

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU



INTERAKCE UČITELE A ŽÁKA VE SKUPINOVÉ FORMĚ  
PŘI VÝUCE LYŽOVÁNÍ

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Petra Matošková, Ph.D.**

Vypracovala:

**Eva Jedličková**

Praha, duben 2011

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

V Praze, dne 13. dubna 2011

Eva Jedličková

### 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 Doc. PhDr. Vladimíru Süssovi, Ph.D. za ochotu a vypůjčení videotechniky potřebné k analýze, paní Zdence Marvanové za její pomoc s výpočetní technikou při zpracování dat a výsledků a v neposlední řadě učitelům z lyžařské školy Sport Oberlader, jež souhlasili s analýzou své výuky.

## **Abstrakt**

- Název:** Interakce učitele a žáka ve skupinové formě při výuce lyžování
- Cíle:** Cílem práce je porovnat interakci učitele a žáka při výuce lyžování v zahraničních lyžařských školách.
- Metody:** V naší práci jsme použili metodu pozorování s využitím kategoriálního systému podle standardizované techniky MADI (modifikovaná analýza didaktické interakce). Jde o 7 kategorií popisující formy chování učitele, didaktický obsah výuky, didaktické situace a postojovou aktivitu.
- Výsledky:** Jednotlivé profily učitelů se prokázaly odlišně, hlavně vlivem dosažené praxe a částečně také vzděláním. Z výsledků vyplynulo, že hlavní rozdíly se projevily u učitele č. 3 s nejkratší dobou praxe. Ve všech zkoumaných kategoriích se diametrálně lišil od ostatních dvou. Tam se rozdíly vyskytovaly také, ale nevýrazně. Učitel č.3 se ve vyučovacím procesu dopouštěl mnoha didaktických chyb. Někdy jeho formy chování, projevů a druhů činností nesouvisely s vyučovacími postupy a nešlo je konkrétně analyzovat.

**Klíčová slova:** ADI, MADI, lyžařská škola, lyžařská výuka

## **Abstract**

**Title:** Interaction between a teacher and a student in the group-form method of teaching skiing

**Objectives:** The aim of this thesis is to compare the interaction between the teacher and the student in the process of teaching skiing in the foreign ski schools.

**Methods:** In our thesis we used the method of observation with utilization of categorial system according to the standardized method MADI (modified analysis of didactic interaction). This method involves seven categories describing forms of behaviour of a teacher, didactic content of training, didactic situation and the postural activity.

**Results:** The teachers' profiles were proved to be different, which was caused primarily by the amount of experience and partially by the gained education. The results showed that the main differences were manifested at the teacher number three who gained the shortest practices. This teacher diametrically differs in all examined categories from other teachers. Between the other two teachers there were found differences as well, but not essential. The teacher number three committed many didactic faults. Some of his forms of behaviour, demonstration and action were not coherent with the process of learning so that they were not able to be analysed.

**Keywords:** ADI, MADI, ski school, ski education

## Obsah

1	Úvod.....	9
2	Teoretická východiska .....	10
2.1	Didaktika tělesné výchovy.....	10
2.1.1	Projekt výchovy a vzdělání.....	11
2.1.2	Činnosti žáka.....	11
2.1.3	Činnosti učitele tělesné výchovy .....	11
2.1.4	Podmínky .....	12
2.2	Didaktické metody .....	13
2.3	Motorického učení .....	16
2.4	Didaktické styly .....	18
2.5	Didaktické zásady .....	20
2.6	Didaktické formy .....	22
2.7	Mezinárodní vzdělávací systém.....	22
2.8	Lyžařská výuka dětí v Rakousku .....	23
2.8.1	Týdenní program pokročilých skupin.....	24
2.9	Vznik a vývoj analýzy didaktické interakce .....	25
2.9.1	Analýza didaktické interakce.....	27
2.9.2	Modifikovaná analýza didaktické interakce .....	31
2.9.3	Příprava na analýzu.....	32
3	Cíl a úkoly práce .....	34
4	Metodika práce .....	35
4.1	Charakter výzkumu.....	35
4.2	Charakteristika souboru .....	35
4.3	Použité metody .....	35
4.4	Postup práce.....	37
5	Výsledky .....	39
5.1	1. Kategorie - formy chování učitele .....	39
5.2	4. Kategorie – formy projevu učitele .....	42
5.3	5. Kategorie – druhy postojové aktivity a míra vyjádření věcného významu .....	45
5.4	6. Kategorie – druh činnosti učitele .....	48

5.5	7. Kategorie – druhy činnosti žáka .....	51
5.6	8. Kategorie – druhy činnosti skupiny .....	54
5.7	9. Kategorie – druhy činnosti celé třídy .....	56
6	Diskuze .....	59
7	Závěr .....	64
8	Literatura.....	66
9	Příloha.....	68



# 1 Úvod

Lyžování v Evropě je v oblasti sportu velmi dobře zakořeněné. Konkrétně rakouská, česká a švýcarská lyžařská tradice je mimořádně silná a s počtem aktivních lyžařů se řadí mezi nejužší světovou špičku. Díky dobrým geologickým a klimatickým podmínkám se lyžování zrodilo velmi brzy. V Čechách bylo již v roce 1896 povoleno zařadit do tělesné výchovy lyžařský výcvik, což se rychle rozšířilo do všech světových stran. Výcvik se následně zavedl i do osnov školní tělesné výchovy jako povinný.

Vedle toho se začali rozvíjet soukromé lyžařské školy nabízející kurzy nejen pro děti. V dnešní době se v Evropě již nenajde středisko, kde by nefungovala alespoň jedna škola tohoto typu. Lidé z celého světa se postupem času naučili jejich nabízené služby využívat a počet zájemců, zejména o lyžařskou výuku dětí, stále narůstá. Především v Alpách se setkáváme s velkou poptávkou, s čímž souvisí i nabídka práce. A tak v Rakousku, Itálii, Švýcarsku i Francii vznikají lyžařské školy s mezinárodním zastoupením učitelů a nabízejí turistům výuku v jejich mateřském jazyce. To přináší jisté výhody pro dosažení stanovených cílů. Výuka s jazykovou bariérou je pro klienta samozřejmě náročnější.

Pro tento obor práce není zapotřebí pedagogického vzdělání, nýbrž postačí absolvování školícího kurzu a úspěšné složení závěrečných zkoušek. Otázkou ale pak zůstává, zda pro efektivní výuku stačí znát metodickou řadu výuky na lyžích. Dominantní roli ve vyučovacím procesu představuje vztah učitel – žák. Nelze se soustředit pouze na cíle výuky, její obsah, či používané didaktické metody. Je nutné být schopen odhadnout potřeby žáka a umět ovlivnit jeho postoj k dané činnosti. To bez vzájemné interakce mezi učitelem a žákem nelze uskutečnit. Záleží na mnoha okolnostech. Poznání vazeb mezi učitelem a žákem nám dává možnost kvalitněji hodnotit a následně ovlivňovat, řídit příští výukový proces.

Charakter práce je zaměřen právě na pozorování didaktické interakce učitel – žák. Spočívá v rozboru výuky tří učitelů z rakouské lyžařské školy, kteří jsou různého vzdělání, praxe, věku i národnosti.

## 2 Teoretická východiska

### 2.1 Didaktika tělesné výchovy

Slovo didaktika je řeckého původu. Didaskein znamená učit, vyučovat, poučovat, jasně vykládat, dokazovat.

Ve speciálně pedagogickém smyslu se začal tento termín používat až v 17. století. V té době se objevovaly snahy o encyklopedické vzdělávání. Přitom se ukazovalo, že je obtížné zvládnout veškeré tehdejší vědění. Termín didaktika poprvé použil německý pedagog Ratke (1571- 1635), který tak označoval cestu učení. Byl to však J.A. Komenský (1592 – 1670), kdo se zasloužil o rozšíření pojmu didaktika. Ve svém díle Didaktika velká (1657) chápe didaktiku jako „*všeobecné umění, jak naučit všechny všemu*“ (Skalková, 2007, str. 1).

Pojem didaktika tělesné výchovy je používán ve dvojitým smyslu, jednak jako vědní disciplína (součást kinantropologie a pedagogiky), a také jako studijní předmět pro přípravu učitelů tělesné výchovy.

*Předmětem didaktiky tělesné výchovy je „zkoumání a interpretace zákonitostí procesu vzdělávání a výchovy, všech jeho vnitřních i vnějších činitelů i vztahů mezi nimi. Z hlediska dominantního významu interakčních vztahů mezi učitelem a žákem patří didaktika tělesné výchovy k pedagogickým disciplínám. Z hlediska obsahu (tělesná cvičení, pohybové dovednosti, činnosti aj.), má však těsnou vazbu ke kinantropologii a jejím subdisciplínám“ (Rychecký a Fialová 2000, str. 23).*

Středem didaktiky tělesné výchovy je soubor otázek orientovaných na objasnění výběru a uspořádání učiva, které tvoří obsah vyučování (curriculum), podstaty didaktického (vzdělávacího) procesu, v kterém si žáci ve vzájemných interakcích „žák – učitel – učivo – podmínky, osvojují učivo (dovednosti, činnosti, 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, formy, metody, zásady atd.) i vztahů mezi nimi, výběru vhodných didaktických i organizačních forem a podmínek (materiálních, sociálně-psychologických, právních aj.), ve kterých vyučování probíhá“ (Rychecký a Fialová 2000, str. 23).*

Podle Skalkové (2007, str. 118) představuje vyučování „*specifický druh lidské činnosti, spočívající na vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům.*“ Za nejdůležitější části vyučovacího procesu považuje tyto:

- Cíle procesu vyučování
- Obsah učiva
- Součinnost učitele a žáků
- Metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá
- Podmínky, za nichž proces probíhá

### 2.1.1 Projekt výchovy a vzdělání

*„Zahrnuje výčet základních tendencí a cílů tělesné výchovy, učební osnovy, učivo, metodické směrnice, školní a klasifikační řád, bezpečnostní předpisy aj. Určující roli má z hlediska cílů, programu a obsahu školní tělesné výchovy*  
*„(Rychtecký a Fialová 2000, str. 24).*

### 2.1.2 Činnosti žáka

V didaktickém procesu působí žák jako objekt i subjekt. Svou aktivitou v souladu s projektem výchovy a vzdělávání a za pomoci učitele si osvojuje dovednosti, vědomosti, tělovýchovné a sportovní činnosti, rozvíjí své schopnosti, utváří si vlastní postoje k pohybové aktivitě. Jeho role je z hlediska výsledků didaktického procesu dominantní (Rychtecký a Fialová, 2000).

### 2.1.3 Činnosti učitele tělesné výchovy

Zahrnují souhrn profesionálních výchovných a vyučovacích aktivit učitele, projevy osobnosti a vlastností. Učitel plánuje, řídí a hodnotí průběh výchovy a vzdělávání na rozvoj osobnosti žáků. Plánuje, řídí a hodnotí průběh výchovně vzdělávacího procesu tak, aby byl efektivní. Jeho dominantní role spočívá v řízení vyučování i ve společenské odpovědnosti za výsledky vzdělání a výchovy (Rychtecký a Fialová, 2000).

#### 2.1.4 Podmínky

Jsou souhrnem společenského, materiálního, a právního prostředí, ve kterém výchovně vzdělávací proces tělesné výchovy probíhá. Ve vztahu k ostatním prvkům didaktického procesu mají roli podpurnou, která ovšem významně přispívá k jeho efektivnosti.

Kromě těchto základních prvků působí na žáka a současně i efektivitu výchovně vzdělávacího procesu ještě další vnější činitelé. Dle Rychteckého a Fialové (2000) k významu tělesného pohybu, tělovýchovných činností, sportu v životě člověka apod. patří k nejdůležitějším

- **Rodinná výchova**, zejména postoje rodičů, prarodičů, sourozenců.  
Výzkumná šetření uvádějí, že ke stimulaci pohybové činnosti dětí a mládeže bez ohledu na pohlaví mají nejvýznamnější roli otcové (Rychtecký, Janouch a Fialová, 1992).
- **Masmédia, tisk**, televize, internet aj. ovlivňují především kognitivní (poznávací) postoje žáků k pohybové činnosti, a to hlavně pubescenty a adolescenty. Účinky masmédií jsou stupňovány i kulturní tvorbou – literaturou, filmy, masové sportovní akce, velethry aj., které mohou ukazovat jak význam pohybu v životním stylu moderního člověka, tak pozitivní vzory a ideály mládeže.
- **Trenéři, cvičitelé**. Ovlivňují jen část populace, která je zapojena do mimotřídní a mimoškolní tělovýchovné a sportovní činnosti. Rozšiřování školních sportovních klubů poukazuje na to, že jejich spoluúčast na utváření zájmů, vztahů a postojů mládeže ke sportu bude vzrůstat. Podněcujícím faktorem ve vytváření pozitivních postojů žáků a studentů mohou být i sportovní vzory a výkony našich sportovců.
- **Mezipředmětové vztahy**. Vědomosti z biologie, rodinné výchovy, eventuálně dalších předmětů zvyšují informovanost mládeže o pozitivní roli aktivního pohybu z hlediska zdravotního i sociálního.
- **Lékaři – pediatři** a jejich působení na mládež. Doporučení, ordinování pohybové aktivity jako aktivního prostředku v primární i sekundární zdravotní prevenci.

## 2.2 Didaktické metody

Vyučovací metoda z pedagogického hlediska znamená záměrné, plánovité uspořádání úkolů a činností žáka tak, aby vzhledem ke spolupůsobícím podmínkám byl co nejefektivněji dosažen cíl vyučování (Mojžíšek, 1988).

Může být zaměřena na různé cíle. Jak na utváření vyučovací motivace žáka, řízení a rozvíjení procesu poznávání nového učiva žákem, tak i k fixaci a kontrole jeho vědomostí a dovedností, tvůrčího uspořádání učiva i efektivní organizaci práce.

Vyučovací metodu nelze chápat jako šablonu či obecně platný postup. Libovolná část výchovně vzdělávacího procesu může vyvolat potřebu modifikace konkrétní metody tak, aby bylo dosaženo vytyčeného cíle.

Rozmanitost vyučovacího procesu ve školní tělesné výchově (cíle, úkoly, podmínky, věk žáků aj.) nabízí široké spektrum vyučovacích metod. Jejich klasifikace závisí na výběru kritérií. ( Rychtecký a Fialová, 2000).

V obecné didaktice se často využívá Mojžíškovy (1988) klasifikace vyučovacích metod:

- a) motivační metody
- b) expoziční metody
- c) fixační metody
- d) diagnostické a klasifikační metody

### Ad a) *motivační metody*

Motivace žáků je hlavním faktorem, který rozhoduje o příští efektivitě učení, a to ve všech fázích. Smyslem při vytváření optimální motivace žáků je zajistit jejich vyšší aktivitu a osobní zainteresovanost.

Motivační metody ovlivňují celý proces, vztah žáka k učení, jeho iniciativu, trvalost a intenzitu volního úsilí v činnosti. Souvisí s potřebami žáků (uvědomovanými i neuvědomělymi) a jejich uspokojení. Motivační metody se v průběhu procesu mohou měnit. Při jejich základu je třeba vycházet ze základního schématu tvorby motivace: potřeb a incentívů.

*Potřeby* – představují vnitřní podmínky pro utváření vztahu žáka k vyučování. Každý jedinec si vytváří individuální potřeby, které mohou být velmi rozmanité. Jak z hlediska kvality, tak i jejich intenzity. Determinovány jsou biologicky (potřeba pohybu, odpočinku) , sociálně (seberealizace, sociální kontakt, cíle činnosti, efektivita

v jejich dosažení) i vlastní zkušenosti žáka (atraktivita, zájmová preference, hodnotová orientace).

