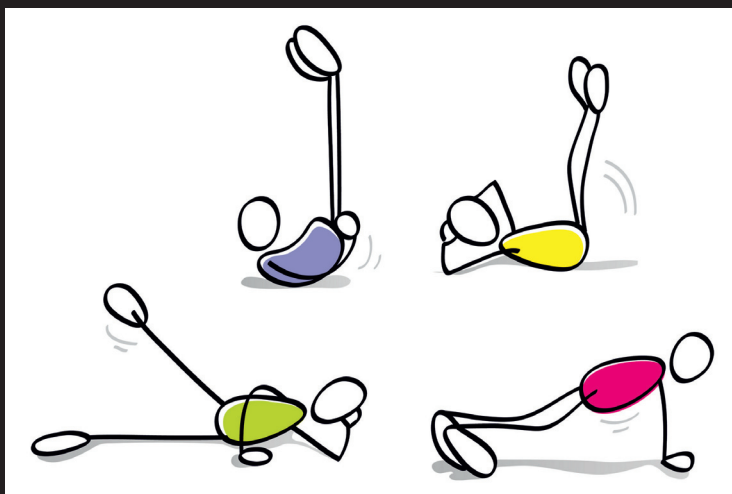


Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy



Marcela Janíková

INTERAKCE A KOMUNIKACE UČITELŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY

Marcela Janíková

Brno 2011

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 22

Tato práce vznikla za podpory projektu GA ČR GP406/08/P252
Typologie učitelů tělesné výchovy z hlediska jejich interakčních vzorců.

Recenzovali: prof. PhDr. Josef Maňák, CSc.
doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

© PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.

© Paido, Brno 2011

ISBN 978-80-7315-208-6

Věnování

Našim dcerám Marcelce a Karolínce

OBSAH

Úvodem	9
I. TEORETICKÁ ČÁST: UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY	11
1. Interakce a komunikace ve výuce: vymezení pojmů	13
1.1 Interakce a komunikace ve výuce: teoretické přístupy	13
1.2 Interakce ve výuce	14
1.3 Komunikace ve výuce	19
1.4 Interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy	30
2. Interakce a komunikace ve výuce: výzkumné oblasti, metody a techniky	35
2.1 Vývoj výzkumů interakce a komunikace ve výuce	36
2.2 Výzkumné oblasti	38
2.3 Výzkumné metody a techniky	40
2.3.1 Model observačního zkoumání sociální interakce R. F. Bales	41
2.3.2 Flandersův pozorovací systém – FIAS	42
2.3.3 Bellackova metoda mikroanalýzy	44
2.3.4 Analýza didaktické interakce v tělesné výchově	45
2.3.5 Metoda didaktické informační analýzy pro výtvarnou výchovu	46
2.4 Výzkumy interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy	47
2.5 Vybrané výsledky výzkumů	50
II. EMPIRICKÁ ČÁST: VÝZKUMY A ZJIŠTĚNÍ	53
3. Interakční styl učitelů tělesné výchovy: výsledky z dotazníku QTI	55
3.1 Teoretická východiska: Learyho teorie a její modifikace	56
3.1.1 Learyho teorie interpersonálního chování	56
3.1.2 Modifikace Learyho modelu pro pedagogické prostředí	57
3.2 Stav poznání: zahraniční a domácí výzkumy učitelova interpersonálního stylu	60
3.2.1 Zahraniční výzkumy učitelova interpersonálního stylu	60
3.2.2 Výzkumy interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy	61
3.3 Cíle a postup výzkumné studie: odlišnosti ve vnímání interakčního stylu	62
3.3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	62
3.3.2 Zkoumaný soubor	62
3.3.3 Výzkumný nástroj, administrace a zpracování dat	63
3.4 Výsledky výzkumné studie	65
3.4.1 Odlišnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky	65
3.4.2 Odlišnosti dané délkou praxe	69
3.4.3 Genderové odlišnosti	69
3.5 Shrnutí, diskuse, závěry	70

4. Interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy: videostudie	73
4.1 Teoreticko-metodologická východiska	73
4.2 Cíle, otázky a metodický postup videostudie	74
4.3 Výsledky videostudie tělesné výchovy	77
4.3.1 Organizační formy: kategoriální systém a výsledky	77
4.3.2 Fáze výuky: kategoriální systém a výsledky	79
4.3.3 Sociálně-interakční formy: kategoriální systém a výsledky	81
4.3.4 Řetězení iniciativa-příjem: kategoriální systém a výsledky	83
4.3.5 Formy chování učitele: kategoriální systém a výsledky	86
4.3.6 Typy projevu učitele: kategoriální systém a výsledky	88
4.3.7 Způsob řečového projevu učitele: kategoriální systém a výsledky	90
4.3.8 Podoba řečového projevu učitele: kategoriální systém a výsledky	92
4.3.9 Formy chování třídy: kategoriální systém a výsledky	94
4.3.10 Typy projevu třídy: kategoriální systém a výsledky	96
4.4 Shrnutí, diskuse, závěry	99
5. Pojetí interakce a komunikace u učitelů tělesné výchovy:	
obsahová analýza rozhovorů	101
5.1 Teoretická východiska – učitelovo pojetí výuky, pojetí komunikace a interakce	101
5.2 Cíle a postup výzkumné studie	102
5.3 Zkoumaný soubor	102
5.4 Výzkumný nástroj a analýza dat	102
5.5 Výsledky	103
5.5.1 Interakční styl učitele tělesné výchovy z pohledu učitelů a jejich žáků	104
5.5.2 Představa ideálního učitele tělesné výchovy	121
5.5.3 Specifika předmětu tělesná výchova a jejich vliv na komunikaci	122
5.5.4 Komunikace v různých fázích výuky tělesné výchovy	123
5.5.5 Plnění/neplnění instrukce žáky, nepochopení výkladu, uznání chyby učitele	125
5.5.6 Motivace, pochvala, zpětná vazba, korekce chyby, zesměšnění, ironie	127
5.5.7 Vlastní iniciativa žáků, nesouhlas žáků s učitelem	129
5.5.8 Kázeň a nekázeň při výuce tělesné výchovy	130
5.5.9 Cílená komunikace o tělesné výchově a komunikace o něčem jiném	131
5.6 Shrnutí, diskuse, závěry	133
6. Typologie učitelů tělesné výchovy podle interakčního stylu	135
6.1 Typologie – uvedení do problematiky	135
6.2 Typologie učitelů tělesné výchovy dle jejich interakčního stylu (sebeuposouzení)	137
6.3 Typologie učitelů tělesné výchovy dle jejich interakčního stylu (posouzení žáky)	139
6.4 Shrnutí, diskuse a závěry	141
Literatura	143
Summary	151
Seznam obrázků a tabulek	153

Úvodem

Tato kniha pojednává o komunikaci a interakci ve výuce tělesné výchovy na základní škole. Je výstupem z řešení projektu *GA ČR GP406/08/P252 Typologie učitelů tělesné výchovy z hlediska jejich interakčních vzorců* – shrnuje teoretické a empirické poznání získané v letech 2006–2008. Některé z kapitol jsou založeny na našich předchozích studiích, nicméně jedná se o texty revidované a rozšířené.

Kniha je členěna do dvou částí – první část plní funkci teoretického uvedení do problematiky, v druhé části jsou prezentovány čtyři výzkumné (empirické) studie, které jsme v rámci projektu realizovali. Výklad je dále rozvržen do šesti kapitol.

V první kapitole popíšeme teoretické přístupy k interakci a komunikaci ve výuce. Poté se zaměříme na interakci ve výuce, v jejímž rámci vymezíme pojmy jako např. interpersonální chování, interakční styl. Dále se budeme zabývat komunikací ve výuce, resp. komunikací ve výuce tělesné výchovy. Ve druhé kapitole nastíníme vývoj výzkumů interakce a komunikace ve výuce, uvedeme nejdůležitější výzkumné oblasti, popíšeme nejznámější výzkumné metody, postupy a techniky a představíme vybrané výzkumy komunikace a interakce v tělesné výchově. V závěru kapitoly se zaměříme na aktuální problémy výzkumů v této oblasti.

