hodina	3. hodina
Přímá recepce	0%	1%	3%	0%
Nepřímá recepce	0%	0%	0%	0%
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	0%	0%	3%	0%
Výkon činnosti bez přímé kontroly	0%	0%	0%	0%
Odpověd	0%	0%	0%	0%
Vlastní iniciativa	0%	0%	0%	0%
Interakce neprobíhá	100%	99%	93%	100%

U obou instruktorů jsme se s touto kategorií téměř nesetkali. Výjimku tvoří *přímá recepce,* která je u prvního instruktora v první vyučovací jednotce zastoupena 1 % a u druhého instruktora ve druhé vyučovací jednotce 3 %.

5.7 9. kategorie – druhy činnosti celé třídy

Graf 8 Druhy činnosti celé třídy nebo zbývající části třídy, determinující vztah učitele v didaktické interakci ke třídě



Tabulka 9 Druhy činnosti celé třídy nebo zbývající části třídy, determinující vztah učitele v didaktické interakci ke třídě

9. Kategorie	Instruktor 1		Instruktor 2	
	1. hodina	3. hodina	1. hodina	3. hodina
Přímá recepce	30%	29%	22%	29%
Nepřímá recepce	41%	65%	52%	43%
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	27%	7%	15%	22%
Výkon činnosti bez přímé kontroly	1%	0%	10%	5%
Odpověď	1%	0%	1%	1%

Činnost celé třídy nebo jejího zbytku byla charakteristická *nepřímou recepcí,* u prvního instruktora se stoupající tendencí ze 41 % na 65 %, u druhého klesající z 52 % na 43 %. Druhou nejčastější činností byla *přímá recepce.* U prvního instruktora byla v první vyučovací jednotce vyšší 30 % ku 22 %. V druhé vyučovací jednotce již byly hodnoty u obou instruktorů totožné 29 %. *Výkon činnosti pod přímou kontrolou* byl v první vyučovací jednotce vyšší u prvního instruktora 27 % ku 15 %, naopak ve druhé pozorované jednotce byl mnohem vyšší u druhého instruktora 7 % ku 22 %. Zatímco první instruktor nevykazoval kromě 1 % hodnoty v první vyučovací jednotce téměř žádný *výkon bez přímé kontroly,* u druhého tomu bylo v první jednotce 10 % a ve druhé 5 %. *Odpověď* byla u obou instruktorů zastoupena téměř stejnou mírou, tj. do 1 %.

6 DISKUSE

Cílem naší práce bylo podrobně analyzovat a porovnat didaktickou interakci učitel – žák při výuce lyžování dospělých mezi dvěma instruktory stejné délky praxe, ale různého vzdělání. K tomuto účelu jsme využili metody modifikované analýzy didaktické interakce.

Vyučovací jednotka v námi zvolené lyžařské škole trvá 100 min. Získané materiály mají délku záznamu od 74 min do přibližně 86 min. Součástí pořízeného záznamu není jízda lanovkou či na přepravním pásu, ani čas strávený při přechodu z „rozřadiště“ na místo určené pro výuku a zpět. Rozdílnost v délce čistého (využitelného) času mezi jednotlivými vyučovacími jednotkami je kromě výše uvedeného dána rovněž rychlostí, jakou se dokázali klienti shromáždit a vzdáleností zvoleného místa pro výuku od místa setkání.

Důležitou roli sehrál ve výuce i výběr terénu. První instruktor zvolil k první vyučovací jednotce boční část hlavní sjezdovky. Druhý se rozhodl pro tréninkový areál s přepravními pásy. Oba dva zvolené přístupy mají své klady a zápory. V případě boční části hlavní sjezdovky spatřujeme hlavní výhodu v možnosti výuky bez časových prodlev. Znamená to možnost neustálé interakce, která je u začínajících lyžařů velmi důležitá. Další nespornou výhodou je, že výšlapem nahoru si začínající lyžaři osvojují základní lyžařské dovednosti a získávají tak lepší jistotu při pohybu na lyžích. V neposlední řadě bývá v sezónních obdobích, ve kterých obě výuky probíhaly, tréninkový areál plně vytížen, a to činí vyšší nároky na organizaci. Na druhou stranu si mají lyžaři s využitím přepravního pásu možnost odpočinout, což je vždy kladně vítáno, neboť nejsou začínající lyžaři zvyklí trávit čas v lyžařské výzbroji.