*Incentivy* – nabídky - pobídky. Jejich vliv na potřeby žáků ovlivňuje učitel vhodným výběrem. Například odměnou, vhodnou organizací soutěží i utvářením příznivé sociálně-psychologické atmosféry ve třídě. Ovšem samotný incentiv, bez vztahu k potřebě, nemůže sehrát roli plnohodnotného motivu.

„*Motivační metody lze charakterizovat jako záměrné, dlouhodobé i situační zásahy do motivační struktury žáků*“ (Rychtecký a Fialová, str. 129).

Podle Morguna (1976) lze vytyčit tři odlišné přístupy učitele při aplikaci motivačních metod, a to:

- individuální přístup – zaměřen na konkrétního žáka
- typologický přístup – společný motiv pro celou třídu
- topologický přístup – více různých motivů, žák si vybírá

#### Ad b) *expoziční metody*

Cílem expozičních metod je zajistit předání obsahu učiva žákovi učitelem. Dle Mojžíška (1988) se užívají ve čtyřech základních přístupech:

- přímý přenos poznatků od učitele na žáka (výklad, popis, vysvětlení atd.)
- zprostředkovaný přenos pomocí názoru (model, ukázka, schéma, aj.)
- heuristickým přístupem (tvůrčí aktivita žáků, řízená i neřízená učitelem)
- metody samostatné percepční činnosti žáků

Podstatou je poznávací činnost žáků, která probíhá na začátku prováděných tělesných cvičení.

#### Ad c) *fixační metody*

Podstatou fixačních metod je procvičování, upevňování a zdokonalování již nacvičeného učiva. Podle Fialové (2002) se rozdílně uplatňují při převaze vyučovacího cíle, který je zaměřen na:

- nácvik nových pohybových dovedností
- cvičení zaměřená na rozvoj pohybových schopností

Při nácviku pohybových dovedností je cílem těchto metod:

- odstraňování souhybů v nacvičované dovednosti
- zpestření rytmu pohybových operací, nebo dovedností v činnosti

- zlepšení kinestetické kontroly prováděných pohybů
- aktualizace vztahu mezi vnější a vnitřní zpětnou aferencí
- optimalizace úsilí při provádění pohybů
- vytvoření účinného systému autokontroly nad prováděným pohybem

Základem všech fixačních metod je poskytování zpětných informací a utváření optimálního počtu opakování nebo dávkování zátěží. Učitelé by se v praxi měli vyhýbat stejnému podávání zpětné informace v průběhu nácviku.

#### Ad d) *diagnostické a klasifikační metody*

Jak už z názvu vyplývá, jedná se o metody, které nám umožňují dosažené výsledky hodnotit a kontrolovat. Diagnostika by měla být nezbytnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Výuka bez reálné diagnostiky je nereálná a málo efektivní. Rychtecký a Fialová (2000) uvádí tři druhy diagnostiky, které lze aplikovat z hlediska průběhu výchovně vzdělávacího procesu:

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

Fialová (2000) doplnila Mojžíšovo (1988) dělení o další metody, a to metody výchovné.

#### e) *výchovné metody*

Jejich tvořivá aplikace je závislá na teoretických vědomostech i praktických zkušenostech učitele. Využívané metody:

- kladení požadavků učitele – záleží na jejich přiměřenosti a zároveň stimulační funkci
- přesvědčování – učitel se snaží o zvnitřnění konkrétních a pravdivých podnětů (návodů, pokynů, příkazů aj.)
- cvičení – výběr, přiměřená náročnost i frekvence jejich opakování zvyšují kvalitu výchovného působení učitele
- odměna a trest – cílem je posílení a usměrnění žádoucího chování a vystupování žáka
- příklad učitele – zvyšuje i snižuje účinky jeho výchovného působení

- skupinová výchova – atmosféra ve skupině, vztahy mezi žáky, stimulují či nestimulují chování žáků

Pokud bychom se pokusili podívat na Mojžíškovy metody tak, jak je uvádí Rychtecký a Fialová (2000), z pohledu motorického učení, dospěli bychom k následujícím závěrům. Metody expoziční by odpovídaly 1. fázi motorického učení (seznámení s pohybovou dovedností).

Metody fixační by odpovídaly 2. a 3. fázi motorického učení, tj. nácvik, opakování pohybu a zdokonalování pohybové struktury (Sýkora, 1985).

### **2.3 Motorického učení**

Motorické učení (dále jen MÚ) zahrnuje velmi širokou oblast lidské činnosti a výrazně ovlivňuje ontogenezi člověka. Jedná se o osvojování si pohybových dovedností, návyků spojené s adaptací na zátěž (Jansa a Kocourek, 2007).

Ve sportovních činnostech probíhá motorické učení po určitou dobu, a proto se vytvářejí schématické popisy posloupnosti jednotlivých fází celého procesu. Existuje více teoretických koncepcí, které popisují jednotlivé fáze MÚ. Liší se počtem fází, popisem, ale přesto mají shodné znaky. Příkladem jsou autoři Rychtecký (2000), Hošek (1975), Jansa (2007), Choutka (1999) aj., kteří popisují čtyři fáze MU, na rozdíl od Svobody (2007), Schnabela (1973), jež uvádějí fáze tři. Přesto je ve všech zpracovaných verzích obecně shodná struktura MU. My jsme k vysvětlení použili teorii dle Jansy a Dovalila (2007).

Charakteristické rysy jsou uvedeny v tabulce 1.



Tabulka 1 Fáze motorického učení (Jansa a Dovalil 2007)

Fáze	Název	Činnost žáka (sportovce)	Činnost učitele (trenéra)
I.	Motivace Prezentace činnosti	Pochopení podstaty, přijetí úlohy, první pokusy (spíše neúspěšné).	Ukázka, vysvětlení základních pohybových principů
<b>PŘEDSTAVA</b>			
II.	Hledání – tápání až vyřešení úkolu	Další pokusy, hrubá představa se zpřesňuje, lepší provedení činnosti	Spouští činnost, sleduje pokusy, analyzuje chyby, opravuje, stimuluje
<b>VĚDOMOSTI</b>			
III.	Zdokonalení	Zpevnění pohybové dovednosti (automatizace pohybu)	Ztěžuje podmínky (vyšší rychlost, překážky, nestandardní podmínky)
<b>DOVEDNOSTI</b>			
IV.	Integrace Transfer	Projev vlastní tvořivosti, dokonale osvojená dovednost	Poukazuje na možnosti využití v jiných oblastech činnosti

## 2.4 Didaktické styly

Didaktické styly ,dle Rychteckého a Fialové (2000), vyjadřují:

- *„postoje učitele a žáků k vybranému učebnímu modelu*
- *interakce učitele a žáka*
- *dominance v rozhodování a řízení výchovně vzdělávacího procesu (organizace, zahájení a ukončení činnosti)*
- *způsob, druh, frekvence, zdroj v poskytování zpětných informací*
- *aplikace a způsoby hodnocení průběžných i finálních výsledků vyučování“*

(Rychecký a Fialová, 2000, str. 119)

Didaktické styly jsou vždy vyjádřeny s ohledem na cíl vyučování (tematický celek, vyučovací jednotky, epizody ve vyučovací jednotce aj.). Pojem „styl“ není chápáno jako „osobní styl“, ale na osobních subjektivních zvláštích nezávislá, zobecnitelná didaktická struktura (Rychecký a Fialová, 2000).

Současná teorie spektra didaktických stylů (Rychecký a Fialová, 2000) vychází z integrovaného přínosu všech stylů, jejich vzájemného doplňování (žádný styl není lepší než druhý, žádný není nejlepší).

Existuje devět základních stylů A - I, kde se mění role, aktivita, interakce, zodpovědnost učitele i žáků v procesu vyučování a učení. Ve školní tělesné výchově (stejně tak i na lyžařských kurzech) jsou nejčastěji používány styly A-E (příkazový, praktický, reciproční, se sebehodnocením, s nabídkou). Užití dalších stylů je náročnější. Nicméně pro přehled zde uvádíme všech devět didaktických stylů podle Rychteckého a Fialové (2000).

### *Styl příkazový (A)*

Tento styl je charakterizován tím, že veškeré rozhodnutí provádí učitel sám, žáci cvičí jednotně podle jeho pokynů. Využití času je tak vysoce efektivní. Pozitivně může působit na kolektivní cítění žáků, učí je podřizovat se skupině ve výběru učiva, v rytmu cvičení, v zátěži apod. Většinou je charakterizován i dobrou kázní.

### *Styl praktický (B)*

Styl praktický charakterizuje skutečnost, že dílčí část rozhodnutí přenáší učitel na žáka. Sám určuje učivo, výběr vyučovacích metod a forem, žák rozhoduje např. o místě cvičení, o výběru z navržených možností cvičení i o individuálním rytmu a tempu.

### *Styl reciproční (C)*

Tento styl se vyznačuje přesunem v poskytování zpětnovazebních informací a korekcí cvičení na žáka. Učitel určuje obsah vyučovací události, vysvětlí kritéria správného provedení pohybu, instruuje žáky o jejich rolích v nácviku. Žáci cvičí ve dvojicích nebo ve skupinách, střídají se ve funkci cvičence a pozorovatele. Pozorovatel provádí korekci cvičícího žáka podle předem daných kritérií. Učitel sleduje oba žáky, ale zpětné informace dává pouze pozorovateli, nikoliv cvičenci.

### *Styl se sebehodnocením (D)*

Styl se sebehodnocením umožňuje, že žáci cvičí samostatně, sami se pokoušejí posoudit správnost provedení pohybu a aktivně dospět k určité formě autokorekce. Učitel žáky sleduje a v případě potřeby poskytuje zpětné informace.

### *Styl s nabídkou (E)*

Styl s nabídkou představuje model, ve kterém učitel určuje učivo, ale žák si volí obtížnost a náročnost pohybové činnosti. Učitel vykonává všechna rozhodnutí před zahájením přímého kontaktu se žákem. Žák se rozhoduje ve fázi realizace výkonu o volbě vstupní výkonové úrovně nebo počáteční úlohy. Užitím tohoto stylu získáváme informace i o aspirační úrovni žáka.

### *Styl s řízeným objevováním (F)*

Splnění pohybového úkolu, nebo způsobu jeho dosažení, je dosahováno induktivními myšlenkovými operacemi žáka. Učitel vhodně zvolenými otázkami, nebo rozhovorem, vede žáka k samostatnému nalezení řešení v souladu s cílem vyučování. Například samostatné pochopení vztahu mezi pohybovými dovednostmi, úkony a operacemi v pohybové činnosti, přispívá k trvalejším výsledkům učení a rozvíjí tvůrčí schopnosti žáků. Rozdíl oproti předchozím stylům je v tom, že učitel nikdy neřekne odpověď.

### *Styl se samostatným objevováním (G)*

Tento styl představuje řešení problému v pohybových úkolech. Učitel nevede žáka k určitému řešení, ale k samostatnému hledání a nacházení nejoptimálnějších, netradičních variant jejich řešení. Styl je vhodný i pro skupinové řešení problému.

### *Styl s autonomním rozhodováním žáka o učivu (H)*

Podporuje samostatnou volbu žáka v otázkách učiva. Inklinuje k samostatné práci žáka, dle jejich zájmové orientace, ale i pocíťovaným nedostatkům v předchozím zvládnutí učiva. Zájmová orientace a odpovědnost žáka jsou zárukou, že nepůjde o nekonceptní činnosti (dělejte si, co chcete). Žák samostatně určuje otázku nebo vymezuje problém, který chce řešit.

### *Styl s autonomním rozhodováním žáka o volbě stylu (I)*

Tento styl představuje ve spektru významnou změnu. Žák přichází k učiteli a sděluje mu, že je připraven formulovat problémy a hledat řešení. Takový postoj odráží připravenost žáka angažovat se ve stylu I. Učitelova role je zde pouze podpůrná: poslouchá žáka, pozoruje ho, sleduje jeho řešení, radí mu, klade mu otázky. Učitel žáka nehodnotí.

## **2.5 Didaktické zásady**

Jsou charakterizovány jako obecné požadavky, které souhlasně s cíli výchovy a zákonitostmi vyučovacího procesu určují profil vyučování a ovlivňují přímo i nepřímo jeho efektivitu. Uplatňují se v přípravě vyučovacího procesu (vytyčení cílů, didaktických pomůcek atd.) i ve vyučovacích činnostech učitele (styly, metody, formy, prostředky aj.), v interakci se žáky, učivem a podmínkami procesu.

Fialová a Rychtecký (2000) uvádějí následující rozdělení a popis didaktických zásad:

- zásada uvědomělosti a aktivity
- zásada názornosti
- zásada soustavnosti
- zásada přiměřenosti
- zásada trvalosti

### *Zásada uvědomělosti a aktivity*

Základem je pochopení smyslu a podstaty prováděné činnosti a identifikace s vytyčenými výchovně vzdělávacími cíli. Nastoluje požadavek takového vyučování, při kterém si žáci vytvářejí pozitivní vztah k učení a aktivně si osvojují vědomosti a dovednosti i pochopení jejich podstaty. Vyučování by mělo probíhat tak, aby se žáci aktivně účastnili na jeho průběhu a výsledcích. Přiměřený výklad, názorná ukázka, vytyčení postupných cílů, volby vhodné metody, úměrný čas ke zvládnutí cvičení, to vše podmiňuje uvědomělý přístup žáka k učební činnosti. Zásada uvědomělosti vyžaduje, aby pedagog rozvíjel u žáků schopnost poznat chyby, aby je vychovával k přesnému pozorování a přemýšlení.

Pro stimulaci aktivity žáka využíváme prostředky jako např.:

- povzbuzení
- rozhovor
- zpětnovazební hodnocení
- různé druhy individuálních soutěží

### *Zásada názornosti*

Vyžaduje, aby si žáci vytvářeli představy a pojmy na základě bezprostředního vnímání předmětů a jevů objektivní skutečnosti nebo jejich zobrazení. Názornost není samoúčelným cílem, ale prostředkem.

### *Zásada soustavnosti*

Je předpokladem předávat vědecky a empiricky ověřené učivo v logickém uspořádání tak, aby získané vědomosti a dovednosti žáka utvořily ucelený systém. Soustavnost znamená také pravidelnost, systematickou práci podle promyšleného plánu a ostatních organizačních forem tělesné výchovy. Jádrem realizace zásady soustavnosti je postup od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od specifického k obecnému.

### *Zásada přiměřenosti*

Nastoluje požadavek, aby obsah i rozsah učiva, jeho náročnost i způsob vyučování, odpovídaly stupni psychického rozvoje, tělesným schopnostem žáků, jejich věkovým zákonitostem a individuálním zvláštnostem.

### *Zásada trvalosti*

Vyžaduje, aby si žáci vědomosti a dovednosti efektivně zapamatovali tak, aby byly schopny si je kdykoliv vybavit a prakticky použít. Předpokladem správné aplikace je reálné plánování učiva, účelné využívání fixačních a diagnostických metod, stupňování patřičných požadavků, pravidelná kontrola výsledků práce a uplatňování ostatních zásad.

## **2.6 Didaktické formy**

Jedná se o formy, které jsou do vyučovacího procesu zařazovány za účelem zvyšování jeho efektivity. Rychtecký a Fialová (2000) zde zařadila čtyři druhy forem:

- *doplňková cvičení* – usnadňují žákům rozšířit hlavní tělocvičnou činnost o další doplňkové pohybové činnosti
- *variabilní provoz* – při takovém uspořádání hodiny žáci rychle střídají stanoviště a tělesná cvičení, zaměřená především na zdokonalování tělesných dovedností
- *kruhový provoz* – relativně stálé uspořádání učebního procesu, při němž žáci jednosměrně postupují na jednotlivá stanoviště, zpravidla uspořádaná do kruhu a střídají tělesná cvičení převážně zaměřená na rozvoj pohybových schopností
- *prožitkově orientovaná cvičení* – zprostředkování situací, ve kterých mohou žáci prožívat sami či se spolužáky napětí, riziko, odvahu, přátelství, tělesné výkony a pomoc druhým

## **2.7 Mezinárodní vzdělávací systém**

Vzdělávání učitelů lyžování zastřešuje Mezinárodní asociace lyžařských instruktorů – ISIA (International Ski Instructors Association). ISIA byla založena v roce 1959 a jejími členy je více než 30 národních organizací z celého světa. APUL (Asociace profesionálních učitelů lyžování) je zástupce České republiky. ISIA je charakterizována svojí ochrannou známkou, která může být používána pouze členskými organizacemi, jejich lyžařskými školami a učiteli lyžování.