Ve třetí kapitole popíšeme metodický postup a výsledky studie, jejímž cílem bylo identifikovat odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. Nejprve představíme Learyho teorii interpersonálního chování, která tvoří základ Dotazníku interakčního stylu učitele (QTI), jenž byl ve studii použit. Následně budeme prezentovat výsledky vztahující se k odlišnostem ve vnímání učitelů sebou samými a ve vnímání učitelů jejich žáky, k genderovým odlišnostem ve vnímání interakčního stylu učitele, k odlišnostem v závislosti na délce praxe učitele a k odlišnostem daným povahou vyučovacího předmětu (tělesné výchovy).

Cílem studie představené ve čtvrté kapitole bylo rekonstruovat strukturu vyučovacích jednotek tělesné výchovy z hlediska organizačních forem, fází výuky a analyzovat interakční a komunikační formy a procesy, které se v rámci výuky realizují. Studie je založena na analýzách videozáznamů 58 vyučovacích jednotek výuky tělesné výchovy, které byly standardizovaným způsobem pořízeny v rámci projektu CPV videostudie v průběhu školního roku 2006/2007. Nejdříve se zaměříme na interakční a komunikační procesy ve výuce tělesné výchovy, a to z hlediska organizačních forem výuky, fází výuky, sociálně-interakčních forem, z hlediska řetězení interakcí – iniciativa-příjem, z hlediska forem chování učitele a třídy, z hlediska typu projevu učitele a třídy, způsobu řečového projevu učitele a z hlediska konkretizované podoby řečového projevu směrem od učitele k žákům.

V páté kapitole představíme metodický postup a výsledky studie, která se zaměřovala na pojetí interakce a komunikace u učitelů tělesné výchovy. Studii jsme realizovali pomocí polostrukturovaného rozhovoru založeného na stimulovaném vybavování.

Základní otázkou, kterou si klademe v šesté kapitole je, zda lze učitele uspořádat do skupin na základě jejich interakčního stylu a vymezit tak určité typy v rámci typologie. Po teoreticko-metodologickém uvedení do problematiky představujeme dva naše pokusy o vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy podle interakčního stylu, který jsme diagnostikovali pomocí dotazníku QTI.

Na závěr nezbyvá než připojit poděkování všem, kteří nás v našem výzkumu a při sepi-
sování této knihy podporovali. Vedle učitelů zapojených do výzkumu se jedná především
o nakladatelství Paido, které knihu redakčně zpracovalo. Obzvlášť děkuji oběma recen-
zentům – prof. PhDr. Josefu Maňákovi, CSc. a doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. a také
všem kolegyním a kolegům, kteří k rukopisu poskytli kritické připomínky – Mgr. Petru
Najvarovi, Ph.D., Mgr. Veronice Najvarové, Ph.D., PaedDr. Milanu Kubiátkovi, PhD,
Mgr. Simoně Šebestové, Ph.D. a Mgr. Evě Valkounové. Další poděkování patří mé rodině,
zejména mému manželovi za podnětné připomínky, potřebný náhled a oporu a v nepo-
slední řadě mým rodičům.

V Brně, 31. 12. 2010

Marcela Janíková

I. TEORETICKÁ ČÁST: UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

1 INTERAKCE A KOMUNIKACE VE VÝUCE: VYMEZENÍ POJMŮ

Interakci v sociálně-psychologickém smyslu lze charakterizovat jako proces vzájemného působení dvou a více lidí. Společná činnost lidí, vzájemné vztahy i vzájemné působení jsou spojeny s předáváním, zprostředkováním, přijímáním, zpracováním určitých informací¹ a s reakcí na ně. Ze vzájemného působení (interakce) se postupně vyčlenil specifický proces – *sociální komunikace* (srov. Mareš & Krivohlavý, 1995, s. 10). Sociální komunikaci rozumíme sdělování, resp. výměnu informací mezi lidmi. Ke sdělování informací dochází také v *pedagogické komunikaci*. Ta je chápána jako zvláštní případ sociální komunikace. Slovo „zvláštní“ poukazuje na specifika spojená s pedagogickou komunikací. Jde např. o to, že pedagogická komunikace probíhá podle určitých pravidel (v závislosti na sociálních rolích účastníků, např. role „učitel“ a „žák“), odehrává se většinou na předem stanoveném místě (např. školní třída, sportovní hřiště), sleduje určité výchovně-vzdělávací cíle apod. Pokud se interakce a komunikace mezi učitelem a žáky odehrává ve výuce, jedná se o tzv. *výukovou komunikaci* (Mareš & Gavora, 2004) neboli o *komunikaci ve výuce*.

V této kapitole nejdříve stručně popíšeme teoretické přístupy k interakci a komunikaci ve výuce. Poté se zaměříme na interakci ve výuce, v jejímž rámci vymezíme pojmy jako např. interpersonální chování, interakční styl. Dále se budeme zabývat komunikací ve výuce, resp. komunikací ve výuce tělesné výchovy. Ačkoliv v praxi je interakce a komunikace vzájemně propojena a stěží je lze oddělit, v této kapitole se oba fenomény oddělit pokoušíme, abychom je mohli lépe teoreticky popsat. Interakci zde chápeme jako pojem nadřazený komunikaci – proto se nejdříve zaměřujeme na vymezení pojmu (výuková) interakce a poté na vymezení pojmu (výuková) komunikace.

1.1 Interakce a komunikace ve výuce: teoretické přístupy

Při zkoumání interakce a komunikace ve výuce se uplatňují různé teoretické přístupy. Komunikace a interakce ve výuce může být chápána jako přenos informací (Weltner), jako určující prvek ve výuce pro jednání třídy (Schäfer), jako „jazyková hra“ (Bellack), jako vzájemné ovlivňování (Flanders). V pojetí symbolického interakcionismu (Mead, Wellendorf) je interakce ve škole chápána jako symbolicky zprostředkované jednání (srov. Biermann, 1978, s. 14–15). Komplexně je interakce a komunikace chápána v systémovém přístupu (viz paloaltská škola, reprezentovaná např. G. Batesonem, D. Jacksonem či P. Watzlawickem), ze kterého zde vycházíme i my.

¹ Informaci v tomto (pedagogickém) kontextu chápeme jako základ pro utváření a rozvíjení znalostí, dovedností, návyků, představ, idejí, nálad, pocitů, postojů apod.

Člověk je pojímán ve vzájemných vztazích s ostatními, čímž je překonán jednostranný pohled na člověka jako na izolovanou, do sebe uzavřenou a sebe ovládající bytost (srov. Schaller, 1997, s. 446). Systém je tvořen skupinou prvků/aktérů (např. učitel a žáci), které mají vztahy nejen mezi sebou, ale také ke svým vlastnostem a dispozicím (prekoncepce, zkušenosti, očekávání, vnímání, temperament apod.). Mezi prvky systému dochází v určitém čase ke konkrétním komunikačním výměnám – interakcím, např. při výuce to mohou být instrukce, výklad, zprostředkovávání emocí, sympatií, pochvaly apod. Jedná se o dynamické výměny, kdy impuls u jednoho partnera vyvolá reakci u druhého partnera; tuto reakci první partner přijme a příp. na ni reaguje – vyšle nový impuls. Tyto dynamické výměny se ve stabilizovaných systémech, jako je např. konkrétní školní třída, přidržují určitých vzorců – zautomatizovaných způsobů chování (např. pravidla chování v souladu se školním řádem) a verbální komunikace (např. pravidla komunikace ve škole).