Kategorie 1 – Formy chování učitele

V porovnávaných jednotkách byla u obou instruktorů nejčastější formou chování instrukce. Tato forma chování je charakteristická pro nácvik nové činnosti a odpovídá výuce úplných začátečníků, kterým je potřeba veškeré učivo důkladně vysvětlit a názorně předvést. U prvního instruktora pak došlo s postupem času k jejímu snížení z 32 % na 29 %, kdežto u druhého k mírnému nárůstu z 34 % na 35 %. Dalším chováním vykazujícím značnou četnost bylo u obou instruktorů pozorování. V obou případech se pohybovalo kolem 23 %. I tato forma je pro výuku lyžování typická, avšak mělo by být doprovázeno korekcí a zpětnou informací. Jak uvádí Rychtecký a Fialová (2004) korekce a zpětná informace jsou

neefektivnější formy chování učitele. Součet těchto dvou forem činil u prvního instruktora 32 % v první, resp. 37 % ve druhé vyučovací jednotce, u druhého instruktora pak 18 % v první, resp. 32 % ve druhé vyučovací jednotce. Dle našeho názoru je číslo u prvního instruktora vyšší právě díky potřebným pedagogickým dovednostem a znalostem získaným kvalifikací, ale i znatelnější snahou o vyšší efektivitu vyučovacího procesu. Jedličková (2011) uvádí průměrnou hodnotu součtu těchto dvou forem 18 %. Křikavová (2012) a Šafránek (2012) naměřili v průměrech stejné hodnoty, a to u začátečníků rovněž 18 % a u pokročilých 14 %. Oznámení, dotaz, recepce a nejasná situace se v obou případech pohybovaly v rozmezí od 1 % do 4 % a posuzování nebylo v těchto výukových jednotkách použito vůbec. Druhý instruktor měl ve své první výukové jednotce výrazně nadprůměrnou hodnotu spoluúčasti (14 %), která však v další sledované jednotce klesla na hranici 2 %, tedy na podobnou hodnotu jakou jsme zaznamenali u prvního instruktora. Tento výsledek byl dán ne zcela rozvinutou organizační a didaktickou schopností druhého instruktora, kdy byl během lekce nucen jezdit od lyžaře k lyžaři a pomáhat jim při sjíždění svahu.

Kategorie 4 – Formy projevu učitele

Bez výrazných rozdílů převládal mezi oběma instruktory v první výukové jednotce řečový a pohybový projev (36 % u prvního a 37 % u druhého) a následné měřené jednotce (33 % u prvního % a 37% u druhého). Při výuce na lyžích je před zahájením cvičení nutná praktická ukázka, čemuž tento výsledek odpovídá. U řečového projevu byl zaznamenán nárůst v obou případech. U prvního instruktora z 33 % na 41 %, kdy se dokonce stal nejčetnější formou projevu, u druhého pak z 23 % na 30 %. V první hodině je pro začínající lyžaře vše nové a proto je nezbytné doprovázet instrukce praktickou otázkou. S postupem času se prohlubují vědomosti i dovednosti lyžařů a řečový projev doprovázený ukázkou může být nahrazován pouze řečovým. Tento fakt potvrzuje i tvrzení Jedličkové (2011), že *„využitím názornosti splňuje učitel jednu z didaktických zásad.“* U zmiňované autorky stejně jako v práci Křikavové (2012) a Šafránka (2012) byl však tento projev až na druhém místě a největší četnost vykázali u řečového projevu. Nejméně byla u obou instruktorů zastoupena jiná forma projevu, a to od 2 % do 4 % a vůbec se nevyskytoval nonverbální akustický projev. Ve velké míře zde bylo zastoupeno také mlčení, které odpovídá pozorování žáků. U prvního instruktora kleslo z 27 % na 19 %, kdežto u druhého stouplo ze 16 % na 25 %. Druhý instruktor měl v první vyučovací jednotce výrazně nadprůměrnou četnost pohybového projevu spojeného s mlčením (20 %). Tomu odpovídala již zmiňovaná dopomoc. Mnohem efektivnější by však bylo mlčení či pohybový projev spojený s mlčením nahradit korekcí.