ISIA je známa velmi vysokými požadavky na systém vzdělávání svých jednotlivých členů s ohledem na požadavky klientů lyžařského průmyslu.

Jakákoliv národní organizace může být členem ISIA pouze na základě dodržování těchto požadavků, které však respektují odlišnosti jednotlivých národních lyžařských škol (Lektorský sbor Apul, 2006).

## 2.8 Lyžařská výuka dětí v Rakousku

Skupiny jsou rozděleny dle lyžařské úrovně dětí do několika kategorií označených barvami (stejně barevně jako jsou podle náročnosti označovány sjezdovky):

- Zelená = žádné zkušenosti na lyžích  
Cíle: získání „pocitu lyží“, jízda po spádnicí, brzdění a zastavení v pluhu, oblouky v pluhu, jízda na vleku, sjezd celé sjezdovky pomocí oblouků v pluhu
- Zelená + = jeden týden zkušeností na lyžích  
Cíle: oblouky v pluhu, jízda na vleku, jízda šikmo svahelem, sjezd dlouhé sjezdovky, přivyknutí si na držení hůlek
- Modrá = min. 2 týdny zkušeností na lyžích  
Cíle: sesouvání, jízda po hranách lyží v základním postavení, z oblouku v pluhu do paralelního oblouku  
= min. 3 týdny zkušeností na lyžích  
Cíle: jízda po hranách lyží v základním postavení, z oblouku v pluhu do paralelního oblouku, znalost dodržování bezpečnostních pravidel na sjezdovce  
= min. 4 týdny zkušeností na lyžích  
Cíle: jízda po hranách lyží v základním postavení, paralelní oblouk, vyšší tempo, sjezd po červeně označených sjezdovkách
- Červená = min. 5 týdnů zkušeností na lyžích  
Cíle: zlepšení jízdy po hranách lyží, zapichování hůlek, krátký oblouk  
= min. 6 týdnů zkušeností na lyžích  
Cíle: krátký oblouk, jízda v neupraveném terénu, objasnění funkce vykrojených lyží, jízda na černě označených sjezdovkách

- Černá = min. 7 týdnů zkušeností na lyžích  
Cíle: zlepšování techniky, závodní program, jízda v boulicích, jízda v hlubokém sněhu, proškolení o chování ve volném terénu (hledání zahrabaného batohu pomocí lavinového vyhledávače)

Druhořadým hlediskem kategorizace dětí do skupin je věk. Záleží na počtu skupin stejné barvy. Maximální počet žáků ve skupině je stanoven na 10. To si určuje každá škola individuálně. Obecná pravidla uvádějí maximálně 12 žáků. Učitelé se snaží během prvních dvou dnů správně určit vhodnou skupinu pro každého jedince. Posoudit úroveň žáka při prvních jízdách a zařadit jej definitivně do správné skupiny je velmi subjektivní. Proto je důležité první dva dny provádět hodná cvičení, aby se případně vznikající nesoulad ve skupině rychle minimalizoval. Třetí den měnit dítěti skupinu není vhodné vzhledem k navazování a utváření vzájemných vztahů s ostatními žáky a učitelem.

### 2.8.1 Týdenní program pokročilých skupin

Neděle

- Znovu nalezení a připomenutí si pocitu lyží
- Cvičné jízdy, přivést děti zpět do již zvládnutého postavení na lyžích z předešlého roku

Pondělí a úterý

- Individuální cvičení, které přesně vyhovují standardu skupiny
- Využití pomůcek (lana, kroužky, tyče) k dosažení cílů výuky herní formou

Středa

Mírně a středně pokročilé skupiny

- Postavení cvičných slalomů (vertikální, s překážkami) pod heslem: „po hranách do oblouku“

pokročilý

- trénink techniky, trénink na závody



čtvrtek

- Závody všech skupin (pokročilé na svahu, začínající na cvičné louce)

Orientační hry (děti mají za úkol podle plánu najít předem určenou sjezdovku)

Hra na učitele – děti vedou skupinu (směr, tempo a volí stopu)

## 2.9 Vznik a vývoj analýzy didaktické interakce

Metoda analýzy didaktické interakce (dále jen ADI) se začala vyvíjet ve světě již ve 30. letech 20. století. Jedním z prvních vědců, kteří ovlivnili vytvoření ADI Dobrého a kol. (1997), byl H. H Anderson (1967). Dobrý a kol. (1997) uvádí, že Anderson se pokusil měřit chování učitele ve vztahu s žákem a konstatoval, že učitelovo chování vytváří ve třídě popsitelné klima. Dominantní chování učitele vyvolává dominantní chování žáka, učitelova integrace vede k integračnímu chování žáka. Převládající školny v učitelově chování přetrvávaly ve třídě, i když ji učitel opustil. V jeho práci pokračovali Lewin, Lippitt a White (1967), kteří se zabývali důsledky autoritativních a demokratických metod vůdcovství skupin.

Podle Dobrého a kol. (1997) dalšími autory, kteří měli silný vliv na vznik a vývoj ADI, byli Petersen a Petersen (1965) a jejich dílo „Die pädagogische Tatsachenforschung“. Jako první použili písemného záznamu autentického dění ve vyučovací jednotce včetně řečového projevu učitele. V 50. letech byl poté sestaven jeden z nejznámějších observačních a kategoriálních systémů. Jeho autorem byl Flanders (1970). Tento systém však ještě nebyl vytvořen pro potřeby tělesné výchovy, nýbrž pro výzkumy v naukových předmětech. Flanders se ve svém systému FIAS (Flanders Interaction Analysis System) zaměřil na závislost žáka na učiteli a na rozlišení učitelova vlivu na přímý a nepřímý. FIAS je založen na observační technice vhodné pro záznam spontánních verbálních projevů a pomáhá přiblížit celkové učitelovo působení.

FIAS obsahuje deset kategorií:

1. učitel přijímá citově zabarvený projev
2. učitel chválí nebo povzbuzuje
3. učitel přijímá nebo využívá myšlenek žáků
4. učitel se táže

5. učitel přednáší, vysvětluje své myšlenky, názory
6. učitel dává příkazy, směrnice k činnosti
7. učitel kritizuje nebo ospravedlňuje autoritu
8. žákova odpověď
9. žákův iniciativní projev
10. ticho nebo nejasné situace

Pozorovací procedura spočívá v tom, že pozorovatel sedí ve třídě tak, aby viděl a slyšel všechny účastníky vyučovací jednotky. Po třísekundových časových sekvecích se rozhodne, která kategorie nejlépe reprezentuje právě skončený komunikační jev. Čísla zapisuje do sloupce a z poznámek může zachytit další důležité detaily.

K dalším důležitým výzkumníkům se v této oblasti řadí Bales (1950) a Bellack (1966), kteří svou prací přispěli k vytvoření, precizaci a validizaci kategoriálního systému ADI. Co se týče českých autorů, kteří přispěli a ovlivnili vznik ADI, nesmíme opomenout metodu SPIN dle Svobody a Kocourka in Dobrý (1997) a metodu Kategoriální posuzovací systém videozáznamu (KPSV), který vyvinul Jansa (1987) pro potřeby zkoumání činnosti učitelů a žáků základní školy prvního stupně.

- SPIN zahrnuje 13 kategorií činnosti učitele a 7 kategorií činnosti žáků. Při použití SPINu v terénu sleduje pozorovatel činnost učitele i žáků ve vyučovací jednotce a na konci každého pětisekundového intervalu jejich projevy klasifikuje a zaznamenává příslušným kombinovaným kódem do předtištěného formuláře. Data se pak přepíše do frekvenčních tabulek s vyjádřením absolutních i relativních četností jednotlivých kategorií. Získané údaje informují o struktuře činnosti učitele a o charakteru činnosti žáků. Jako problematické se zde jeví přesná identifikace zvláště jednoslovných projevů učitele a projevů nonverbálních (gesta, mimika) (Dobrý a kol., 1997).
- Kategoriální posuzovací systém videozáznamu – KPSV (Jansa 1987). Základem tohoto systému je pět nejčastěji se opakujících činností učitele tělesné výchovy: instrukce, ukázka, předcvičování, sledování, korekce. Data z videozáznamu jsou přenášena v desetisekundových intervalech do formulářů se zvýrazněním dynamiky změn vyučovací činnosti učitelů a učební činnosti žáků. Metoda KPSV je použitelná jak pro výzkum didaktické interakce, tak ve vyučování didaktiky tělesné výchovy (Dobrý a kol., 1997).

## 2.9.1 Analýza didaktické interakce

Analýza didaktické interakce (ADI) je metoda vyvinuta k hodnocení vyučovacího (tréninkového) procesu, která je sestavena na základě kategoriálního systému pozorování. Byla vytvořena na UK FTVS kolektivem pracovníků pod vedením prof. Dobrého v 80. letech 20.století.

Kategoriální systém je tvořen 9 kategoriemi a každá má různý počet subkategorií opatřených známkou, který umožňuje jejich záznam a další zpracování. Vymezuje se takto:

### 1. Kategorie - formy chování učitele

#### **Subkategorie**

- A. Instrukce: formy chování - vztahují se k nové činnosti žáků – určují novou činnost (tj. učební cíl) žáků – spouštějí nebo ukončující činnost žáků – pobízejí – upozorňují na kritická místa činnosti žáků. Instrukce může být i nápověda – slovní dopomoc k činnosti, se kterou byl žák seznámen.
- B. Korekce: forma chování – požaduje okamžitou nebo pozdější změnu v prováděné činnosti – vztahuje se k některým kritickým místům nebo částem vykonané činnosti.
- C. Zpětná informace: forma chování – vztahuje se k průběhu nebo výsledku vykonané činnosti – hodnotí činnost i její výsledek.
- D. Oznámení: forma chování – nemá podobu instrukce, korekce nebo zpětné informace.
- E. Dotaz: forma chování – vyžaduje odpověď – odstraňuje nejasnosti, nepřesnosti při výuce – vysvětluje stav atd.
- F. Recepce: forma chování – přijímá různá sdělení, dotazy, odpovědi v přímém komunikačním spojení.
- G. Pozorování: forma chování – zaměřuje se na kontrolu nebo diagnózu vykonávané činnosti.
- H. Posuzování: forma chování – zaměřuje se na hodnocení výkonu, dodržování pravidel při výuce atd.

- I. Spoluúčast: forma chování (bez mluveného projevu) – předchází možným úrazům – představuje aktivní spoluúčast na činnosti se žáky – např. dopomoc, záchrana.
- J. Nejasná situace: situace, kdy je učitel rušen různými vnějšími vlivy, kdy se jedná o mimovyučovací záležitost – např. příprava pomůcek, kontrola podmínek (čas, bezpečnost) atd. (Dobry a kol., 1997).

- 2. Kategorie - formy chování žáka ve funkci
- 3. Kategorie - formy chování skupiny ve funkci
- 4. Kategorie - formy projevu učitele

#### **Subkategorie**

- A. Řečový projev: učitel pouze mluví k žákovi, skupině nebo třídě, nezaznamenává se žádná lokomoce.
- B. Řečový a pohybový projev: učitel současně slovně popisuje činnost a předvádí ji.
- C. Pohybový projev (spojený s mlčením): učitel pouze předvádí činnost pohybem.
- D. Mlčení: vztahuje se k situacím, kdy učitel mlčí bez výrazného pohybového projevu.
- E. Nonverbální akustický a řečový projev: vztahuje se ke všem neverbálním projevům učitele (pískání, tlesknutí apod.).
- F. Jiné: všechny činnosti, které nebylo možné zařadit do forem projevu učitele. (Süss a Marvanová 2009).

- 5. Kategorie - postojová aktivita učitele a míra vyjádření věcného obsahu  
Postojová aktivita se diferencuje na integraci, dominanci a neutrálnost.  
Integrace a dominance tvoří emocionálnost. Jejím protipólem je neutrálnost.

**Integrace** je postojová aktivita, projevující se:

- a) podporou aktivity žáků, slovní nebo pohybovou dopomocí, prekorekcí, vysvětlováním hlubších souvislostí
- b) pozitivní stimulací, souhlasem, potvrzením, pochvalou, odměnou, kladným hodnocením, žertem

**Dominance** je postojová aktivita projevující se:

- a) přinucováním k nové činnosti, která se bezprostředně očekává

- b) negativním hodnocením, kritikou, odmítnutím, tlumením nežádoucích projevů, ironií, vylučováním, trestem.

**Neutrálnost** je postojová aktivita, která se neprojevuje ani integrací, ani dominancí.

Míra vyjádření věcného obsahu je vyjádřena dvěma možnostmi. Výraz „s vyjádřeným věcným obsahem“ označuje druhy chování, ve kterých se zcela přímo a jasně projevuje vztah k činnosti. Z projevu jasně vyplývá, co se hodnotí, co se má dělat, co se má opravit.

Výraz „se zamlčeným věcným obsahem“ označuje druhy chování, ve kterých vztah k věcné činnosti vyplývá pouze z kontextu, není vyjádřen přímo.

#### **Subkategorie**

- A. integrace s vyjádřeným věcným obsahem
- B. integrace se zamlčeným věcným obsahem
- C. dominance s vyjádřeným věcným obsahem
- D. dominance se zamlčeným věcným obsahem
- E. neutrálnost s vyjádřeným věcným obsahem
- F. neutrálnost se zamlčeným věcným obsahem

(Dobrá a kol., 1997)

6. Kategorie - druh činnosti, která je předmětem didaktické interakce

#### **Subkategorie**

- A. Učební činnost: veškerá činnost, která se vztahuje k učení.
- B. Organizační činnost: vztahuje se k činnostem souvisejících s organizací činností a pomůcek.
- C. Jiné: všechny činnosti, jež nebylo možné zařadit do předcházejících subkategorií (Süss a Marvanová, 2009).

7. Kategorie - druh činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi

### **Subkategorie**

- A. Přímá recepce: žák přijímá pasivně informaci, je v nečinnosti, v klidu.
- B. Nepřímá recepce: čekání, žák je v klidu, v nečinnosti, přijímá informaci, která nesměřuje přímo na něj.
- C. Výkon činnosti pod přímou kontrolou: žák je při výkonu své činnosti pozorován nebo posuzován učitelem.
- D. Výkon činnosti bez přímé kontroly: žák není při výkonu své činnosti pozorován ani posuzován učitelem, učitel je stále přítomen ve vyučovací jednotce.
- E. Odpověď: žák reaguje slovně, pohybem, gestikulací apod. na dotaz učitele.

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

### **Subkategorie**

Obsahuje stejné druhy podskupin jako kategorie 7., ale jsou zaměřeny na skupinu žáků.

9. Kategorie - druh činnosti celé třídy nebo zbývající části třídy determinující vztah učitele v didaktické interakci ke třídě.

### **Subkategorie**

Obsahuje stejné druhy podskupin jako kategorie 7. a 8., ale jsou zaměřeny na činnost celé třídy (Dobrá a kol., 1997).

Hlavním jevem kategoriálního systému je činnost učitele. Její obsah, vlastnosti a změny jsou zaznamenávány v pětisekundových devítimístných jednotkách didaktické interakce pomocí znaků obsažených v 9 kategoriích. Některá místa v záznamu mohou být prázdná. Jednotlivé kategorie označujeme číslicemi 1 až 9. a subkategorie písmeny (Dobrá a kol., 1997).