Při komunikování v systému hraje významnou roli *kontext* (proces výuky v konkrétní třídě, u konkrétního učitele, v konkrétním vyučovacím předmětu, při učení se konkrétnímu učivu), který účastníci vědomě či nevědomě proměňují každou svou aktivitou a zpětně jsou kontextem ovlivňováni. Lze říci, že každá změna v komponentě systému pozmění celý systém (např. učitel řekne na začátku hodiny ironickou poznámku o výsledcích písemky, třída se cítí „dotčena“, protože učitel je o písemce předem neinformoval, a neverbálně to sděluje učiteli, kterému se v průběhu výuky nedaří např. žáky aktivovat, protože ho žáci ignorují). Porozumět komunikační výměně proto znamená správně pochopit kontext. Komunikace v ustálených systémech (např. škola, rodina) se řídí *pravidly*. Prvek/aktér systému (např. žák, učitel) se přizpůsobuje již utvořenému systému (např. dané školy, třídy, učitelského sboru), jeho pravidlům, a tak přispívá k jeho relativně stabilnímu „chodu“. Jak je z uvedeného patrné, „interakce není pouze komplexem sama o sobě, ale je vnořena do složitého přediva kauzálních vťahů. Působení jedné příčiny je vázáno na řadu dalších, vzniká celý řetězec, v němž si příčina a účinek navzájem vyměňují místo“ (Mareš, 1981, s. 3).

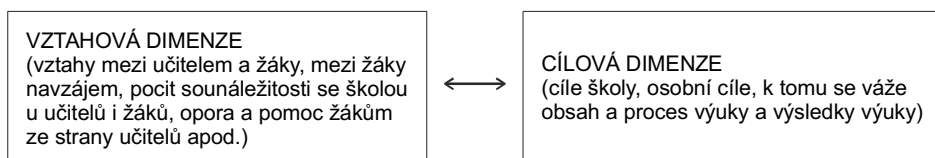
1.2 Interakce ve výuce

Učitel a žáci spolu tvoří specifickou společenskou jednotku. Uvnitř této jednotky existují složité a proměnlivé *sociální vztahy*, které vzájemně ovlivňují vztahy mezi zúčastněnými, jejich postoje, jednání, chování, názory atd. Ve třídě se tvoří různé skupiny, někteří žáci platí za „vůdce“ skupiny, jiní poslušně plní příkazy těchto vůdců, další zůstávají v izolaci (tzv. outsideři). Někdy se třída semkne a pracuje na společném cíli, jindy je roztržštěná a jednotlivé skupiny „válčí“ proti sobě. Konstelaci těchto vťahů se jednotlivé (byť paralelní) třídy budou od sebe odlišovat.

Tyto vztahy se promítají i do postojů třídy k určitým učitelům – k některým je třída přátelská, k jiným méně a některé učitele nemá ráda vůbec. Ve třídě se také tvoří skupiny, které mají zájem o předmět nebo které v určitém učiteli vidí svůj vzor apod. To vše ovlivňuje vztah učitele ke třídě, resp. k jednotlivým žákům. Jeden učitel pak považuje třídu za spolupracující, pozornou, a jiný učitel tutéž třídu bude vnímat jako neochotnou

spolupracovat, nezvladatelnou, s kázeňskými problémy. To znamená, že „rozhodující proměnnou jsou právě jednotliví učitelé a že obecnou odezvu třídy vyvolává jejich sociální interakce se třídou“ (Fontana, 2003, s. 276).

Z uvedeného lze dovodit, že proces výuky a její výsledky jsou významnou měrou ovlivňovány sociálními vztahy mezi zúčastněnými – jejich interakcí. Výchovně-vzdělávací cíle jsou ve výuce realizovány prostřednictvím *kommunikace učivem*. Učivo také významnou měrou ovlivňuje povahu interakce mezi učitelem a žáky. Mareš a Čáp (2001, s. 588–589) v této souvislosti hovoří o *vztahové dimenzi* a *cílové dimenzi* výchovy a vzdělávání. Vztahová dimenze se týká vztahů mezi učiteli a žáky, pocitu sounáležitosti učitelů a žáků se školou, opory a pomoci poskytované žákům ze strany učitelů, redukování strachu a úzkosti v mezilidských vztazích apod. To vše má vliv na cílovou dimenzi, tedy na postoje žáků k učiteli, k učení, na jejich školní výsledky atd. Tyto postoje žáků zpětně ovlivňují práci učitelů, jejich přípravu na výuku a také samotný proces výuky. Pokud učitel vidí ze strany žáků zájem o učivo, bude se snažit jeho výklad zpestřit ukázkami, příklady, více bude promýšlet hodinu, připravovat pracovní listy, úkoly apod. Dá se říci, že vztahová dimenze ovlivňuje cílovou dimenzi a naopak (obrázek 1.1).



Obrázek 1.1. Vztahová a cílová dimenze výchovy a vzdělávání

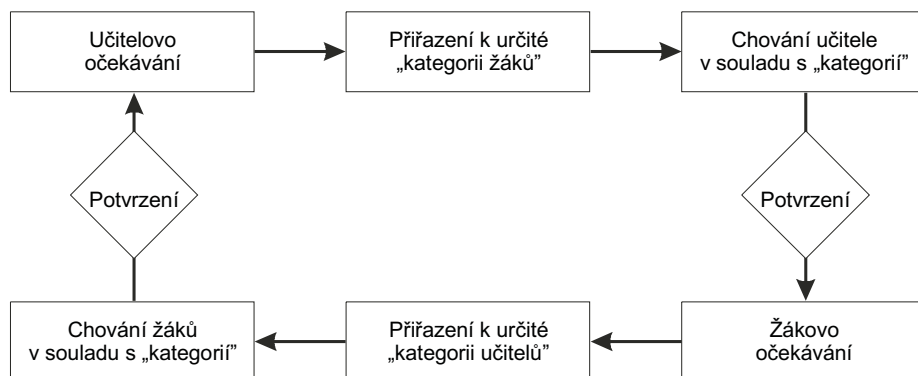
Roviny interakce ve výuce

Interakce ve výuce neprobíhá náhodně; podléhá určitým pravidlům, odehrává se v určitém prostoru, aktéři se setkávají pravidelně po určitou dobu, interakce je vymezena společným obsahem apod. Podle Uliča (1976, s. 17) lze rozlišit tři roviny interakce, které se vzájemně prolínají a ovlivňují výuku:

1. Rovina společenská – jedná se o lokalizaci školy (vesnická, městská, sídlištní), typ školy, zaměřenost školy, ekonomické podmínky školy, školní vzdělávací program aj.
2. Rovina interpersonální – jedná se o vztahy mezi ředitelem a učiteli, učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem. Tato rovina je určována sociálními rolmi, které jednotliví aktéři zastávají.
3. Rovina individuálně psychologická – jedná se o souhrn vrozených a získaných dispozic, které se projevují navenek v interakci, resp. v chování jedince. Do této roviny patří např. očekávání a vnímání.

Ačkoliv interakci ve výuce ovlivňují všechny tři roviny, zaměříme se blíže na rovinu interpersonální, protože jak ukázal výzkum Pelikána a Heluse (1984), interakce mezi učitelem a žákem je významně ovlivněna tím, jak pojímá sociální roli žáka konkrétní učitel (srov. také Langová, 1988). Každý učitel má svou představu o tzv. „ideálním žákovi“,

„problémovém žákovi“ atd. Pro jednoho učitele může být ideálním žákem žák pasivní, který vykoná vše, co mu učitel řekne, reprodukuje učivo na základě zápisu, který učitel nadiktoval. Takový učitel pak může vnímat samostatného žáka, který kladě učiteli otázky, argumentuje, při zkoušení nereprodukuje nadiktované definice, jako žáka problémového. Dominantou učitelova vnímání žáka je to, zda se mu žák jeví jako pilný. Jestliže se učitel domnívá, že je žák pilný, zpravidla mu přisuzuje i další pozitivní vlastnosti, např. vysokou inteligenci, schopnost a ochotu spolupráce, oblíbenost ve skupině atd. Učitelé tyto žáky dokonce nadhodnocují a dávají jim lepší známky. Učitelův postoj k žákovi výrazně ovlivňuje to, jak žák vnímá svou pozici u učitele (obrázek 1.2). Jestliže se domnívá, že ho učitel považuje za podprůměrného žáka, zpravidla se nesnaží učiteli dokázat, že tomu tak není (srov. Pelikán, 2002, s. 74). Gavora (2003, s. 70) v této souvislosti hovoří o *naučené pasivitě* slabších žáků nebo žáků, kteří jsou považováni za slabé.