Kategorie 5A – Míra vyjádření věcného obsahu

Míra vyjádření věcného obsahu dosahovala u obou instruktorů vysokých hodnot, a to 62 %, resp. 68 %. U obou instruktorů měla míra vyjádření věcného obsahu klesající tendenci. V obou vyučovacích jednotkách však byla vyšší u druhého instruktora. Tato situace je zřejmě dána skutečností, že první instruktor používal při zpětné vazbě pouze věty a slova typu „ano“, „to je ono“, „dobře“. Jedličková (2011) uvádí ve své práci procento znatelně menší (v průměru 54 %), kdežto Křikavová kolem 70 %, u jednoho zkoumaného instruktora dokonce až 80 %. Druhým extrémem byla, co se týče míry vyjádření věcného obsahu, práce Šafránka, u něhož se hodnoty při výuce mladších žáků pohybovali od 48 % do 27 % a u starších dokonce jen od 28 % do 10 %.

Kategorie 5B – Druh postojové aktivity

U obou zkoumaných vykazovala největší četnost integrační postojová aktivita, která však měla v obou případech výraznou až o 8 % klesající tendenci. Opačný trend čili nárůst jsme zaznamenali u aktivity neutrální. Dominantní postojová aktivita v průměru kolem 11 - 12 %. Dominance je v našem případě přiřazována korekcím, které jsou dominantním projevem. Dle našeho názoru je nejlepším předpokladem kvality vysoká četnost integrační postojové aktivity, která se v našem případě bohužel u instruktorů vytrácela.

Kategorie 6 – Druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce

U obou instruktorů dosahovala učební činnost vysokých hodnot (kolem 98 %) a jen nepatrně se od sebe tyto hodnoty lišily. V porovnání s Jedličkovou (2011), kde byla v průměru 71 % nebo Křikavovou s průměrem 59 % jsou tyto hodnoty opravdu výrazné. Dle našeho názoru je to dáno tím, že všichni výše zmiňovaní učili děti, kdyžto naši dva instruktoři skupinu dospělých.

Kategorie 7 – Druhy činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi

U obou instruktorů nejčastěji v této kategorii činnost neprobíhala a v případě, že ano, jednalo se o přímou recepci nebo výkon pod přímou kontrolou. Markantní nárůst výkonu pod přímou kontrolou je znát u prvního instruktora v druhé zkoumané jednotce. Tento byl způsoben častou formou výuky, ve které instruktor i skupina pozorují pohybujícího se jednotlivce, kterému je v průběhu nebo ihned po jeho skončení podána zpětná vazba, a to buď korekcí či zpětnou informací. Dle naší zkušenosti je tento typ výuky obzvláště vhodný pro ukotvení správných lyžařských dovedností.

Kategorie 8 – Druhy činnosti skupiny determinující současně vztah učitele v didaktické interakci ke skupině

U obou instruktorů jsme se s touto kategorií téměř nesetkali. Výjimku tvoří *přímá recepce,* která je u prvního instruktora v první vyučovací jednotce zastoupena 1 % a u druhého instruktora ve druhé vyučovací jednotce 3 %.

Kategorie 9 – Druhy činnosti celé třídy determinující současně vztah učitele v didaktické interakci ke třídě

V interakci učitel – celá třída se druhy činnosti u jednotlivých instruktorů výrazně lišily. Jediné srovnatelné hodnoty byly zaznamenány u přímé recepce, kdy docházelo k výkladu či předvádění nové činnosti. U prvního instruktora byla vyšší četnosti činnosti pod přímou kontrolou v první vyučovací jednotce způsobena prováděním základních lyžařských dovedností. Po jejich zvládnutí se instruktor více soustředil na jednotlivce a tudíž zůstával zbytek skupiny v nepřímé recepci. Naopak u druhého instruktora nepřímá recepce klesala a onen se snažil zaměřovat na celou třídu. U druhého instruktora občas dokonce docházelo k situaci, kdy zbytek třídy prováděl činnost bez přímé kontroly a to v 10 % v první, respektive 5 % v druhé vyučovací jednotce.