## 2.9.2 Modifikovaná analýza didaktické interakce

V této práci však využíváme upravené formy ADI, a to tzv. Modifikované analýzy didaktické interakce (MADI), jejíž záznam je na rozdíl od ADI pořizován pomocí videa.

Zachovány zůstaly kategorie, které jsou zaměřeny na formy učitelova chování a jeho projevu, i jejich číslování. Z čehož konkrétně vyplývá, že kategorie 2. a 3. byly zcela vynechány, protože druhá kategorie v ADI je věnována činností žáků ve funkci, stejně jako kategorii třetí, postihující stejnou činnost skupiny žáků. Ve 4. kategorii, která obsahuje formy projevu učitele, zařadili (Süss a Marvanová, 2009) subkategorii „jiná“ pro případ, že by se vyskytla další forma učitelova chování. Dále je upravená 5. kategorie, která je rozdělena na dvě podkategorie. První je věnována vyjádření míry obsahu, kde rozhodujeme, zda má projev věcný obsah či nikoliv. Ve druhé části posuzujeme postojovou aktivitu vyjádřením, zda se jedná o pozitivní či negativní projev. Pro situace, které nelze jednoznačně zařadit, je vytvořena subkategorie neutrální.

### A. Míra vyjádření obsahu

#### **Subkategorie**

ANO – pozitivní odpověď na otázku

NE – negativní odpověď na otázku

### B. Druhy postojové aktivity

#### **Subkategorie**

Pozitivní – vyjadřuje odpověď na otázku, že se jedná o pozitivní projev

Negativní – vyjadřuje odpověď na otázku, že se jedná o negativní projev

Neutrální – obsahuje činnosti bez emocionálního projevu

### 2.9.3 Příprava na analýzu

Před zahájením procesu ADI je nezbytné si připravit veškeré potřebné pomůcky naplánovat celý postup práce:

- ujasnit si cíle analýzy
- znát program zkoumané hodiny
- znát počet žáků
- na základě těchto získaných informací vybrat a zkontrolovat místa pro natáčení,
- zhodnotit dle programu, zda bude nutné pro analýzu použít přídavný diktafon či postačí zvuk z kamery,
- zkontrolovat technické pomůcky – baterie, kamery, kazety,
- zapsat všechny potřebné údaje pro další zpracování jako jsou – počet cvičících žáků, jméno a délku praxe sledovaného učitele, téma hodiny, datum a čas realizace hodiny (Süss a Marvanová, 2009).

Pro hodnocení ADI je nutné při natáčení dodržet několik zásad, a to:

- Vhodnější je zvolit pro natáčení videozáznamu mobilní kameru, nikoli ze stativu, protože je nutné se zaměřit na činnost pohybujícího se učitele.
- Kameraman nesmí vstupovat do prostoru, ve kterém výuka probíhá.
- Místo, odkud je záznam pořizován, by mělo zachycovat kamerou většinu prostoru, v němž probíhá výuka.
- Vzhledem k tomu, že záznam slouží k časové analýze hodiny, je potřeba natáčet bez přerušení záznamu.
- Pro hodnocení ADI je nutný zvukový záznam hodiny. V hlučnějších podmínkách je vhodnější videozáznam zvuku z pomocného mikrofonu, například diktafonem připevněným na těle učitele.
- Pro snazší analýzu na PC je vhodné použít digitální kamery než analogové.
- Pro přesnější záznam hodiny je vhodné použít dvě kamery, a to nejlépe v kombinaci jedné statické a jedné mobilní kamery.
- Každý záznam má tzv. identifikační štítek (viz příloha 2), který je nutno předem vyplnit. Obsahuje jména hodnotitelů a hodnoceného učitele, téma výuky, přesný čas zahájení a ukončení výuky (Süss a Marvanová, 2009).



Pro analýzu natočení videozáznamu je vhodné přenést záznam do PC a pomocí software jej dále analyzovat. Pro analýzu je vhodné použít software „Pinnacle“, který umožňuje pracovat s předem upraveným záznamem, který je rozdělen do 5 sekundových intervalů (Süss a Marvanová, 2009).

### **3 Cíl a úkoly práce**

Cílem práce je porovnat interakci učitele a žáka při výuce lyžování v zahraničních lyžařských školách.

Úkoly práce:

- Zpracování literární rešerše k danému tématu
- Kontaktovat lyžařskou školu, domluvit termín natáčení videa
- Nechat se zaškolit k metodě MADI
- Získat souhlasy rodičů natáčených skupin dětí
- Zajistit vhodné podmínky pro natáčení
- Zanést data do počítače
- Zanalyzovat a vyhodnotit data

## **4 Metodika práce**

### **4.1 Charakter výzkumu**

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

### **4.2 Charakteristika souboru**

Analýza didaktické interakce při výuce lyžování byla uskutečněna na souborů učitelů v rakouské lyžařské škole Viehhofen Sport Oberlader ve ski areálu Saalbach-Hinterglemm-Leogang, která je pod záštitou lyžařské mezinárodní asociace ISIA.

Vybraní učitelé byli každý jiné národnosti, s různými zkušenostmi i vzděláním:

- Učitel č. 1 – 26 let, studentka FTVS, dosažené vysokoškolské vzdělání - Bc. Tělesná výchova a sport, 5 let praxe výuky na lyžích, licence Apul C, česká národnost. Zkoumaná skupina při výuce – 2 pokročilé děti ve věku 8 a 9 let.
- Učitel č. 2 – 26 let, student antropologie ve Vídni, 5 let praxe výuky na lyžích, licence OSSV Landes 1 (Salzburger Berufschilehrer Verband), národnost rakouská. Zkoumaná skupina při výuce – 7 členná skupina pokročilých dětí ve věku 6 - 9 let.
- Učitel č. 3 – 18 let, dosažené vzdělání s maturitou, žádný rok praxe, licence – NVVS čekatel (Nederlandse Ski Vereniging), národnost holandská. Zkoumaná skupina při výuce – 5 členná skupina mírně pokročilých dětí ve věku 6 – 7 let.

### **4.3 Použité metody**

Pro náš výzkum jsme použili metodu pozorování s využitím kategoriálního systému podle standardizované techniky MADÍ, jež je v předchozím textu již podrobně popsána.

Metoda pozorování je nejpoužívanější metoda zjišťování základních proměnných ve výchovném vzdělávacím procesu (Rychecký a Fialová, 2000).

Jak uvádí Hendl (2008), jednání a chování lidí jsou cílem téměř každého zkoumání, které se týká jedince nebo skupiny. Objektem pozorování mohou být jak činnosti žáků, tak činnosti učitele a jejich vzájemné interakce. Pozorováním zjišťujeme různé projevy

lidí, tak jak se skutečně dějí. Tím se metoda pozorování liší např. od rozhovoru, jež zahrnuje informace zároveň o tom, co si respondent myslí.

Hendl (2008) klasifikuje výzkumné pozorování podle následujících dimenzí:

- skryté – otevřené pozorování: informuje pozorovatel o své činnosti účastníky děje?
- zúčastněné – nezúčastněné pozorování: do jaké míry se pozorovatel účastní dění?
- strukturované – nestrukturované pozorování: provádí se pozorování na základě předem dané osnovy?
- pozorování v přirozené situaci – v umělé situaci
- pozorování sebe sama – někoho jiného

Velkou pomocí pro analýzu je videozáznam reálných pedagogických situací, jevů, vyučovacích jednotek aj.

## 4.4 Postup práce

Vlastní postup práce se skládal ze tří hlavních částí: pořízení záznamu VJ (vyučovací jednotky), přenesení a přepsání záznamu VJ do počítače, zpracování dat.

### Pořízení záznamu VJ

K natáčení VJ jsme použili digitální videokameru Sony s kazetami značky Sony digital 8 a diktafon. Standardně při MADI využíváme jednu kameru umístěnou na stativu a jednu mobilní, ale v našich neustále měnících se podmínkách jsme mohli využít pouze jednu přenosnou kameru, abychom se mohli se skupinou přemísťovat z místa na místo. Diktafon jsme využili pro zajištění kvalitního zvukového záznamu, protože přes kameru nemusí být vždy optimální.

Pro náš výzkum jsme vybrali učitele různého vzdělání, zkušeností, rozdílného věku i národnosti. Předem jsme si domluvili konzultace, abychom získali informace o učitelích samotných, dověděli se dále obsah a cíle zkoumané VJ a o jakou skupinu dětí půjde. V našem případě se jednalo o skupiny dětí ve věku 6 – 9 let, které se účastnili týdenních kurzů. Skupiny byly sestaveny na základě lyžařské úrovně tak, aby mezi jedinci nevznikaly výrazné výkonnostní rozdíly. Jednalo se o děti stejných národností, jako byly jejich učitelé.

Poté jsme potřebovali mít souhlas rodičů dětí z daných skupin, že natáčení výuky může proběhnout. V našem případě šlo jen o slovní domluvu.

Výuka na lyžích v našem případě probíhala v rámci kurzu, a to 5 dní po čtyřech hodinách denně. Pro náš výzkum jsme zvolili u všech VJ 2. den výuky a z každé zdokumentovali 60 minut čistého času. V době přemísťování se skupiny na vleku jsme videonahrávání přerušili a kameru spustili okamžitě ve chvíli, kdy byl učitel opět v interakci se skupinou či jednotlivcem.

V běžných podmínkách se záznam nepřerušuje vzhledem k časové analýze hodiny, ale s využitím stopek jsme mohli při natáčení takto postupovat.

## Přepis záznamu VJ

K přepisu záznamu jsme zvolili doporučený software „Pinnacle“, pomocí něhož lze označit každých pět sekund videozáznamu. Každý pětisekundový interval je poté zaznamenáván do tabulky s MADI kategoriemi. Po zapsání a zařazení všech didaktických projevů do jednotlivých kategorií se výsledky automaticky přenesou do tabulky v programu Excel, která obsahuje pořadové číslo kategorie, přesný počet a procentuální vyjádření zaznamenaných jednotlivých subkategorií. Díky programu Excel jsme mohli tyto zpracované výsledky okamžitě přenést také do grafického vyjádření.

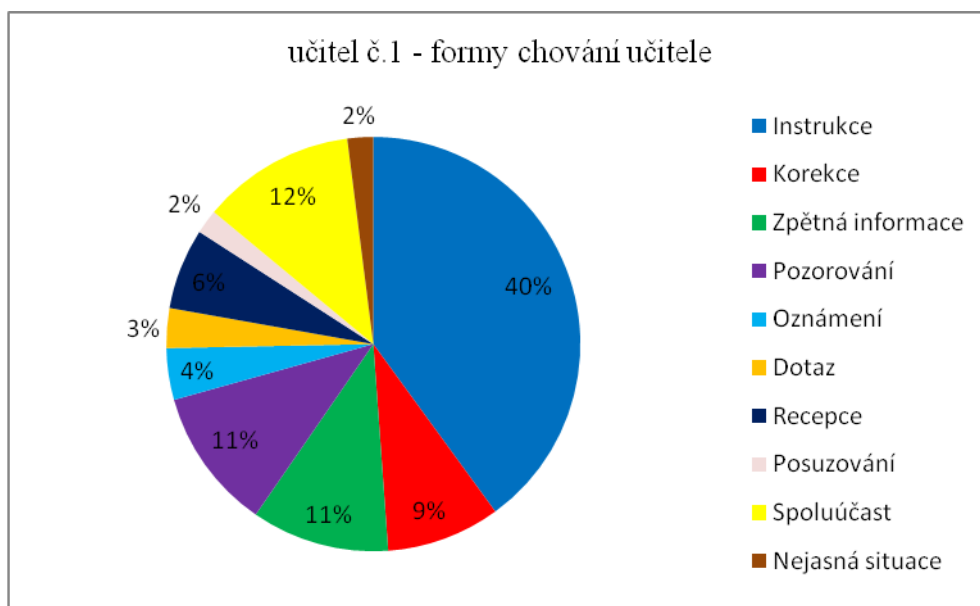
## 5 Výsledky

Na základě pořízeného videozáznamu z jednotlivých vyučovacích jednotek a pomocí programu MADI jsme se dopracovali k výsledkům, které jsme v jednotlivých kategoriích graficky znázornili.

### 5.1 1. Kategorie - formy chování učitele

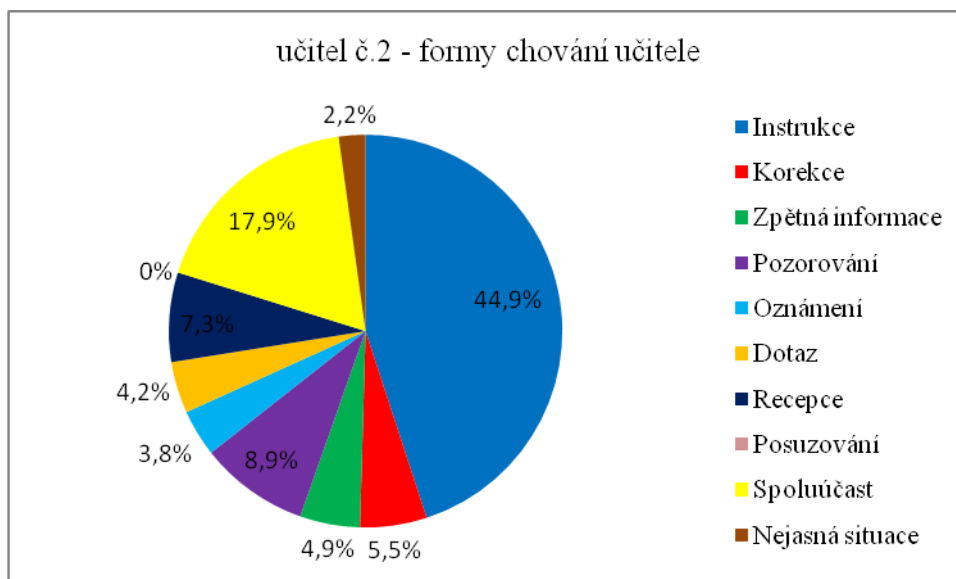
Učitel č. 1 použil při výuce nejvíce instrukci a to ze 40 %, poté z 12 % se objevila spoluúčast při výuce, jako třetí nepoužívanější forma byla z 11 % zpětná vazba, stejně jako pozorování. Z 9 % se učitel zabýval korekcí žáků, 6 % připadá na recepci a zbývajících 11 % připadá dohromady na formu oznámení, dotaz, posuzování a nejasnou situaci ( Graf 1).

Graf 1 Formy chování učitele



Učitel č. 2 se instrukcí zabýval ještě o něco více než učitele č.1., a to ze 45 %. 18 % připadá na spoluúčast, poté 9 % pozorování, 7 % recepce, 6 % korekce, z 5 % se objevuje zpětná informace. Oznámení a dotaz jsou zastoupeny 4 %, nejasná situace byla zaznamenána ze 2 % a posuzování učitel nepoužil vůbec (Graf 2).