Obrázek 1.2. Cyklus očekávání mezi učitelem a žákem/žáky (Kron, 2000, s. 225)

Jak uvádí Helus (1981, s. 12), ukázalo se, že za změnou ve výkonu a schopnostech žáků stála změna v interakci učitele s nimi, které si učitelé nebývají vědomi a která není vždy na první pohled nápadná ani vnějšímu pozorovateli. Jde o jemné, ale trvalé a časté odlišnosti v reakci učitele na úspěch či neúspěch, v délce doby při odpovídání, v reakcích na chování, dále jde o odlišnosti ve způsobech zkoušení a celkově v postoji k žákovi. To u žáků mění reakce na učitele a v důsledcích se zkvalitňuje celý řetězec interakcí mezi učitelem a žáky.

Na vnímání a očekávání se také podílí tzv. *centrální charakteristické rysy*, mezi něž patří např. introverze, upovídanost, energičnost, ironičnost, nejistota, zvědavost atd. (srov. Vybíral, 2000, s. 36). Rozpoznáme-li u někoho centrální rys, máme tendenci si jeho další vlastnosti automaticky doplňovat, a to na základě našich zkušeností s osobami, se kterými jsme vstoupili do kontaktu a které se tímto rysem také vyznačovaly.

Vnímání žáka jako slabého či jako dobrého souvisí nejen s vlivem očekávání učitele na výkon žáka, ale také s připisováním příčin, které za výkony žáků mohou být. Jedná se o tzv. *kauzální atribuci*. Učitel, ať již záměrně či mimoděk, vidí za výkony žáků buď vnější příčiny (např. nepodnětné zázemí v rodině, obtížná úloha), nebo vnitřní příčiny (např.

neschopnost, nedostatek píle). Často se pak stává, že učitel pod vlivem očekávání výkonu žáka, pod vlivem např. halo efektu nebo pod vlivem sympatie či antipatie k žákovi, má tendenci připisovat žákovi různé příčiny odrážející se na jeho výkonu. Vnější příčiny připisuje většinou žákům, které vnímá jako „dobré“, inteligentní, snažící se, vnitřní příčiny pak žákům, které vnímá jako neschopné, slabé, nesympatické apod. Sami žáci většinou učitelovo připisování příčin přijmou za vlastní, což se odrazí v jejich motivaci, ale i ve snaze učit se. Pokud je žák přesvědčen, že je chytrý, ale selhal, protože se neučil, bude motivován se příště více učit, aby nedošlo k selhání. Žák, který o sobě převzal mínění, že je neschopný a že na to „nemá“, bude po selhání např. reagovat tak, že se příště bude snažit vyhnout úkolu.

Interpersonální chování a interakční styl

Učitelovo vnímání žáků a vnímání žáků učitele tvoří základ jejich interpersonálního chování. Chování učitele ve vyučování je možno označit za proces, který je řízen pobídkami různého druhu, specifickými očekáváními úspěchu a neúspěchu, aspekty normativními i pojetím sebehodnocení. Učitel se chová také v souladu se svými představami o tom, co je v dané situaci přiměřené, co osobně preferuje a pozitivně hodnotí a co je pro něj naopak nepřijemné. Chování učitele je tedy výsledkem nejrozumnějších úsudků, mínění, představ, očekávání (srov. Man & Prokešová, 1994, s. 16).

Chování učitele vůči jednotlivým žákům, ale i vůči celé třídě se postupně rozvíjí v jejich vzájemné interakci během výuky. Jak často vstoupí učitel s žákem do interakce, jak intenzivní práci od něj očekává, jak mu v jeho učební činnosti pomáhá a zejména, jak ho za jeho dosažené výkony chválí, oceňuje či kárá, to vše závisí na učitelově očekávání úspěchu žáka při učení (srov. Man & Prokešová, 1994, s. 12).

Jestliže učitel považuje určitého žáka za slabého, položí mu otázku, ale většinou mu neposkytne dostatek času na zpracování otázky a na to, aby mu žák stihl (správně) odpovědět. To u učitele vyvolá zpětnou reakci, že žák je opravdu slabý, ať už z důvodu jeho nízkých učebních schopností, nebo z důvodu stabilně malé připravenosti na výuku. Učitel mu proto neklade žádné další pomocné otázky, nekoriguje žakovu odpověď, neposkytuje mu zpětnou vazbu a v dalších hodinách se snaží klást otázky spíše jiným žákům, které učitel vnímá jako „snaživé, dobré, chytré“. Na jednu stranu tak zachová dynamiku výukového procesu, na druhou stranu nerozvíjí všechny žáky. Důsledkem je, že domněle slabí žáci a tito domněle slabí žáci postupně ztrácí motivaci k učení se danému předmětu a také neudrží v hodinách pozornost. Pokud však domněle slabší žák zodpoví učitelovu otázku několikrát dobře, může vůči němu učitel změnit způsob chování. Často se však stává, že učitel si správnou odpověď u tohoto žáka vysvětluje jako „náhodu či štěstí“, takže ke změnám v chování nedojde a žák je stále vnímán jako „slabý“.

Jiná situace nastává u žáka, kterého učitel považuje za „úspěšného, dobrého, nadaného, snaživého“. Učitel těmto žákům poskytuje paradoxně více času na odpověď než žákům domněle slabým než u domněle slabých žáků. Více se ptá, což u těchto žáků stimuluje myšlení. Odpovídáním se u žáků rozvíjí komunikační schopnosti, žák získává sebedůvěru, buduje si své postavení ve třídě atd. Učitel si upevňuje své mínění, že tento žák je

opravdu chytrý, nadaný, buduje si k němu pozitivní vztah. Žák cítí, že učitel o něho má zájem, proto se snaží více se zapojovat do výuky, aby nezlamal učitele, připravuje se na výuku, těší se na ni apod. Pokud takový žák špatně odpoví na učitelovu otázku nebo se dopustí kázeňského přestupku, hodnotí to učitel jako momentální selhání žáka, které je však způsobeno spíše tím, že žák např. nedával pozor, neměl čas se dostatečně připravit. Selhání učitel nepřipisuje žakovým vnitřním příčinám, jako je tomu u domněle slabého žáka. Bude se snažit o korekci špatné odpovědi například tím, že žákovi přeformuluje otázku, více mu objasní problematiku apod. Učitel tomuto žákovi poskytuje mnohem víc zpětné vazby než domněle slabšímu žákovi.

Zatímco jeden učitel bude k prospěchově slabším žákům shovívavější a bude jim poskytovat např. pro vypočítání matematické úlohy více času, jiný učitel může takového žáka před třídou zesměšňovat. V obdobných situacích se učitel chová obdobným způsobem. Mluvíme o tzv. *naučených vzorcích chování*. To znamená, že chování jednotlivých učitelů se liší, každý učitel má specifický přístup k takovým žákům. Mluvíme o tzv. interakčním stylu.

Interakční styl

Styl patří z psychologického hlediska k rysům osobnosti. Jak uvádí Čáp a Mareš (2001, s. 158), rys osobnosti je příznačný pro určitého jedince, odlišuje ho od ostatních. V průběhu života je rys relativně stálý. Jednotlivé rysy se však vzájemně překrývají či pronikají, kvalitativně se „zabarvují“, což vede k celistvosti osobnosti. Styl lze chápat jako součást rysů osobnosti, přičemž styl je stejně jako rys determinován vrozenými předpoklady (biologické hledisko), ale také dalšími faktory, jako jsou např. sociální prostředí (hledisko sociální psychologie), učení, výchova (pedagogické hledisko) apod.