7 ZÁVĚR

Závěrem bychom se pokusili zodpovědět výzkumné otázky. Na první otázku, jestli existují rozdíly mezi jednotlivými instruktory v didaktické interakci učitel – žák na základě dosaženého vzdělání, lze odpovědět ano. Z analýzy vyplývá vyšší zastoupení dvou nejefektivnějších forem chování učitele (korekce a zpětná informace) u prvního instruktora (s pedagogickým vzděláním), a to průměrně o 10 procentních bodů. Tím zároveň odpovídáme na druhou otázku, která vyšší výskyt těchto dvou forem chování u učitele s pedagogickým vzděláním předpokládala. Řečového projevu využívá průměrně o 9 procentních bodů více první instruktor, kdežto projev spojený s mlčením má o 9 procentních bodů vyšší instruktor druhý.

Další zajímavostí je téměř petinásobně vyšší spoluúčast během první vyučovací jednotky u druhého instruktora, než tomu bylo u instruktora prvního. Na druhou stranu u míry vyjádření věcného obsahu dosáhl druhý instruktor (bez pedagogického vzdělání) o 5 procentních bodů lepšího výsledku. K dalšímu rozdílu dochází u druhů činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi. Zatímco během vyučovacích jednotek prvního instruktora dochází k vyšší četnosti činnosti pod přímou kontrolou, a to až o 10 procentních bodů, u druhého byl ve 3% zaznamenán výkon činnosti bez přímé kontroly.

V naší práci se téměř nesetkáváme s interakcí učitel – skupina. Při výuce lyžování je tato forma opravdu minimální. Nelze opomenout, že u instruktora bez pedagogického vzdělání docházelo častěji k činnostem bez přímé kontroly. Vliv pedagogického vzdělání však šel vypozorovat především participantním pozorováním. Zejména v organizačních činnostech druhý instruktor zaostával. Výuka místy působila nesystematicky až chaoticky.

Vzhledem k počtu zkoumaných subjektů se výsledky nedají zobecnit. Největší přínos proto vidíme stejně jako kolegové Jedličková (2011) nebo Křikavová (2012) ve zpětné vazbě pro instruktora samotného, který má jedinečnou možnost posoudit vhodnost zvolených metod, postupů nebo stylů včetně detailů svého vystupování.

Z hlediska praktického využití MADI, i přes časovou náročnost, doporučujeme porovnat 2x stejnou osobu z ročním časovým odstupem. Ideálně pokud obě zpracování výsledků provede při prvním i druhém sběru dat zkoumaná osoba a získá tak objektivní zpětnou vazbu.

Nejdůležitějším faktem, který bychom rádi zdůraznili je, že ačkoli dopadla analýza didaktické interakce u obou instruktorů rozdílně, podařilo se jim oběma naučit během tří výukových dní všechny své studenty základním lyžařským dovednostem do takové míry, že zvládli bezpečně sjet všchny sjezdové tratě v lyžařském areálu Kramolín. A hlavně odcházeli z každé hodiny vždy spokojeni.

SEZNAM LITERATURY

BENEŠOVÁ, D., ŠTUMBAUER J. *Školní lyžování II.* Sušice : Nakladatelství Dr. Radovan Rebstöck, 2006, ISBN 80-86876-05-5

ČELIKOVSKÝ, S. a kol. *Antropomotorika.* 3. přepracované vyd. Praha : SPN, 1990, ISBN 80-04-23248-5

DOBRÝ, L. a kol. *Analýza didaktické interakce*. Praha : Karolinum, 1996, ISBN 80-7184-334-2

DUŠEK, L. *Metodika výuky lyžování.* 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, ISBN 80-244-0526-1

DYGRÍN, J. a kol. *Základy lyžování.* Liberec : Vysokoškolský podnik, 2003, ISBN 80-7083-681-4