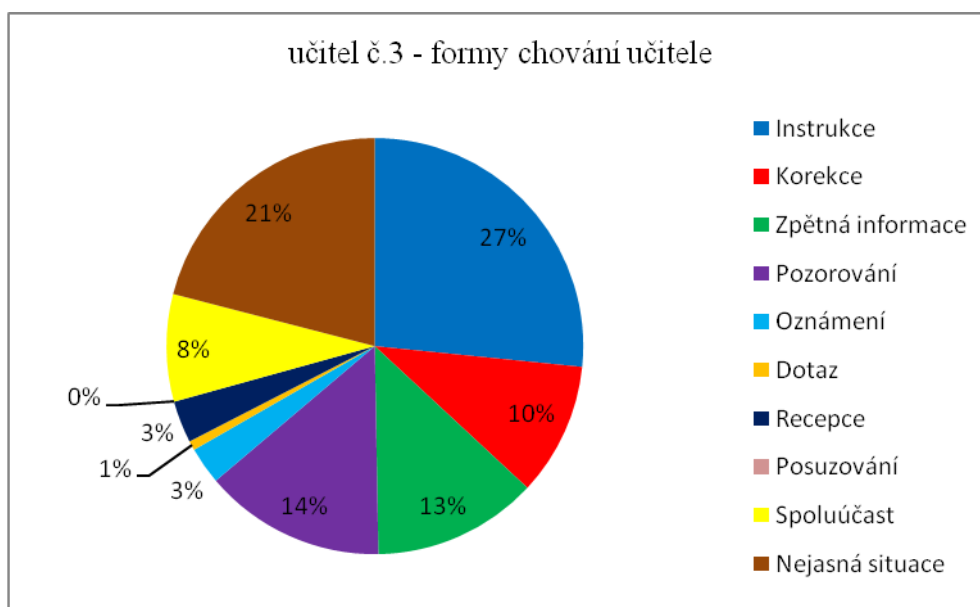
Graf 2 Formy chování učitele





Učitel č. 3 se od předchozích dvou již liší. Na instrukci zde připadá 27 %, z 21 % se jednalo o nejasnou situaci, kdy projev chování učitele nebyl v souladu s žádnou z vytyčených forem chování. 14 % připadlo na pozorování, 13 % zpětná informace, z 10 % se učitel zabýval korekcí, z 8 % spoluúčastí, po 4 % jsme zaznamenali oznámení a recepci a 1 % dotazování (Graf 3).

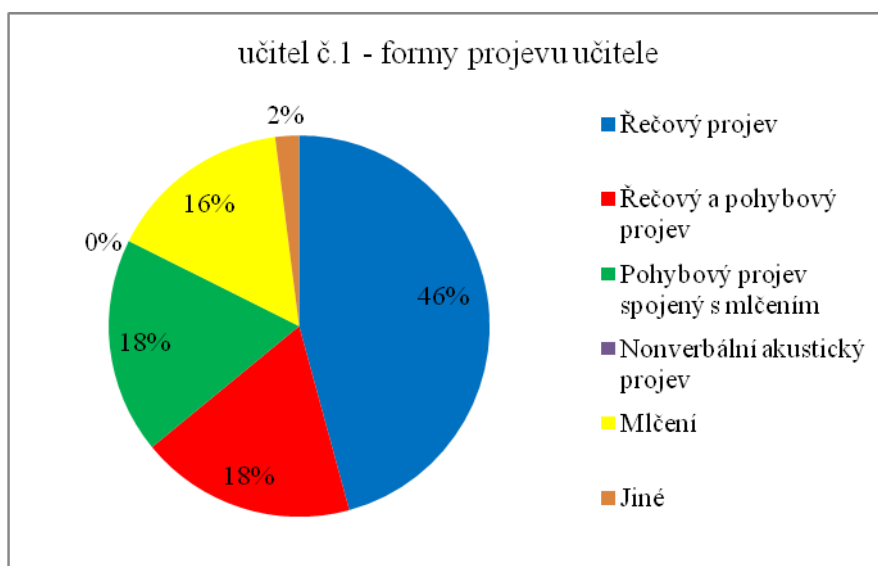
Graf 3 Formy chování učitele



## 5.2 4. Kategorie – formy projevu učitele

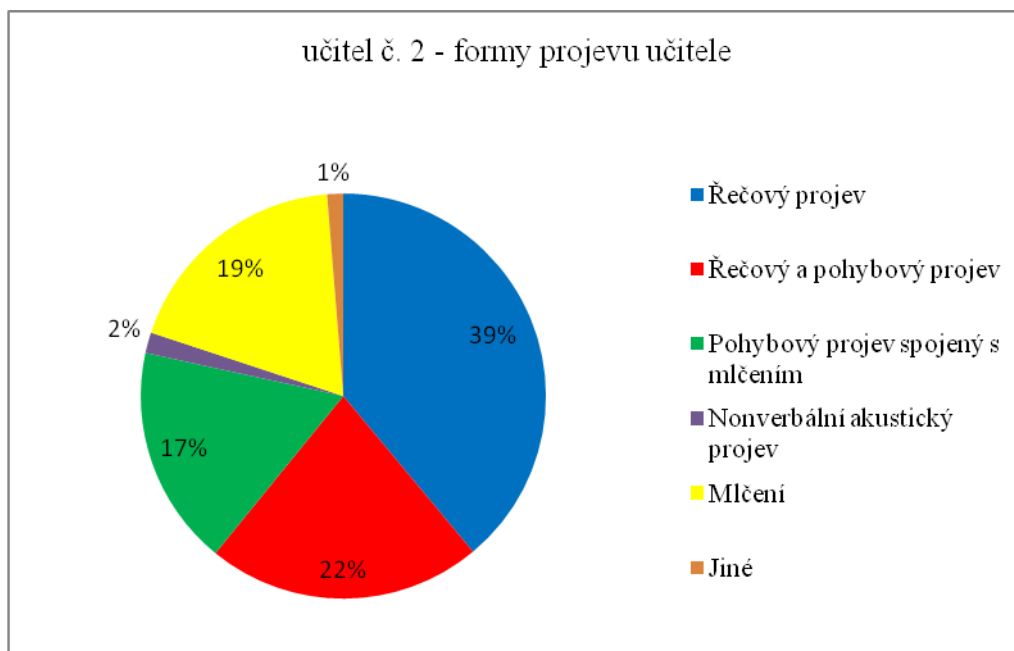
Učitel č. 1 se při výuce projevoval ze 46 % formou řečového projevu. Z 18 % zapojil řečový a pohybový projev stejně tak často, jako pohybový projev spojený s mlčením. 16 % připadlo na mlčení, 2 % jiné formy projevu a nonverbální akustický projev jsme ze záznamu nevyčetli vůbec (Graf 4).

Graf 4 Formy projevu učitele



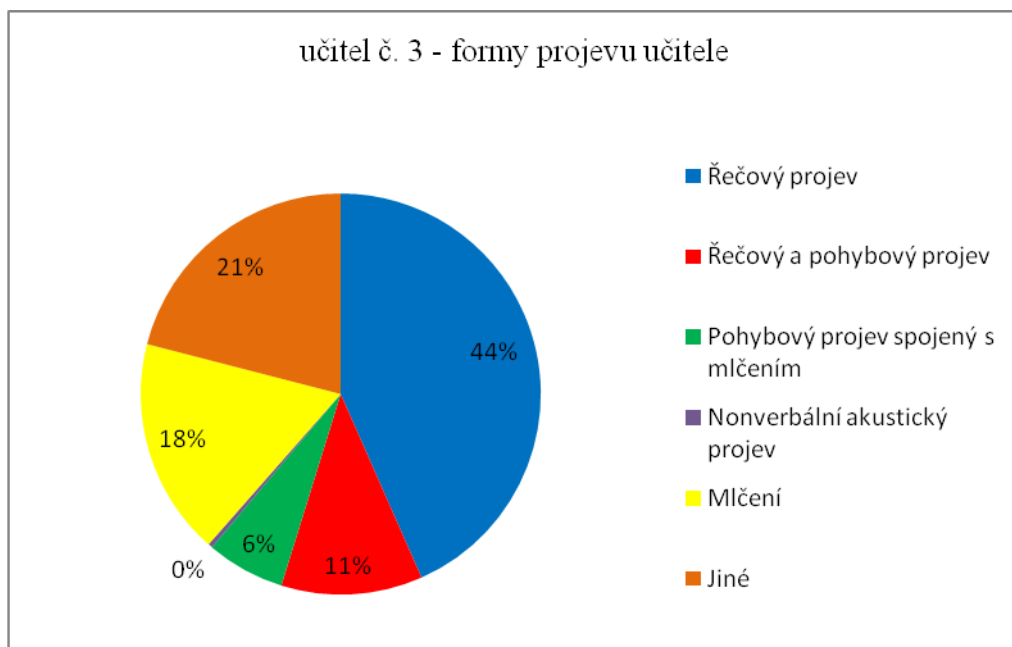
Učitel č.2 použil při výuce taktéž nejvíce formu řečového projevu, a to ze 39 %. Druhá v pořadí se objevila forma řečového a pohybového projevu z 22 %. Z 19 % učitel mlčel, 17 % připadlo na pohybový projev spojený s mlčením, ze 2 % nonverbální akustický projev a 1 % jiné formy (Graf 5).

Graf 5 Formy projevu učitele



Učitel č.3 se při výuce, stejně jako ostatní, projevoval nejvíce formou řečového projevu, celkově 44 %. Poté z 21 % používal jiné formy projevu. Z 18 % bylo obsaženo mlčení, řečový a pohybový projev poté využil z 11 %. Zbývajících 6 % připadlo na pohybový projev spojený s mlčením (Graf 6).

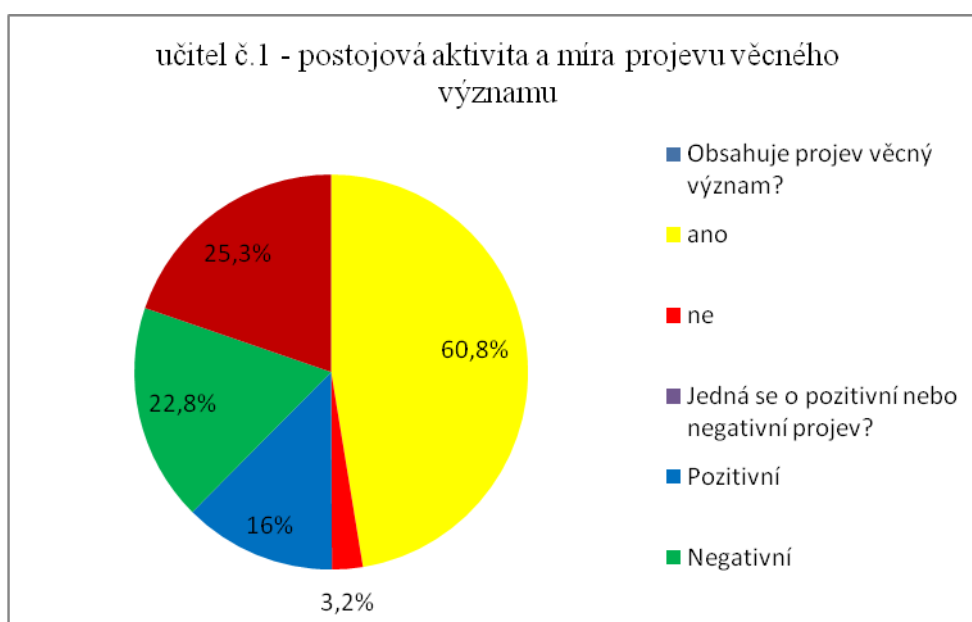
Graf 6 Formy projevu učitele



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

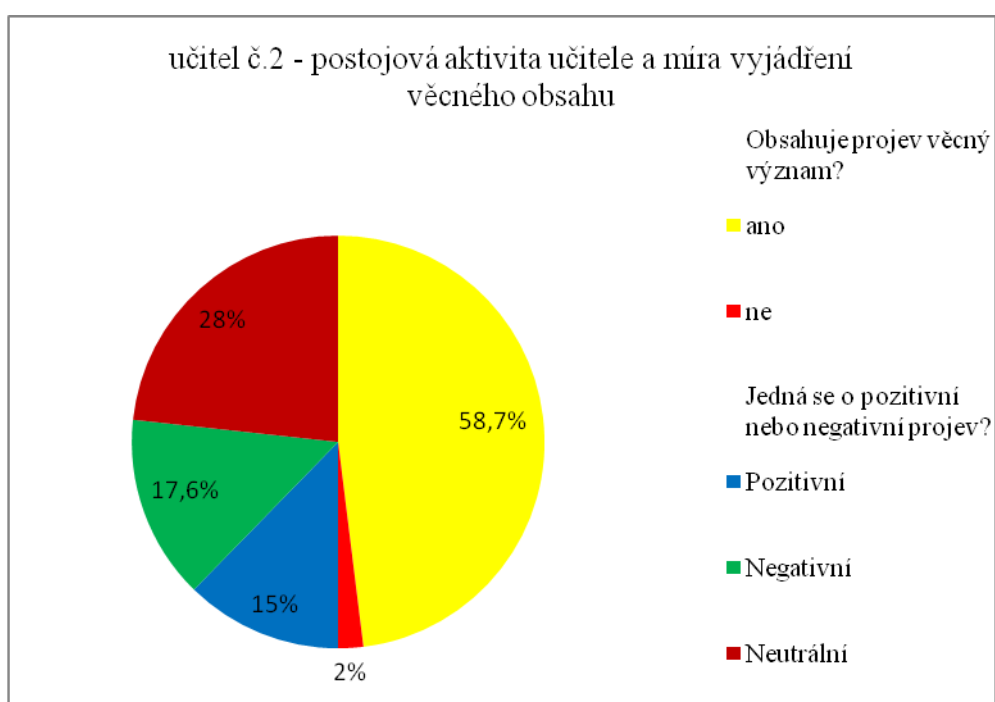
Projev Učitele č.1 měl z 60% věcný význam a pouze 3% z projevu věcný význam neměly. Co se týče druhu postojové aktivity, nepatrně z větší části 39 % zaujímal učitel neutrální postoj. 36 % zahrnuje postoj negativní a 25 % pozitivní (Graf 7).

Graf 7 Druhy postojové aktivity učitele a míra vyjádření věcného významu



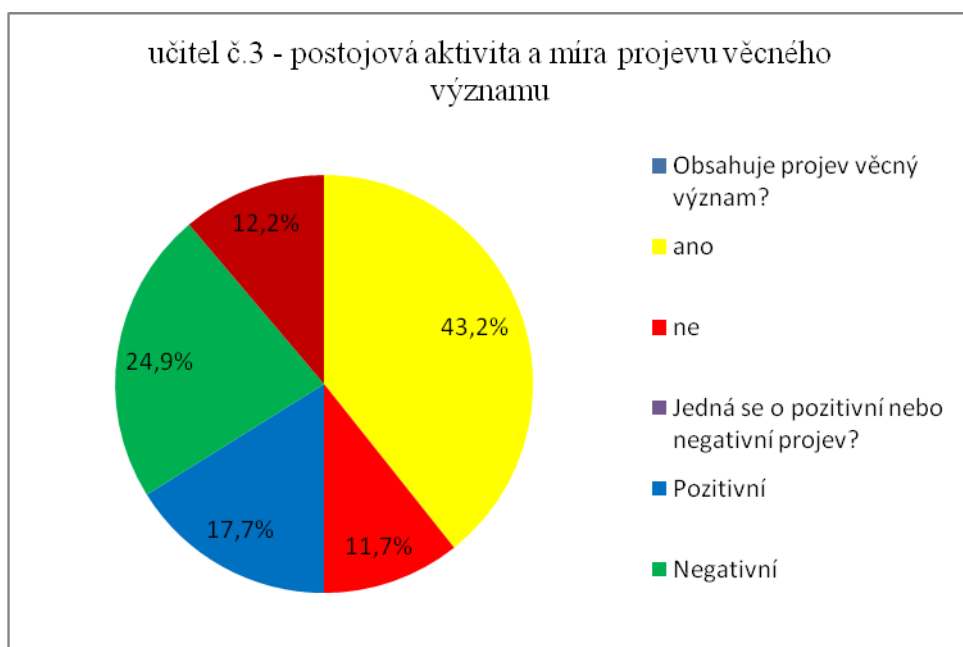
Učitel č.2 zaujímal při výuce již výrazněji 46 % neutrální postoj, z 29 % postoj negativní a 25 %, stejně jako u učitele č. 1, připadlo na pozitivní postoj. Projev učitele opět z velké části 58,7% měl věcný význam a pouze 2% projevu se projevíly bez věcného významu (Graf 8).