Rys osobnosti je psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Projevem rysu navenek je styl. Rys je podkladem, na jehož základě člověk jedná, určitým způsobem se chová, komunikuje a určitým způsobem prožívá události. Toto jednání, chování a prožívání lze pozorovat – je-li pro ně charakteristická určitá pravidelnost, hovoříme o stylu. Jak uvádí Čáp a Mareš (2001, s. 166), „je pravděpodobné, že rysy charakteru se formují převážně životem ve společnosti v průběhu jedincova vývoje, ale na podkladě určitých biologických předpokladů“. Rys osobnosti má temperamentovou i charakterovou složku; dále zahrnuje určité motivy, názory, tedy kognitivní složku spjatou se schopnostmi. Jednotlivé rysy osobnosti mají různý stupeň rozvinutosti a různou „sílu“ působení v jedincově životě (srov. Čáp & Mareš, 2001, s. 168–169).

Na základě vlastností osobnosti učitele a učitelova pojetí výuky (tzv. vnitřní činitelé) má každý učitel vytvořen svůj osobitý interakční styl, který se ještě dotváří v souvislosti s konkrétním chováním a jednáním určité třídy, resp. žáků ve školní třídě.

Interakční styl učitele v sobě zahrnuje podstatné charakteristiky záměrného i spontánního působení na žáka, postoj učitele k žákům, vzájemné emoční vztahy učitele a žáků, míru a způsoby kladení požadavků a jejich kontrolu, druh a množství odměn a trestů. Dále v sobě zahrnuje upevněné postupy, techniky, strategie, ale také názory učitele na žáky a na výchovu, ať už jsou jasně formulované nebo nevyslovené. Ukazuje se, že interakční styl

je determinován (a) společensko-historickými podmínkami; (b) osobními zkušenostmi a vlastnostmi učitele; (c) vlastnostmi a zkušenostmi žáků, jejich chováním obecně a zejména ve výchovných situacích (srov. Sirotová, 2000, s. 117–118). Promítá se i do celkového emočního klimatu či do naladění ve skupině apod.

Interakční styl je relativně trvalá charakteristika učitele (Gavora, 2003, s. 52), který se v jednání a chování učitele vůči žákovi i třídě projevuje určitou pravidelností – opakuje se. Vypovídá o zvláštích osobnosti učitele, reprezentuje ho. Žáci tak mohou předvídat reakce učitele a připravit se na ně, případně je mohou svou činností (záměrně) vyvolat. To pomáhá žákům orientovat se ve výuce – předvídat, co od nich učitel očekává. Vědí, že např. na konkrétní podnět od nich učitel očekává konkrétní reakci². Přestože interakční styl je relativně trvalá charakteristika učitele, v průběhu profesionálních zkušeností učitelů se vyvíjí.

1.3 Komunikace ve výuce

Potřeba komunikovat, dělit se o zážitky a sdílet je, je jednou ze základních potřeb člověka. Komunikaci sami produkujeme, ale sami jsme také jejím „produktem“ – pozměňuje naše myšlení, postoje a emoce. Komunikací můžeme změnit druhého člověka a vlivem komunikování se měníme i my sami (Vybíral, 2000, s. 21). Pojem komunikace je nejčastěji vymezován jako dorozumívání, sdělování, předávání informací. Komunikace není specifickým lidským jevem, existuje i u živočichů. Rozdíl je v používání jazyka.

Komunikaci mezi lidmi označujeme jako sociální komunikaci; jde o sdělování si informací různého druhu, probíhá v sociálním prostředí, při společné činnosti, během komunikace na sebe lidé vzájemně působí a současně se vytvářejí mezilidské vztahy atd. V pedagogické komunikaci jde také o sdělování informací. Rozdíl mezi sociální a pedagogickou komunikací dále spočívá, že tyto informace jsou podřízeny výchovně-vzdělávacím cílům. Pedagogická komunikace probíhá mezi pedagogem a žákem, resp. vychovávaným. Pedagogická komunikace tedy pokrývá rozsáhlou oblast školy, rodiny, sportovních, zájmových, výchovných a jiných zařízení. Rozdíl mezi sociální a pedagogickou komunikací je dále vyjádřen posunem v pojetí rolí – zatímco v sociální komunikaci může jít o různé komunikující aktéry, v pedagogické komunikaci jsou tito aktéři typicky v roli vychovávajících a vychovávaných.

Jelikož jsme naše výzkumné šetření realizovali ve výuce tělesné výchovy, zúžíme pedagogickou komunikaci na *komunikaci ve výuce*. Ta se kromě obecných znaků sociální, resp. pedagogické komunikace vyznačuje tím, že obsah komunikace je podřízen výchovně-vzdělávacím cílům, komunikace je vymezena časem i prostorem (rozvrh hodin), vztah mezi učitelem a žáky je asymetrický (vyplývá z role učitele a z role žáka) a jsou stanovena pravidla komunikace.

² Stejně jako lze vymezit interakční styl učitele, lze vymezit i interakční styl žáků. V této práci se zaměříme na interakční styl učitelů, proto se o interakčním stylu žáků zmiňujeme jen okrajově.

Pojem *komunikace ve výuce* jsme se pokusili definovat takto: *Výuková komunikace slouží k vzájemné výměně informací (A) mezi učitelem a žáky, příp. mezi žáky navzájem, přičemž se zaměřuje především na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Informace jsou zprostředkovávány buď verbálními, nebo neverbálními prostředky. Účastníci komunikace (B), tj. učitel a žáci, se řídí komunikačními pravidly (C), která souvisí s jejich sociálními rolími a která určují pravomoc účastníků. Komunikace ve výuce se odehrává v určitém prostoru a čase (D).* Nyní rezebereme jednotlivé pojmy (A, B, C, D), které jsme v této definici použili.

A. Informace

Primárním cílem, proč žáci chodí do školy, je jejich výchova a vzdělávání. To se realizuje prostřednictvím informací a dalšího působení. Informace je základní jednotkou komunikace ve výuce. Podíváme-li se detailněji na komunikaci při výuce, zjistíme, že má tři roviny (Gavora, 1988, s. 26–32):

a) Obsahovou, kterou tvoří tři typy informace:

- *Kognitivní informace* je zaměřená na rozvíjení vědomostí, dovedností a návyků (např. *Česká republika vznikla 1. 1. 1993.*).
- *Afektivní informace* je zaměřená na rozvíjení názorů, postojů, motivů, zájmů a potřeb (např. *Myslím si, že se pleteš.*).
- *Regulativní informace* je zaměřená na organizování, usměrňování a hodnocení činností (např. *Správně.*).

Tyto tři typy informací však nevystupují izolovaně, ale v různých proporcích tvoří integrovaný celek informace.

b) Procesuální, která zahrnuje komunikační činnosti. Tyto činnosti lze dělit podle několika hledisek:

- Podle *druhu použitého komunikačního prostředku* – zde rozlišujeme činnosti verbální a neverbální.
- Podle *charakteru činnosti* se komunikační procesy dělí na recepční (přijímání a vnitřní zpracování informací) a produkční (vytvoření a předání informací).
- Podle *formy* se rozlišují komunikační činnosti monologické a dialogické.

c) Vztahovou, která zprostředkovává vztahy mezi komunikujícími, může se jednat buď o vztahy

- *asymetrické* (učitel – žák, učitel – skupina žáků, učitel – třída), nebo
- *symetrické* (žák – žák, žák – skupina žáků, žák – třída, skupina žáků – skupina žáků, skupina žáků – třída).

Tyto tři roviny nejsou izolované a neuplatňují se pouze ve výuce. Jsou ovlivňovány a samy ovlivňují nejen dění při výuce, ale také dění o přestávce, v mimoškolních aktivitách atd. Samy o sobě by však nepostačovaly k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Realizační podobu těchto rovin zabezpečuje komunikace. Jinak řečeno komunikace je základním prostředkem a současně nutnou podmínkou k tomu, aby se uskutečnilo učení, a tím aby se

naplnily výchovně-vzdělávací cíle. Komunikace se uskutečňuje prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků. Základem komunikace ve výuce je rovina obsahová. Důležitou roli zde totiž hraje výchovně-vzdělávací cíl a obsah (učivo), jimiž se z velké části podřizuje procesuální stránka výuky. Rovinu obsahovou tudíž chápeme jako převážně pedagogickou, resp. didaktickou.