GNAD, T. a kol. *Kapitoly z lyžování.* Praha : Karolinum, 2001, ISBN 80-246-0241-5

GNAD, T. a kol. *Základy teorie lyžování a snowboardingu.* Praha : Karolinum, 2008, ISBN 978-80-246-1587-5

HONDLÍK, J. a kol. *Didaktika školní tělesné výchovy dětí mladšího školního věku.* České Budějovice : Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1995, ISBN 80-7040-125-7

CHOUTKA, M., BRKLOVÁ, D., VOTÍK. J. a kol. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1.vyd. Plzeň : ZČU, 1999, ISBN 80-7082-500-6

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum.* 1. vyd. Praha : Portál, 2005, ISBN 80-7367-040-2

JEDLIČKOVÁ, E. *Interakce učitele a žáka ve skupinové formě při výuce lyžování.* Diplomová práce. Praha : UK FTVS, 2011

JANÍK T. a kol. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky.* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2013, ISBN 987-80-210-6349-5

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika.* Praha : Portál, 2002, ISBN 80-7178-253-X

KŘIKAVOVÁ, M. *Analýza didaktické interakce skupinové výuky lyžování na základních školách.* Diplomová práce. Praha : UK FTVS, 2012

MELKA, M. *Didaktika tělesné výchovy.* 1. vyd. Č. Budějovice : Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1986.

LEMASTER, R. *Difference betwwen ski technique and teaching methodology.* [online] 2011. [cit. 2014-03-05]. Dostupné z: http://www.examiner.com/article/difference-between-ski-technique-and-teaching-methodology

MĚKOTA, K., KOVÁŘ, R., ŠTĚPNIČKA, J. *Antropomotorika II.* 1. vyd. Praha : SPN, 1988.

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. 3. upravené vyd. Praha : SPN, 1988,

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* 1. vyd. Praha : Grada publishing, 2005, ISBN 80-247-0738-1

NOSEK, M. *Sjezdové lyžování dětí a mládeže.* [online] 2008. [cit. 2013-12-06] Dostupné z: http://pf.ujep.cz/~nosek/nosek_web/bezpecnost.html

PERIČ, T., DOVALIL, J. *Sportovní trénink.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010 ISBN 978-80-247-2118-7

PSOTOVÁ, D., PŘÍBRAMSKÝ. M. a kol. *Sjíždění a zatáčení na lyžích: Česká škola lyžování.* Praha : Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1292-5

PŘÍBRAMSKÝ, M. a kol. *Česká škola kročné techniky.* Praha : Tiskárna Nové Město, 1997

PŘÍBRAMSKÝ, M. a kol. *Lyžování.* Praha : Grada Publishing, 1999, ISBN 80-7169-786-9

REICHERT, J. a kol. *Lyžování od začátků k dokonalosti.* Praha : Grada Publishning, 2007, ISBN 978-80-247-1724-1

RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2. přepracované vyd. Praha : Karolinum, 2004, ISBN 80-7184-659-7

SKALOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1983

SŰSS, 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.

SVOBODA, B. *Stručná pedagogika sportu.* Praha : Karolinum, 1999, ISBN 80-7184-842-5

SVOBODA, B. *Pedagogika sportu.* Praha : Karolinum, 2008, ISBN 978-80-246-1358-1

SÝKORA, F. a kol. *Didaktika tělesné výchovy.* 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1985

ŠAFRÁNEK, J. *Analýza didaktické interakce ve školní výuce lyžování.* Diplomová práce. Praha : UK FTVS, 2012

ŠTUMBAUER, J. *Základy vědecké práce v tělesné kultuře.* 1. vyd. Č. Budějovice : Pedagogická fakulta v Č. Budějovicích, 1990

ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika.* Praha : Karolinum, 1999, ISBN 80-246-0003-X

ŠVAŘÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry.* Praha : Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

VILÍMOVÁ, V. *Didaktika tělesné výchovy.* 2. vyd. Brno : MUNI press, 2009, ISBN 978-80-210-4936-9

WALLACE, N., BEATTIE B. *The golden ski guide.* Golden Press : New York, 196