Graf 8 Druhy postojové aktivity učitele a míra vyjádření věcného významu



Učitel č.3. se opět ve výsledcích liší. Ze 46 % zaujal negativní postojovou aktivitu, poté z 32 % pozitivní a z 22 % postoj neutrální. Věcný význam projevu zde (oproti ostatním) nepatrně poklesl na 43,2% a projev bez věcného významu zaujal 11,7% projevu (Graf 9).

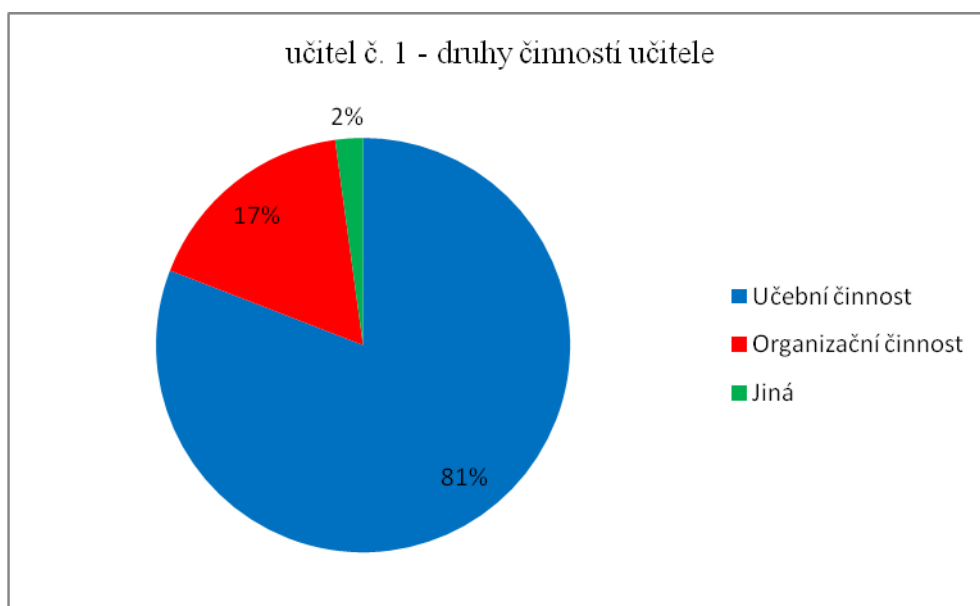
Graf 9 Druhy postojové aktivity učitele a míra vyjádření věcného významu



## 5.4 6. Kategorie – druh činnosti učitele

Učitel č. 1 se při výuce z 81 % zabýval učební činností, 17 % věnoval organizaci a 2 % připadaly na jiné druhy činností (Graf 10).

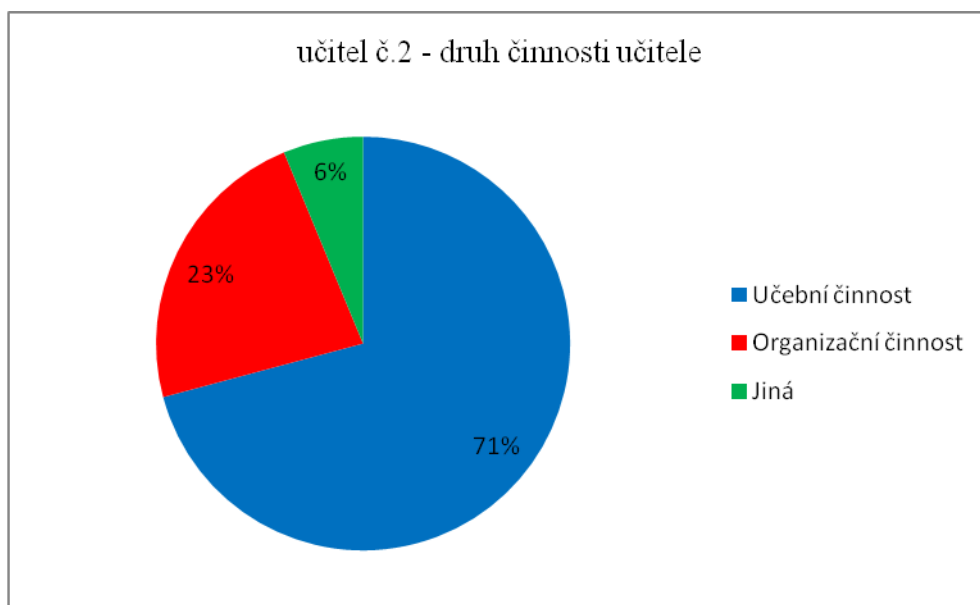
Graf 10 Druh činnosti učitele





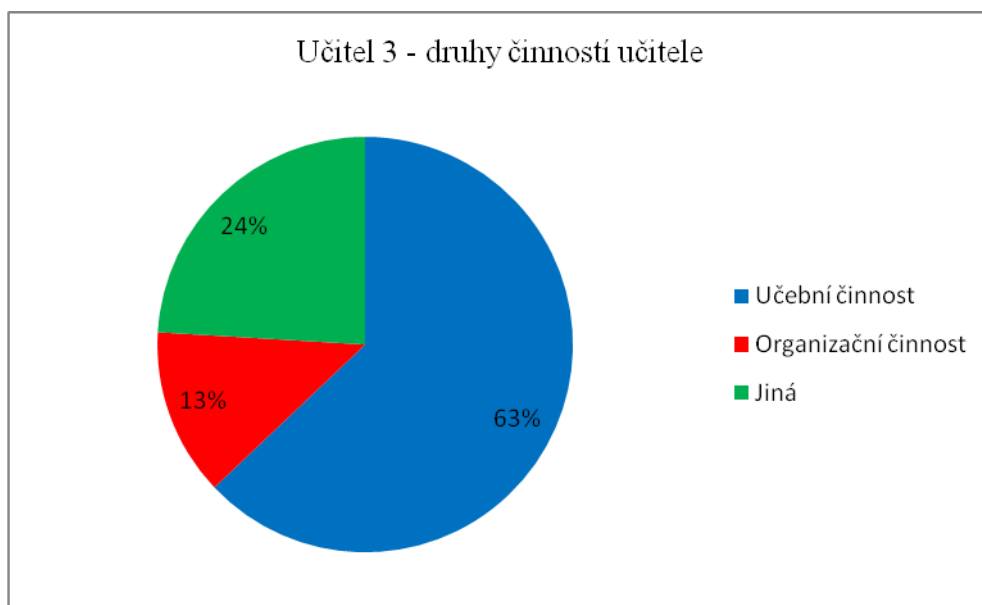
Učitel č. 2 věnoval učební činnosti při výuce 71 %, organizaci 23 % a z 6 % se zabýval jinou činností (Graf 11).

Graf 11 Druh činnosti učitele



Učitel č.3 věnoval učební činnosti rovněž největší podíl, a to 63 %, z 24 % se učitel věnoval jiné činnosti a 13 % zabrala organizační činnost (Graf 12).

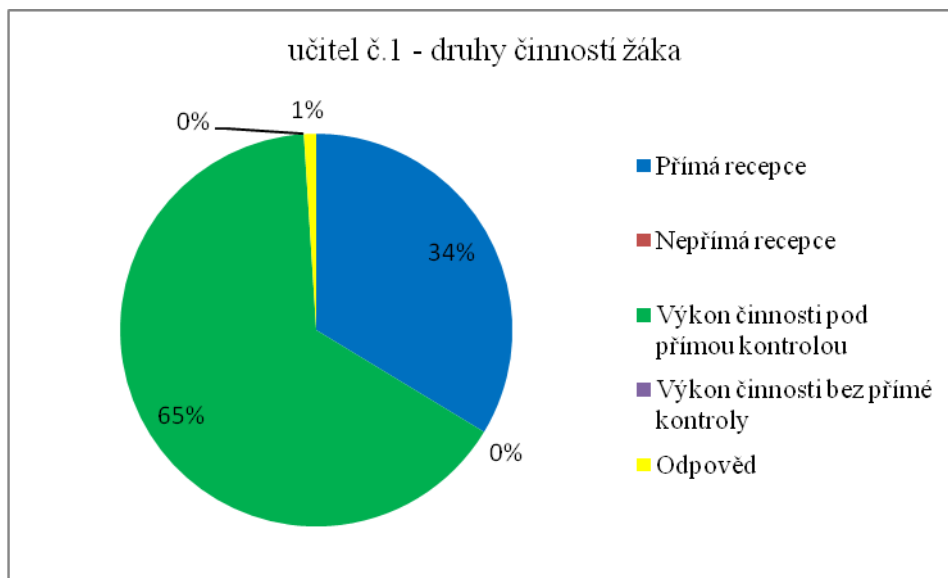
Graf 12 Druh činnosti učitele



## 5.5 7. Kategorie – druhy činnosti žáka

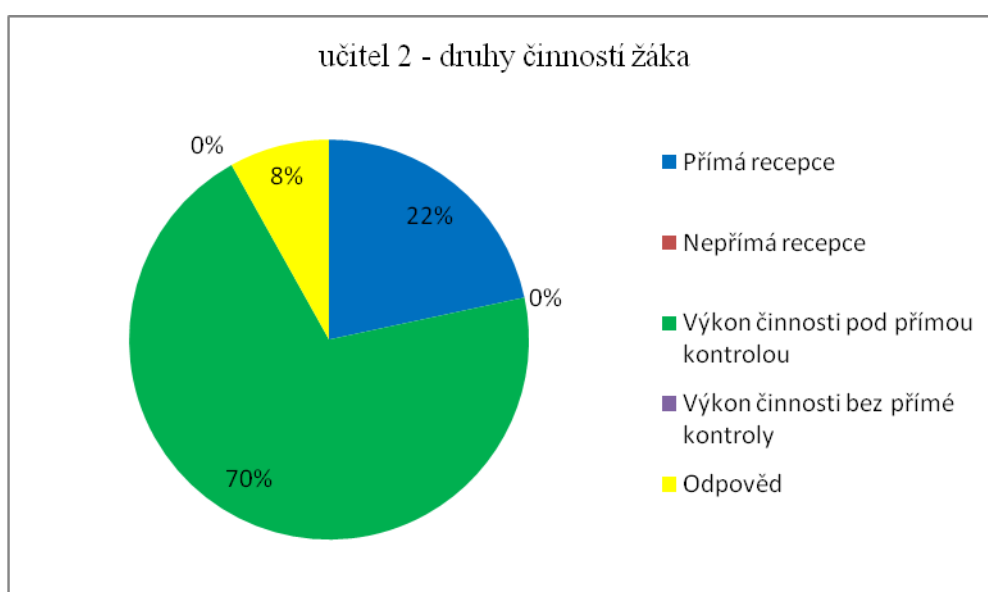
Ve výuce učitele č. 1 byl z 65 % zaznamenán výkon činnosti žáků pod přímou kontrolou. Ze 34 % se projevila přímá recepce žáků, 1 % odpovědí. Nepřímá recepce ani výkon činností bez přímé kontroly se v záznamu neprojevily (Graf 13).

Graf 13 Druhy činnosti žáka



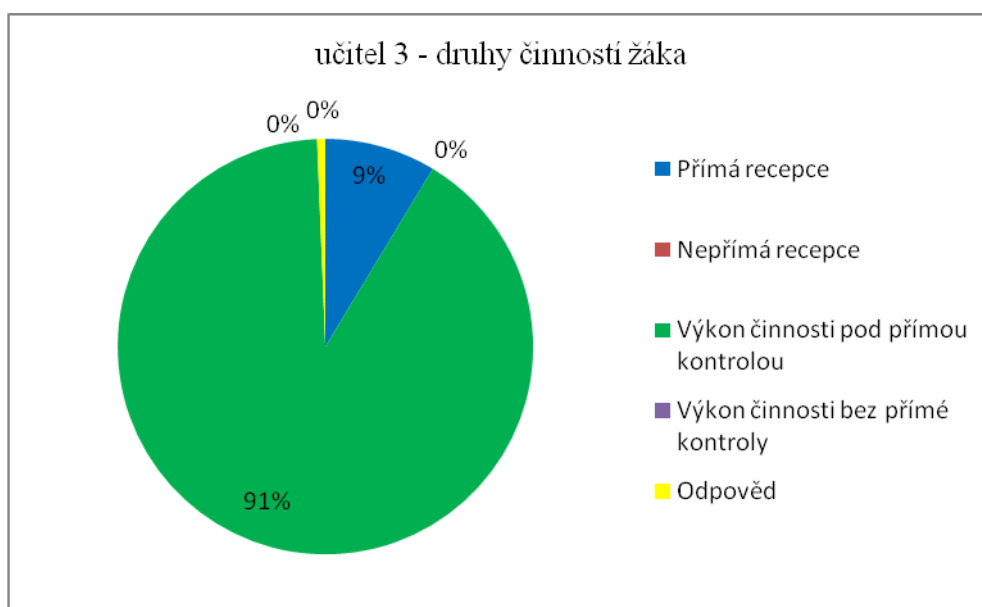
Z výuky učitele č. 2 jsme zapsaly 70 % výkon činnosti pod přímou kontrolou, přímá recepce zahrnovala 22 % činností, 8 % odpovědí. Shodně s učitelem č. 1 se nepřímá recepce ani výkon činnosti bez přímé kontroly v záznamu neobjevily (Graf 14).

Graf 14 Druhy činnosti žáka



Ve výuce učitele č. 3 jsme zaznamenali z 91 % výkon pod přímou kontrolou a z 9 % přímou recepci. Ostatní druhy činnosti žáků se při výuce neprojeví (Graf 15).

Graf 15 Druhy činnosti žáka



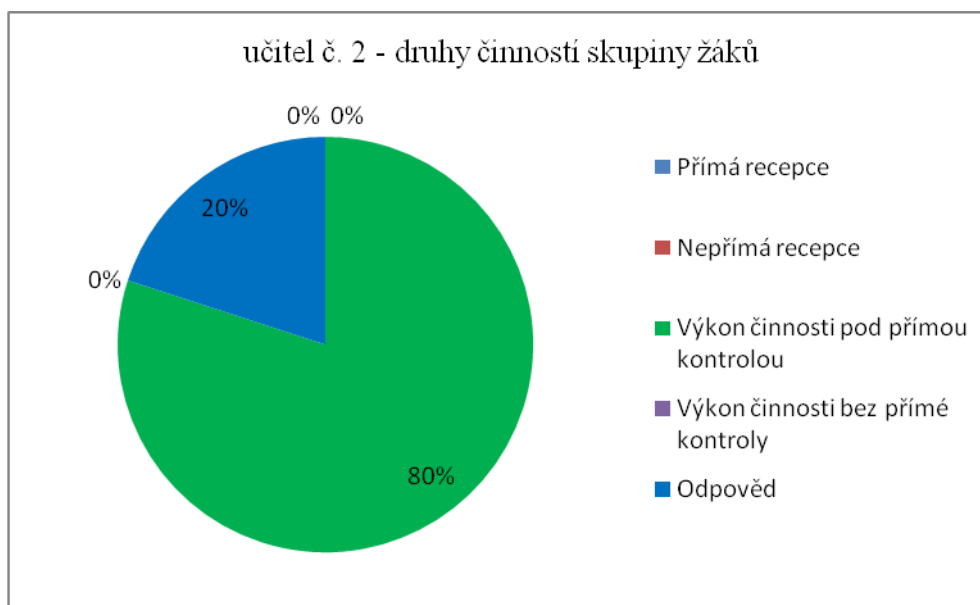
## 5.6 8. Kategorie – druhy činnosti skupiny

Učitel č. 1 – druhy činnosti skupiny žáků

- Tato kategorie se nehodnotila, protože počet žáků byl pouze dva.