B. Účastníci komunikace

Mezi účastníky komunikace ve výuce patří především učitel a žáci. Jejich počet ve třídě ovlivňuje průběh a výsledky komunikace. Se vzrůstajícím počtem osob se možnosti přímé interpersonální komunikace snižují a naopak, malý počet účastníků umožňuje častěji vstupovat učiteli do kontaktu s jednotlivými žáky. Učitel může více uplatňovat individuální přístup k žákům, tím lépe poznat jejich způsoby myšlení, strategie učení, jejich učební styl (Mareš, 1998), a tak zajistit jejich optimální rozvoj.

C. Pravidla komunikace mezi učitelem a žáky

Komunikace ve třídě probíhá jako sled více či méně provázaných, střídajících se komunikačních aktů učitele a žáků. Podíváme-li se na komunikaci podrobněji, zjistíme, že neprobíhá náhodně, chaoticky, ale podle určitých pravidel. Pokud má být komunikace ve výuce účinná a má plnit své funkce (didaktickou, výchovnou...), musí se řídit pravidly. Gavora (2003, s. 40) uvádí, že pravidla komunikace ve třídě upravují jednání učitele a žáků v jednotlivých aspektech komunikace. Patří zčásti mezi *kodifikované* (zakotvené ve vnitřním řádu školy) a zčásti mezi *konvenční* (zvykové, dané) druhy pravidel (viz Gavora, 2003, s. 43).

Pravidla platící pro žáky ve škole jsou dána jednak školním řádem, jednak jsou výsledkem domlouvání mezi učitelem a žáky. Zavádění pravidel je časově náročné. Obecně se doporučuje, aby si pravidla určovali žáci spolu s učitelem. Cangelosi (1994, s. 123) uvádí funkci pravidel: 1. maximalizovat spolupráci a minimalizovat rušivé chování žáků; 2. zajišťovat bezpečnost žáků a příjemnost pracovního klimatu; 3. zamezovat rušení ostatních; 4. udržovat přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, učitelem a jinými.

Pravidla, která si dohodne, resp. měl by si dohodnout učitel spolu s žáky, jsou důležitá zejména pro *organizaci práce* (Gavora, 2003, s. 40). Pro účinnou práci ve třídě je nutné usměrňovat činnost žáků, rozdělit úkoly, koordinovat práci a učit žáky vzájemně spolupracovat. Pravidla nejsou důležitá jen pro učitele, ale i pro samotné žáky. Před zahájením činnosti potřebují žáci vědět, co mají dělat, jaký výsledek od nich učitel očekává a jak budou za svou práci hodnoceni.

Dále jsou pravidla důležitá pro *postavení učitele ve třídě*, které by mělo být dominantní. Ukázalo se totiž, že pokud je formální skupina tvořena více lidmi, musí být určen člověk, který bude komunikaci řídit. Dominantní postavení učitele vyplývá ze sociální role, kterou učitel vůči žákům zastává. Pokud učitel nerespektuje svou dominanci ve třídě, může docházet k „úpadku“ komunikace, a tím i k „úpadku“ učení žáků. Každý učitel uplatňuje dominanci v jiné míře. Například autokratičtí učitelé mají zcela nadvládu nad komunikací

ve výuce. Žáky silně omezují a snižují jejich aktivitu a samostatnost, což vede k pasivitě žáků, kteří čekají např. na pokyn učitele, zda mohou mluvit, čekají na stanovení tématu rozhovoru. Liberální učitelé přenášejí velkou část zodpovědnosti na žáky. Autokratičtí a liberální učitelé tvoří dva póly při posuzování učitele podle dominance. Většina učitelů se nachází mezi těmito póly.

Pravidla pedagogické komunikace tvoří *formální stránku* komunikace. Druhou stránkou je *obsahová*, tj. předmět komunikace. Jedná se o souhrn všech informací, které si vymění učitel a žáci v procesu komunikace. Obsahová a formální stránka pedagogické komunikace nefungují izolovaně, ale vzájemně na sebe působí. „Volba a způsob podání komunikovaného obsahu jsou částečně ovlivněné vztahy mezi učitelem a žáky, které jsou v základě pravidel pedagogické komunikace. Na druhé straně jisté typy komunikovaných obsahů vedou nejen ke kognitivnímu obohacení žáků, ale mohou působit i na vztahy mezi nimi a učitelem“ (Gavora, 1987, s. 180).

Stěžejní body většiny komunikačních pravidel, jak je známe dnes, vznikaly před mnoha lety. Souvisí s koncepcemi pedagogiky, s jejich pojetím žáka. Koncepce vyučovacího procesu byla chápána jako v podstatě jednosměrné působení učitele na žáka jako na objekt vedení, poučování a formování. Z toho vyplývá i způsob řízení žákovských činností, atmosféra ve třídě, vztahy mezi učitelem a žáky apod.

Gavora (1987, s. 180–181) stanovil komunikační pravidla ve vztahu k učiteli i žákům. Tato pravidla se týkají pouze hromadného vyučování. Při jiných organizačních formách musí být stanovena jiná pravidla tak, aby umožňovala požadovanou činnost. Mezi komunikační pravidla v hromadném vyučování pro učitele patří: (a) učitel má právo vzít si kdykoliv slovo; (b) může hovořit, s kým chce; (c) může volit téma rozhovoru; (d) může rozhodovat o délce projevu; (e) může hovořit v jakékoli části třídy; (f) může hovořit vestoje, vsedě, v chůzi. Mezi pravidla pro žáky patří: (a) žák smí hovořit, jen když dostane slovo; (b) jen s tím, s kým má určené; (c) jen o tom, co má určené; (d) jen tak dlouho, jak má dovoleno; (e) jen na místě, které má určené; (f) jen vestoje. Uvedená pravidla se týkají verbální i neverbální komunikace. V dnešní době jsou už některá vyjmenovaná pravidla přežitá, např. komunikační pravidlo (f) u žáka. Lze také konstatovat, že takto stanovená pravidla omezují žákovu aktivitu a samostatnost.

Komunikační akt většinou začíná tím, že učitel položí žákovi otázku nebo ho vyzve k odpovědi. Tím je určeno, komu má žák odpovídat a o čem má hovořit. Délka hovoru je daná jednak otázkou či jiným pokynem, jednak tím, že učitel může kdykoliv vzít žákovi slovo. Přestože komunikace učitele a žáků je do jisté míry dána komunikačními pravidly, svou roli zde hraje i osobnost učitele a jeho komunikační styl.

D. Prostorové a časové vymezení komunikace ve výuce

Možnosti komunikace, její průběh a účinky jsou do jisté míry ovlivněny prostorem a jeho uspořádáním. To platí také pro školní třídu a uspořádání lavic a jiného materiálního vybavení. Pro výklad nového učiva, kde převažuje jednosměrná komunikace od učitele k žákům, je vyhovující tzv. *tradiční rozmístění lavic*, kdy lavice jsou uspořádány většinou do tří řad, v každé lavici sedí většinou dva žáci a všichni jsou obráceni čelem k tabuli

(učiteli). Pro diskusní metody je vhodnější uspořádání lavic do tzv. *U*. Pro skupinovou práci žáků je vhodné ze dvou lavic vytvořit *jedno* „stanoviště“ pro čtyři žáky apod. Časové hledisko výuky je dáno rozvrhem hodin. Zařazení jednotlivých vyučovacích předmětů do rozvrhu by mělo respektovat psychologické zvláštnosti žáků různých věkových skupin, ale také zvláštnosti jednotlivých předmětů.