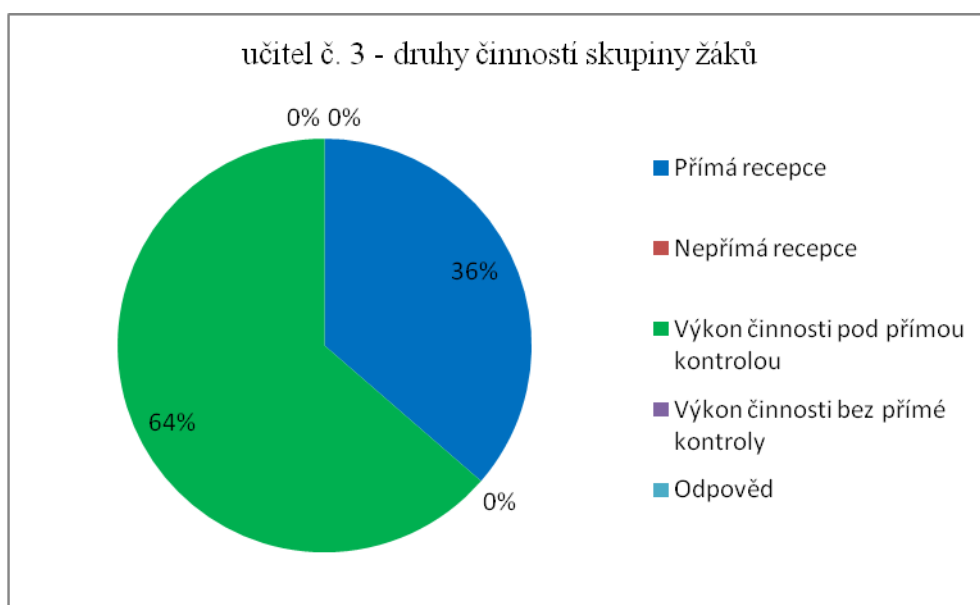
Ze záznamu učitele č. 2 jsme zaznamenali z 80 % výkon činnosti skupiny pod přímou kontrolou a z 20 % odpovědi (Graf 16).

Graf 16 Druhy činnosti skupiny žáků



Činnosti skupiny učitele č.3 se z 64 % projevily jako výkon činnosti pod přímou kontrolou a z 36 % jako přímá recepce (Graf 17).

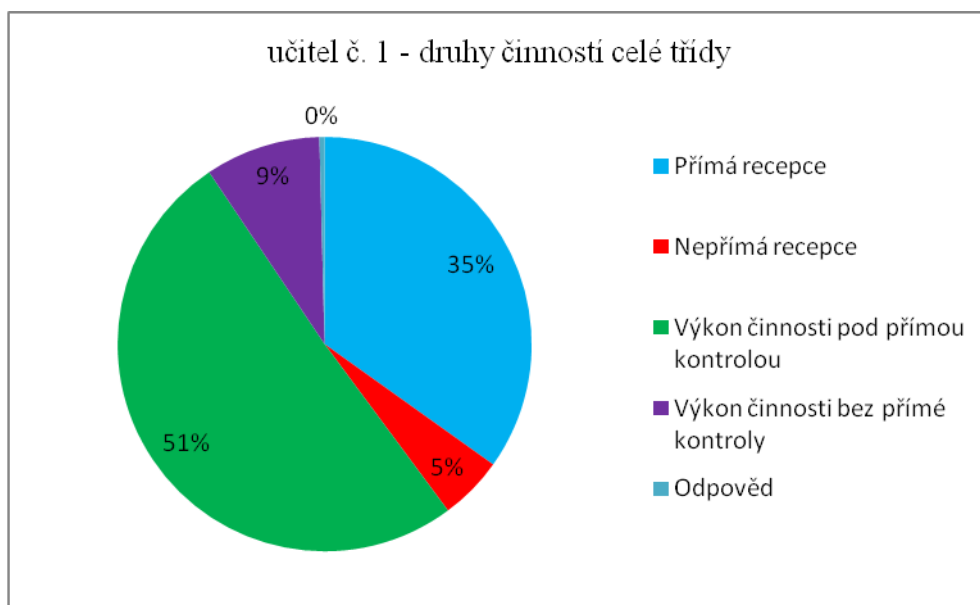
Graf 17 Druhy činnosti skupiny žáků



## 5.7 9. Kategorie – druhy činnosti celé třídy

Největší procento činnosti v 9. kategorii se u učitele č.1 projevil z 51 % výkon činnosti pod přímou kontrolou, 35 % zahrnula přímá recepce celé skupiny 9 % výkon činnosti bez přímé kontroly, z 5 % nepřímá recepce, odpověď se neprojevila (Graf 18).

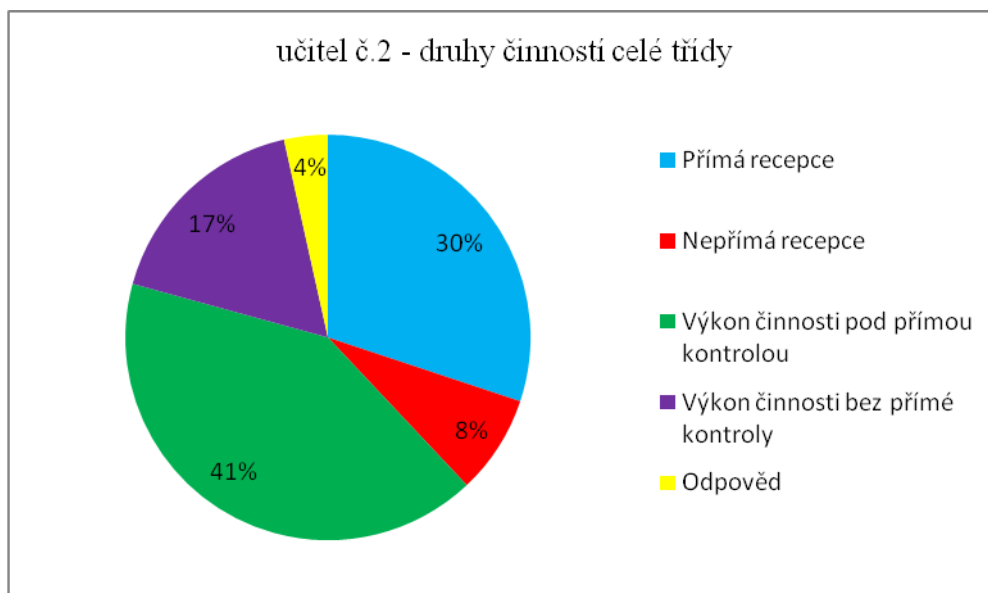
Graf 18 Druhy činnosti celé třídy





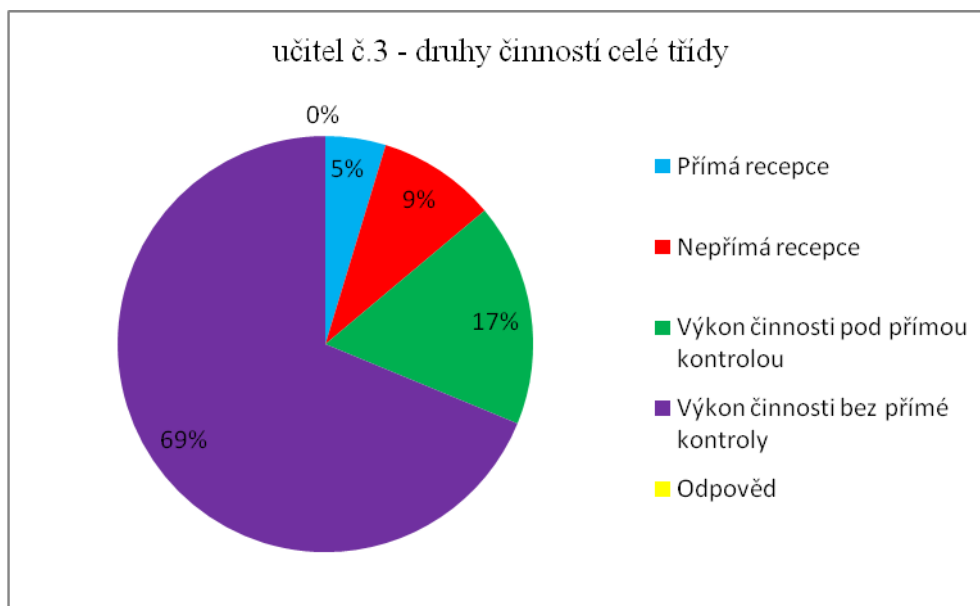
U učitele č. 2 jsme ze záznamu vyčetli a zapsali ze 41 % výkon činnosti celé skupiny pod přímou kontrolou, ze 30 % přímá recepcce, 17 % zahrnuje výkon činnosti bez přímé kontroly, z 8 % se jednalo o nepřímou recepci celé skupiny a 4 % tvořila odpověď (Graf 19).

Graf 19 Druhy činnosti celé třídy



Ze záznamu učitele č. 3 jsme rovněž z největší části zapsali, jako druh činnosti celé skupiny, 69 % výkonu činnosti pod přímou kontrolou. Ze 17 % výkon činnosti bez přímé kontroly, 9 % nepřímé recepce a 5 % přímé recepce. Odpověď jako činnost celé skupiny jsme v záznamu neobjevili (Graf 20).

Graf 20 Druhy činností celé třídy



## 6 Diskuze

Cílem naší práce bylo popsat interakční profily učitelů lyžování. K tomu jsme využili metodu MADI, kde se zaměřujeme na jednotlivé kategorie analyzující průběh vyučovací jednotky (VJ), tj. formy chování učitelů, formy projevu učitelů, druhy postojové aktivity a vyjádření míry věcného obsahu, druhy činnosti učitele, žáka, části skupiny a celé skupiny.

Rozsah VJ při výuce na lyžích je v běžném případě 240 minut. Pro naši analýzu bylo dostačující využít  $\frac{1}{4}$  čistého času VJ u každého učitele (čistý čas je myšleno bez doby strávené na lanovce).

### *Formy chování učitelů*

Podle Rychteckého a Fialové (2000) jsou korekce a zpětná informace nejeftektivnější formy chování. Společnými znaky těchto forem je pozitivní či negativní informace o provedení daného pohybového úkonu. Rozdíl spočívá v tom, že korekci provádí učitel při plnění daného úkolu a zpětnou informaci žák dostává až po vykonání daného úkolu. Při nácviu nových dovedností je samozřejmě potřeba co nejvíce eliminovat vznik jakýchkoliv chyb. V našem výzkumu se ale průměrně nejvíce projevila z 37 % instrukce. My jsme zaznamenali průměrnou hodnotu korekce 8,3 % a zpětné informace 9,6 % . To se může zdát v obou případech jako nízká hodnota, přestože se obě formy objevovali statisticky jako 4.- 5. v pořadí nejčastěji používaných. Tyto výsledky mají ale i své opodstatnění.

Při výuce na lyžích je převaha instrukce zcela pochopitelná kvůli bezpečnému vedení žáků. Skupina se pohybuje v nezvyklém neohrazeném prostředí, v neustále se měnících podmínkách, takže dodržování bezpečnostních pravidel a disciplinovanost skupiny je na prvním místě. Učitel často musí korigovat a upozorňovat skupinu na to, jak se v měnícím se prostředí chovat a pohybovat. Dalším faktem je, že výuka na lyžích probíhá po dobu pěti dní, nikoliv celý školní rok, jak je tomu např. ve školní tělesné výchově, nebo pravidelném sportovním tréninku. My se v tomto krátkém časovém období snažíme především o zábavnou formu výuky a zároveň děti seznamujeme s lyžařskou technikou, učíme lyžařské dovednosti a pomáháme jim rozvíjet správné návyky.

Jako druhá nejpoužívanější forma chování se z 12,6 % projevila spoluúčast. Spoluúčast v našem případě zahrnovala hlavně společnou jízdu celé skupiny, tedy i učitele. A to se při výuce vyskytovalo pochopitelně hodně často.

V pořadí třetí sledovanou formou bylo pozorování o průměrné hodnotě 11,3 %. Samotné pozorování sice efektivně výuku neovlivňuje, ale z našich výsledků je zřejmé, že bylo úzce doprovázeno korekcí a zpětnou vazbou, což je logicky opodstatněné. Z hlediska porovnávání jednotlivých učitelů, se učitel č. 3 od ostatních dvou výrazně lišil. Například jako druhá nejčastější forma se v tomto případě ukázala být nejasná situace, a to z 21 % (oproti 2 % v případě ostatních dvou učitelů). Jednalo se o časté, leč krátké momenty výuky, které nešlo jinak lépe kategorizovat. Dovolíme si říci, že důvodem byla nedostatečná připravenost na výuku. Učitel se projevoval občas roztržitě a nejistě. Celkový dojem lekce působil trochu neuspořádaně. U učitele č. 3 se evidentně prokázaly slabé zkušenosti z praxe.

### *Formy projevu učitele*

Bez výrazných rozdílů mezi učiteli převládal jednoznačně řečový projev. V pořadí druhou formou projevu bychom očekávali řečový a pohybový projev. To se potvrdilo u učitelů č. 1 a 2. Při výuce na lyžích je před zahájením cvičení nutná praktická ukáзка, protože učitel poté při pohybu na lyžích vede skupinu v zástupu za sebou, takže praktická ukáзка by v ten moment nebyla pro skupinu zřetelná.

Využitím názornosti učitel splňuje jednu z didaktických zásad. Je to účelný prostředek k rychlému a pokud možno dokonalému vytvoření správné představy o pohybu (Rychtecký a Fialová, 2000). V případě učitele č. 3 jsme ale opět zaznamenali větší procento jiné formy projevu, jež nebylo možné konkrétněji kategorizovat. Třetí v pořadí očekávanou formou byl pohybový projev s mlčením, který probíhal při praktickém opakování cvičení a pohybu na sjezdovce. Učitel je v tu chvíli vpředu a vede skupinu v zástupu, takže řečový projev není nutný po celou dobu trvání činnosti. Učitel č. 3 se opět stal výjimkou, kdy využil této formy o třetinu méně času, než ostatní učitelé. Tento fakt je opodstatněný častým zastavováním skupiny a delšími prostoji. Poslední výraznou formou projevu bylo z průměrných 17,6 % mlčení, jež při výuce jednoznačně není efektivní. Musíme ale opět upozornit na fakt, že se jedná o nestandardní prostředí. Mlčení se hodně objevilo v době, kdy učitel pozoroval žáky při jednotlivých jízdách a žák byl od učitele vzdálen někdy až na 70 m.

### *Druhy postojové aktivity a míra vyjádření věcného významu*

U všech učitelů se shodně ukázaly vyšší hodnoty v projevu věcného významu. Průměrná hodnota byla 53,6 %. Projev neobsahující věcný význam byl zaznamenán v menším měřítku, a to průměrně 5,7 %.

Hodnoty mezi učiteli se přesto opět lišily. Projev učitele č. 3 byl až z 11,7 % bez věcného významu. Z toho vyplývá opět slabší organizace a celková příprava hodiny. Druhy postojové aktivity se u učitele č. 1 projevíly hodně vyrovnaně v pořadí neutrální postoj (25 %), negativní postoj (22,8 %) a pozitivní postoj (16 %). V případě učitele č. 2 se rozdíl v hodnotách o něco zvyšuje. Neutrální postoj zaujal 28 %, negativní 17 % a pozitivní 15 %. Můžeme se domnívat, že vzhledem k intenzivní praxi, převažující neutralita prokazuje částečný úpadek do určitého stereotypu chování učitele a vědomé snížení náročnosti výuky. Tento projev chování učitele je zcela běžný a v našich výsledcích nepřilíš výrazný. V jiných případech, kdy se například jedná o mnohaletou praxi či vysokou psychickou náročnost na učitele, by tato situace mohla již souviset s tzv. syndromem vyhoření. Hartl a Hartlová (2000) popisují syndrom vyhoření jako ztrátu profesionálního zájmu o výuku, osobního zaujetí, činnosti a poslání. Postižený nemá zájem o svou práci, o další sebevzdělávání a osobní růst. Snaží se pouze nejsnazší cestou přežít a nemít problémy.

Učitel č. 3 se projevil již zcela rozdílně. Zaujímal více negativní postoj (24 %), poté pozitivní (17 %) a z 12 % neutrální. Opět to značí nedostatek zkušeností, kdy při běžných situacích učitel občas reagoval zbytečně negativně. Na druhou stranu jsme zde zaznamenali o 1 až 2 % více pozitivního postoje, než u zkušenějších učitelů. Jednak jsme při samotném natáčení vyzorovali kladný vztah k dětem a jednak je obecně známo, a z našich zkušeností můžeme potvrdit, že holandská národnost je společnost velmi srdečných a přátelských lidí, což se odráží i na způsobu výchovy jejich dětí. Po několikaleté spolupráci s nimi jsme si povšimli, jak se rodiče snaží své děti neustále motivovat k činnosti častými pochvalami i přesto, že tu konkrétní prováděnou činnost provedly s chybami či zcela špatně. Holandský učitel, jak jsme vyzorovali, nebyl výjimkou, ale již správně používal i žádoucí korekci. Nicméně musíme podotknout, že všechny videozáznamy proběhly v naší režii a celkový dojem působil spíše pozitivně, než negativně. Všichni učitelé používali motivační metody, které jsou prioritním faktorem pro ovlivnění efektivity momentálního i příštího učení. Při analýze videozáznamu totiž dochází někdy k tomu, že jedna slovní výtka k provedenému pohybového úkonu zabere více pětisekundových intervalů, než jedna pochvala.

Netvrdíme však jednoznačně, že pozitivní postoj byl plnohodnotný, nýbrž dostačující. Například ve školní tělesné výchově by pouze dostačující pozitivní postoj možná nestačil.

#### *Druh činnosti učitele*

Jednoznačně převažující učební činnost učitele je ve výuce předpokladem. Při výuce se tato teorie v průměrné hodnotě 71,6 % potvrdila ve všech zkoumaných případech. Organizační činnost byla zastoupena jako druhá nejpoužívanější. Organizační schopnosti podle Rychteckého a Fialové (2000) obecně ovlivňují produktivitu a využití učebního času. Působí na vytvoření dobré pracovní atmosféry, ovlivňují kázeň a pořádek ve třídě nebo ve skupinách žáků. Tyto schopnosti učitel neuplatňuje pouze při vlastní výuce, ale již dříve promýšlí a plánuje cíl, úkoly a postupy práce. Při výuce na lyžích jsou organizační schopnosti učitele obzvláště žádoucí kvůli zajištění bezpečnosti.

Učitel č. 3 tyto schopnosti však dostatečně neprokázal. Opět se více zabýval jiným druhem činnosti. Při řešení problému v neočekávaných situacích trávil nadbytek času rozhodováním. Evidentně chyběla příprava na hodinu, která u začínajících učitelů je nezbytná. Jinak dochází k nesystematickému a neuspořádanému vedení hodiny.

#### *Druhy činnosti žáka, části skupiny a třídy (celé skupiny)*

V interakci učitel – žák jsme u všech případů zaznamenali převážně výkon činnosti pod přímou kontrolou. To vysvětluje pozorování a individuální hodnocení jednotlivých jízd. Přímá recepce se v tomto případě příliš neprojevovala z důvodu skupinové výuky.

Podobný výsledek se proto objevil i v interakci učitel – část skupiny. Pouze z výsledků učitele č. 3 jsme vyčetli 36 % přímé recepce. Skupina byla občas nezorganizovaná, a soustředěnost celé skupiny nesourodá. Děti se nedokázaly držet stále pohromadě. V této skupině navíc někteří jedinci padaly na lyžích více než v jiných zkoumaných skupinách.

V interakci učitel – třída (celá skupina) se druhy činnosti jednotlivých zkoumaných skupin již liší. U učitele č. 1 a 2 se objevuje z průměrných 38,5 % přímá recepce. Schopnost udržet pozornost celé skupiny vykazuje celkově dobré komunikativní schopnosti učitele. Rychtecký a Fialová (2000) uvádí, že při verbálním projevu je

důležitá adresnost. Mluví-li učitel k celé skupině, všichni žáci by měli mít dojem, že se obrací ke každému z nich. Předání vyučovaného obsahu je tak působivější.

Problém udržet skupinovou formu výuky měl evidentně učitel č. 3. V jeho případě se prokázalo 69 % výkonu celé skupiny bez přímé kontroly.

## 7 Závěr

Ze získaných výsledků vyplývá, že začínající učitel č. 3 se oproti učitelům č. 1 a 2 dopouštěl více didaktických chyb. Ačkoliv používal značně motivační metodu v podobě incentívů a znal metodickou řadu výuky lyžování, nedostatkem zkušeností, neznalostí a tedy i nevyužitím dalších didaktických metod, zásad, stylů apod. nedokázal efektivně vést výuku. Na druhou stranu jsme zaznamenali jeho velmi pozitivní vztah k dětem. Po skončení lekce odcházely všechny víceméně spokojené, což shledáváme jako velmi přínosný fakt pro budoucí praxi. Ze všech nejdůležitějších částí vyučovacího procesu byl zachován jen pozitivní vztah učitele a žáka. Osobnost učitele dětem však postačila natolik, že odcházely domů s úsměvem. Tento výsledek je ale přesvědčivý jen krátkodobě. Pokud i čtvrtý den budou mít děti za úkol provádět stále stejná cvičení, vřelý a usměvavý pohled učitele nevystačí. Z výsledků analýzy učitele č. 1 a 2 můžeme celkový projev hodnotit pozitivně, ač s drobnými nedostatky. Určitě by měli do budoucna vylepšit postojovou aktivitu v hodině, aby převládal více pozitivní než neutrální postoj k žákům.

Výsledky na základě MADI nám potvrdily domněnku, že podstatný rozdíl v interakci učitel – žák, učitel – skupina, byl ovlivněn rozdílnou délkou dosažené praxe. Oproti tomu vliv různého vzdělání a národnosti jsme vypožorovali spíše zúčastněným pozorováním a subjektivně ohodnotili. V profilech výsledků MADI se totiž výrazné rozdíly neprojeví. V takovém případě bychom potřebovali využít k analýze více druhů výzkumných metod a posuzovat výuku z dalších kvantitativních a kvalitativních hledisek. Co se týče efektivity metody pozorování s využitím techniky MADI, můžeme jen doporučit. Pomocí kategoriálního systému lze snadno zapsat značné množství informací o didaktickém výstupu. Možná by ještě stálo za úvahu, zařadit k subkategorii „jiné“ i možnost konkrétního popisu nezařaditelné činnosti, pokud by stála za zmínku. Jinak videozáznamem lze zachytit veškeré informace z VJ, které pouhý pozorovatel zapsat do poznámek prakticky nemůže. Výhodou také je možnost si jej opakovaně přehrávat a ještě poslouží k hodnocení vyučování i z jiných hledisek.

Vzhledem k počtu zkoumaných subjektů se výsledky nedají zobecnit. Chtěli jsme naší cestou upozornit na zajímavé momenty při vedení výuky zcela lišícími se učiteli,



ověřit námi zvolený způsob získávání dat a především poskytnout zpětnovazebnou informaci zkoumaným učitelům, a přispět tak k jejich sebereflexi, která představuje v podstatě jediný způsob zkvalitňování osobních hodnot a tím i výuky. Kvalita učitele ve výchovně vzdělávacím procesu totiž zásadně ovlivňuje průběh utváření osobnosti žáka a jeho vztahu k učení nových dovedností a poznatků, ať už vyučování probíhá ve školní lavici nebo na horách.

.

## 8 Literatura

- DOBRÝ, L. a kol. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 1997, s. 25-32. ISBN 80-7184-334-2
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 2 vyd. Praha : Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-485-4
- HOŠEK, V., RYCHTECKÝ, A. *Motorické učení*. Praha : SPN, 1975
- CHOUTKA, M. a kol. *Motorické učení v tělovýchovné praxi*. 1.vyd. Plzeň : ZČU, 1999, ISBN 80-7082-500-6
- JANSA, P., DOVALIL, J. a kol. *Sportovní příprava*. Praha : Bořivoj Kleník, Q-art, 2007, ISBN 80-903280-8-3
- LEKTORSKÝ SBOR APUL. *Metodika lyžařské výuky-základní výcvik*. Špindlerův mlýn, 2006.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha : SPN, 1988.
- RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L. *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha : Karolinum, 2000, ISBN 80-7184-659-7
- RYCHTECKÝ, A., JANOUCHEK, V. a FIALOVÁ, L. *Školní tělesná výchova jako základ biopsychosociálně účinného pohybového režimu a zdravotní prevence mládeže*. Záv. Zpráva grantu MŠMT, Praha: FTVS-UK, 1992.

- SCHNABEL, G. a kol. *Trainingslehre, trainingswissenschaft: Leistung – Training – Wettkampf*. Aachen : Mayer & Mayer, 2008, ISBN 978-3-89899-332-6 (brož.)
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené vyd. Praha : Grada Publishing, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7 s.1
- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. doplněné vyd. Praha : SPNP, 1985
- SVOBODA, B. *Pedagogika sportu*. Praha : Karolinum, 2007, ISBN 978-80-246-1358-1
- SÝKORA, F. a kol. *Didaktika tělesné výchovy*. Praha : SPN, 1985.

#### Elektronické zdroje

- BLAHUŠ, J.; HENDL, P. Závěrečná práce: Jak na to? [online]. odhadnuto 2005 [cit. 2010-03-10]. Metodologie. Dostupné z WWW: <<http://www.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/index1.htm>>. [webová stránka]

## 9 Příloha

### Příloha 1 Výsledky MADI

#### Učitel č.1

1.kategorie	n	%	4.kategorie	n	%
Instrukce	297	39,97308	Rečový projev	340	45,76043
Korekce	66	8,882907	Rečový a pohybový projev	136	18,30417
Zobětná informace	80	10,76716	Pohybový projev spojený s mlučením	136	18,30417
Pozorování	82	11,03634	Nonverbální akustický projev	0	0
Oznámení	30	4,037685	Mlčení	116	15,61238
Dotaz	23	3,095559	Jiné	15	2,018843
Recepce	47	6,325707			
Posuzování	14	1,884253	5. kategorie	n	%
Spoluúčast	89	11,97847	Obsahuje projev věcný význam?	452	60,83445
Nejasná situace	15	2,018843	ano	24	3,230148
			ne		
6. kategorie	n	%	Jedná se o pozitivní nebo negativní projev?		
Učební činnost	600	80,7537	Pozitivní	119	16,01615
Organizační činnost	126	16,95828	Negativní	170	22,88022
Jiná	16	2,153432	Neutrální	188	25,30283
7. kategorie	n	%	8. kategorie	n	%
Přímá recepce	33	4,441454	Přímá recepce	1	0,13459
Nepřímá recepce	0	0	Nepřímá recepce	0	0
Vykon činnosti pod přímou kontrolou	64	8,613728	Vykon činnosti pod přímou kontrolou	0	0
Vykon činnosti bez přímé kontroly	0	0	Vykon činnosti bez přímé kontroly	0	0
Odpověď	1	0,13459	Odpověď	0	0
9. kategorie	n	%			
Přímá recepce	259	34,85868			
Nepřímá recepce	37	4,979812			
Vykon činnosti pod přímou kontrolou	377	50,74024			
Vykon činnosti bez přímé kontroly	67	9,017497			
Odpověď	3	0,403769			

1. kategorie	n	%	4. kategorie	n	%
Instrukce	245	44,95413	Rečový projev	213	39,08257
Korekce	30	5,504587	Rečový a pohybový projev	120	22,01835
Zpětná informace	27	4,954128	Pohybový projev spojený s mluvením	96	17,61468
Pozorování	49	8,990826	Nonverbální akustický projev	9	1,651376
Oznámení	21	3,853211	Mluvení	102	18,7156
Dotaz	23	4,220183	Jiné	7	1,284404
Recepce	40	7,33945			
Posuzování	0	0	5. kategorie	n	%
Spolúčast	98	17,98165	Obsahuje projev věcný význam?		
Nejasná situace	12	2,201835	ano	320	58,7156
			ne	13	2,385321
6. kategorie	n	%	Jedná se o pozitivní nebo negativní projev?		
Účební činnost	386	70,82569	Pozitivní	82	15,04587
Organizační činnost	125	22,93578	Negativní	96	17,61468
Jiná	34	6,238532	Neutrální	155	28,44037
7. kategorie	n	%	8. kategorie	n	%
Přímá recepce	24	4,40367	Přímá recepce	0	0
Nepřímá recepce	0	0	Nepřímá recepce	0	0
Vykon činnosti pod přímou kontrolou	78	14,31193	Vykon činnosti pod přímou kontrolou	12	2,201835
Vykon činnosti bez přímé kontroly	0	0	Vykon činnosti bez přímé kontroly	0	0
Odpověď	9	1,651376	Odpověď	3	0,550459
9. kategorie	n	%			
Přímá recepce	164	30,09174			
Nepřímá recepce	43	7,889908			
Vykon činnosti pod přímou kontrolou	225	41,2844			
Vykon činnosti bez přímé kontroly	94	17,24771			
Odpověď	19	3,486239			

1.kategorie	n	%	4.kategorie	n	%
Instrukce	147	26,58228	Řečový projev	240	43,39964
Korekce	57	10,30741	Řečový a pohybový projev	63	11,39241
Zpětná informace	71	12,83906	Pohybový projev spojený s mlčením	35	6,329114
Pozorování	78	14,10488	Nonverbální akustický projev	2	0,361664
Ozřátvení	16	2,893309	Mlčení	97	17,54069
Dotaz	4	0,723327	Jiné	116	20,97649
Recepce	18	3,254973			
Posuzování	0	0	5. kategorie	n	%
Spolúčast	46	8,318264	Obsahuje projev věcný význam?	239	43,21881
Nějasná situace	116	20,97649	ano	65	11,75407
			ne	98	17,72152
6. kategorie	n	%	Jedná se o pozitivní nebo negativní projev?	138	24,95479
Účební činnost	348	62,92948	Pozitivní	68	12,29656
Organizační činnost	72	13,01989	Negativní		
Jiná	133	24,05063	Neutrální		
7. kategorie	n	%	8. kategorie	n	%
Přímá recepce	27	4,882459	Přímá recepce	12	2,169982
Nepřímá recepce	0	0	Nepřímá recepce	0	0
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	283	51,17541	Výkon činnosti pod přímou kontrolou	21	3,797468
Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0	Výkon činnosti bez přímé kontroly	0	0
Odpověď	2	0,361664	Odpověď	0	0
9. kategorie	n	%			
Přímá recepce	26	4,701627			
Nepřímá recepce	51	9,222423			
Výkon činnosti pod přímou kontrolou	96	17,35986			
Výkon činnosti bez přímé kontroly	381	68,89693			
Odpověď	0	0			

Příloha 2

		jméno	příjmení	
Hodnotitelé:	1.	Petr	Novák	
	2.			
	3.			
	4.			
Hodnocený student:		Jan	Novák	
Sportovní hra:	výuka lyžování			
Téma výstupu:	Jízda šikmo svahem, sesouvání			
Čas zahájení		0:20:00	<b>zapište ve tvaru: 00:01:00 (hodiny:minuty:sekundy)</b>	
Čas ukončení		1:50:00		<b>Zaznamená se automaticky po skončení záznamu</b>