Funkce komunikace ve výuce

Jak uvádí Gavora (1987, s. 178), komunikace ve výuce plní funkci *prostředku realizace výchovy a vzdělávání*. Výchovný a vzdělávací cíl, obsah, ani výukové metody nemohou vystupovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přímo, ale jen zprostředkovaně – v podobě verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků (nebo v podobě textů v učebnici či jiných didaktických pomůcek). Primární podobu *výchovně-vzdělávacího cíle* tvoří soubor vědomostí, dovedností, návyků, postojů atd., které má žák získat. Tento cíl se aktualizuje v komunikačním procesu mezi učitelem a žákem. Učitel tento cíl transponuje do sledu pedagogicko-komunikačních cílů, tj. cílů, které sleduje v určitém úseku komunikace. Zvažuje, co má vyjádřit, jakým způsobem to vyjádřit a komu je sdělení určeno. Zvažuje také, co mají vyjádřit žáci a jakým způsobem to mají vyjádřit. Tím se do hry dostává vzdělávací obsah, resp. učivo. *Obsah výuky* získává svoji realizační podobu až v konkrétních verbálních a neverbálních projevech, tedy v komunikaci mezi učitelem a žákem – uplatňují se výukové metody. *Výukové metody* představují plán, tj. způsob, jakým bude učitel při výuce postupovat. Realizační podobu získávají výukové metody až v konkrétním verbálním a neverbálním vyjádření učitele a žáků.

Druhou základní funkcí je podle citovaného autora (Gavora, 1987, s. 178) to, že komunikace ve výuce *zprostředkovává vztahy mezi komunikujícími*, tedy mezi učitelem a žákem/žáky a mezi žáky navzájem. Jedná se vlastně o interakci. Učitel a žáci se navzájem ovlivňují, spolupůsobí na sebe. Od toho se odvíjí i vztahy, které se mohou v průběhu měnit, upevňovat, zanikat, aktualizovat, nově se vytvářet. Realizační podobu těchto vztahů tvoří verbální a neverbální komunikace. Vztahy mezi komunikujícími se odrážejí nejen v tom, kdo si koho vybírá za partnera komunikace, ale i v tom, jakým způsobem a o čem s ním komunikuje a jakým směrem proudí informace ($U \rightarrow \check{Z}$; $U \leftrightarrow \check{Z}$; $U \leftarrow \check{Z}$).

Na kvalitě komunikace ve výuce se podílí celá řada faktorů. Ty se týkají jednak specifík komunikace ve výuce, např. předem vymezeného obsahu a cíle komunikace, jednak aktérů komunikace, tj. učitele a žáků. Jak uvádí Svatoš (2005, s. 85–86), na straně učitele jsou podstatné pro efektivní komunikaci ve výuce zejména jeho pedagogické zkušenosti a stupeň připravenosti na komunikaci se žáky, dále jeho individuálně psychické vlastnosti a obecně lidské kvality. Na straně žáka je úroveň jeho komunikačních projevů dána vedle osobnostních rysů ještě věkem a aspekty, které jsou spojeny se socializací ve školním i rodinném prostředí.

Determinanty komunikace ve výuce

Komunikace ve výuce je vymezena několika determináty, které se týkají účastníků, obsahu, ale i průběhu komunikace. Mezi nejdůležitější patří:

- *Velikost skupiny* – třída je považována za malou sociální skupinu. Tato malá sociální skupina je tvořena učitelem a žáky, kteří jsou navzájem v *přímé* nezprostředkované *interakci a komunikaci*. To znamená, že komunikují „tváří v tvář“, bezprostředně reagují na iniciativy či potřeby toho druhého. Vedle toho rozlišujeme *komunikaci zprostředkovanou*, již se rozumí například komunikace autora učebnice s žákem.
- *Sociální role* učitel a žák se podílejí na formálním charakteru skupiny, na základě pravidel stanovených ve skupině limitují chování a komunikaci učitele a žáků.
- *Vztahy mezi komunikujícími* – při výuce dochází mezi učitelem a žáky a žáky navzájem k výměně informací. Výměna může probíhat ve *vztahu asymetrickém*, kdy jeden z komunikujících (při vyučování učitel) má nadřazené postavení. Rozhoduje, kdo bude mluvit, jak dlouho, s kým bude mluvit, jakým způsobem, rozhoduje také o vhodnosti či správnosti odpovědi atd. V asymetrickém vztahu může být vůči spolužákům také žák, který byl zvolen (učitelem, žáky), nebo z okolností vyplynulo, že bude vedoucím skupiny. Nemá však při vyučování nikdy takovou pravomoc jako učitel. V *symetrickém vztahu* se ocitají komunikující na stejné úrovni, se stejnými pravomocemi. Příkladem jsou žáci při vyučování. Gavora (2003, s. 31) uvádí ještě *preferenční vztahy*. Rozumí jimi upřednostňování některých žáků a naopak ignorování jiných. Učitel by měl dbát na to, aby neustále neupřednostňoval nebo aby neustále neignoroval tytéž žáky.
- *Směr komunikace* – komunikace může být *jednosměrná*, která probíhá většinou ze strany učitele k žákům (např. při přednášce, výkladu nového učiva), nebo může být *dvousměrná*, která probíhá mezi učitelem a žáky (např. v diskusi či rozhovoru).
- *Obsah komunikace* – ve výuce dochází k výměně informací, které jsou podřízeny výchovným a vzdělávacím cílům. Tyto informace představují obsah komunikace.
- *Pravidla komunikace* – komunikace ve výuce je určena pravidly, která jsou stanovena jednak ve vnitřním řádu školy, jednak si pravidla mezi sebou stanovují konkrétní učitel s konkrétní třídou.
- *Časové a prostorové hledisko* – jak uvádí Svatoš (1995, s. 52–53), časovým hlediskem v komunikaci ve výuce je ovlivněn zejména *obsah sdělení, forma sdělení* (monolog – dialog – beseda), *spojení s materiálními prostředky* (učební pomůcky, videozáznamy...), *počet adresátů sdělení* aktivně vstupujících do komunikace a *rozsah požadovaných činností* adresátů sdělení i řečníka.

Determinanty, které jsme uvedli, se týkají především tzv. *interpersonální komunikace* ve výuce, tedy komunikace mezi učitelem a žákem/žáky, příp. žáky navzájem. Existuje však i tzv. *intrapersonální komunikace*, kdy jedinec komunikuje sám se sebou. Při výuce jsou to např. situace, kdy učitel diagnostikuje dění ve třídě a na základě toho se rozhoduje, co bude následovat dál, koho vyvolá. Žák intrakomunikuje např. v situacích, kdy se rozhoduje, zda se má nechat vyvolat, přemýšlí, jak by odpověděl, s kým utvoří skupinku apod.

Intrakomunikace, přestože může být velmi krátká, předchází verbální nebo neverbální komunikaci. Intrakomunikace je těsně spjata s myšlením člověka. Má velký význam pro pedagogické působení, protože „bez kritického vnitřního zpracování přijatých informací nemůže být pedagogické působení účinné“ (Gavora, 1988, s. 35). Vnitřním zpracováním myslíme přehodnocování, zvažování, kladení si otázek. Janoušek (2001, s. 491) uvádí, že intrapersonální komunikace (někdy označovaná také jako vnitřní řeč) je komunikace individuálního subjektu se sebou samotným.

Formy komunikace ve výuce

a) Verbální komunikace

Verbální komunikace probíhá přenášením slovních významů. Jedná se o takové významy slov, kterými se partneři dorozumívají. To znamená, že verbální komunikace se týká obsahu řeči. Hlasitost, rychlost, pauzy atd. (paralingvistické prostředky) jsou způsobem řeči, a proto je řadíme k neverbální komunikaci (srov. Gavora, 2003, s. 62–63). Řeč může mít podobu mluvenou a psanou. Do verbální komunikace tedy zahrnujeme zvukovou a písemnou stránku jazyka. Proces verbální komunikace při výuce můžeme rozdělit do několika fází:

- komunikátor (učitel, žák) má potřebu něco sdělit, mluvíme o tzv. záměru komunikace;
- komunikátor sděluje tento záměr (vysvětluje, oznamuje, ptá se...);
- příjemce (učitel, žák) toto sdělení dekoduje, snaží se pochopit smysl sdělovaného a reaguje na toto sdělení nejčastěji formou odpovědi.

Grice (1975, cit. dle Frindte, 2001, s. 44–45) chápe konverzaci, tedy verbální výměny jako *společné úsilí komunikujících lidí*, které se odehrává za určitých rámcových podmínek. Grice tyto podmínky shrnul do tzv. kooperačního principu, který se skládá ze čtyř základních pravidel. Tato pravidla se označují jako „konverzační maximy“. Jedná se o:

- maximu kvality (sdělení by mělo být pravdivé),
- maximu kvantity (sdělení by nemělo obsahovat více ani méně informací, než je třeba),
- maximu relevance (sdělení by mělo být relevantní a důležité),
- maximu srozumitelnosti (sdělení by mělo být jasné, srozumitelné a stručné, ale postačující).

Jestliže jsou dodrženy tyto maximy, měla by být konverzace příjemná a efektivní. V opačném případě může dojít k nedorozuměním, k plýtvání času apod. Jelikož je komunikace komplexní a determinují ji např. sociální role partnerů, čas a místo komunikace, obsah sdělení, konkrétní situace apod., nelze tato pravidla dodržovat vždy.

Typy komunikace ve výuce

V zásadě rozlišujeme *formální komunikaci* a *neformální komunikaci* při výuce. Formální komunikace se odehrává mezi učitelem a žáky a je určována pravidly a normami instituce, ve které se odehrává (jedná se o většinu komunikace mezi učitelem a žákem v procesu

výuky). Neformální komunikace při výuce zahrnuje podněty, které se vyvíjejí spontánně a dynamicky v průběhu komunikace účastníků (jedná se např. o bavení se žáků ve výuce o věcech nesouvisející s výukou).

Monolog, dialog a otázky

Verbální komunikace ve výuce se odehrává buď jako monolog, nebo jako dialog. Pro vyučování je typické střídání obou těchto forem. Učitelé své monologické projevy někdy dialogizují (Gavora, 2003, s. 80). To znamená, že např. při vysvětlování učiva (monolog) oslovuje učitel žáky, klade řečnické otázky apod. Monolog se také často střídá s dialogem, např. žák souvisle hovoří a učitel do jeho projevu vstoupí komentářem, žák na něj naváže a opět dále hovoří apod.

Monolog ve výuce je charakteristický asymetrickým vztahem mezi učitelem a žákem. Monolog vede většinou učitel. Z hlediska vyučovacích metod se monolog uplatňuje např. při výkladu, vyprávění, přednášce, slovní instruktáži. Monolog se většinou pojí s prezentací nového učiva, postupu práce, manipulace s dosud neznámým předmětem apod.

Dialog ve výuce se odehrává mezi učitelem a žákem/žáky, ale i mezi žáky navzájem. Je pro něj typická rozmanitost interakce a rozmanitost komunikačních forem. Dialog jako výukovou metodu řadíme k aktivizujícím metodám (Maňák & Švec, 2003). Forma dialogu se však uplatňuje také v jiných výukových metodách, např. v diskusi, brainstormingu, v situačních metodách. Dialog má ve výuce několik *funkcí*, například: (a) kognitivní rozvíjení žáků – umožňuje prezentovat (vysvětlit, demonstrovat) učivo; (b) diagnostikování dosavadních znalostí a dovedností žáků; (c) opakování učiva; (d) ověřování znalostí a dovedností apod.

Uvedené funkce se týkají *kognitivní stránky dialogu*. Dialog má však i *stránku afektivní* – rozvíjí žákovy zájmy, názory, postoje, dialogem může učitel žáka motivovat. Může ho povzbuzovat, chválit. Dále se dialog uplatňuje v rozvíjení *stránky sociální* – při rozvíjení vztahů ve třídě, při koordinování činností apod.

Šedřová (2005) rozlišuje *intencionální dialog* a *iluzivní dialog*. Intencionální dialog je podřízen výchovně-vzdělávacím cílům, žák i učitelé se aktivně účastní dialogu, mají zájem o téma a vzájemně si naslouchají. V iluzivním dialogu se učitel rozvitě ptá, žáci úsečně odpovídají, téma stanovuje výhradně učitel, struktura je jakoby předem „naprogramována“, komunikační partneři neprojevují zájem o druhého, ani si aktivně nenaslouchají, jedná se o iluzi skutečného dialogu.

Základní jednotkou dialogu je otázka. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 72) uvádějí, že kladení otázek patří mezi tři nejfrekventovanější činnosti učitele (první místo zaujímá výklad a o druhé a třetí místo se „dělí“ organizační pokyny a otázky). Otázky jsou hybnou silou vyučování. Mají funkci organizační (např. *Chybí někdo? Vidíte všichni dobře na tabuli? Kdo už je hotový? Kolik času ještě potřebujete?*), vzdělávací (např. dotazování motivační, vyvozovací, opakovací, zkoušecí) a výchovnou (např. *Kdo vám dovolil otevřít učebnici? Pánové, neruším vás? Co tě trápí? Tak proč jsi tvrdil, že to máš?*) (srov. Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 76–77).

Pomocí otázek učitel rozvíjí myšlení žáků, zjišťuje, co žáci o učivu vědí (diagnostika dosavadních vědomostí žáků), při vysvětlování nového učiva učitel pomocí otázek zjišťuje, zda žáci učivu rozumí, při opakování učiva zjišťuje míru osvojení, diagnostikuje náladu a pocity žáků atd. Ve vyučování se stává, že učitel nepoloží jen jednu otázku, ale položí několik otázek najednou. Mluvíme o tzv. *vícenásobných otázkách* (Gavora, 2003, s. 95). Cílem je aktivizovat žáka, poskytnout mu více času na zpracování otázky, přeformulovat ji, aby jí lépe žáci porozuměli apod. Přemíra otázek však může způsobit, že žák neví, na kterou otázku se má při odpovědi nejdříve zaměřit. Někdy se také stává, že učitel na některé otázky ani nechce odpovídat.

Jak uvádí Levinová (2005, s. 73), ukázalo se, že učitelé kladou ve vyučování často otázky, avšak jen malá část z nich podněcuje žáky k myšlení (kognitivní náročnost otázek je nízká). Dále se ukázalo, že učitelé položí otázku a téměř ihned vyžadují odpověď. Žáci nemají možnost otázku myšlenkově zpracovat, což zejména u slabších žáků vede často k rezignaci na odpověď. Proto učitelé raději vyvolávají takové žáky, u kterých si jsou jisti, že odpověď znají.

S otázkami je úzce spojena dovednost aktivně naslouchat. Aktivním nasloucháním zjišťujeme, co si druhý myslí a co cítí. Pochopit myšlení, emocionální stav druhého atd. je jedna z možností, jak eliminovat předsudky o určitém jedinci.

Otázky, ale i odpovědi tvoříme v souladu s pravidly jazyka, se záměrem, který máme, a v souladu s odhadovaným efektem, který otázky mají vzbuzovat u příjemce (srov. Vybíral, 2000, s. 103). Aby byla respektována specifika komunikace a interakce ve výuce, měli by učitelé formulovat otázky především s ohledem na věcnou a jazykovou správnost a přesnost, srozumitelnost, stručnost, jednoznačnost, přiměřenost a pravdivost (srov. Mareš & Krivohlavý, 1995, s. 78). Pokud učitelé nerespektují zmíněné požadavky na formulaci otázek, může se stát, že žáci nepochopí otázku a neodpoví, příp. odpoví chybně. Žáci jsou pak negativně hodnoceni, přestože za jejich chybnou odpověď může být nepřesně formulovaná otázka učitele. Připomeňme také, že stavba odpovědi často vychází ze stavby otázky.

Čechová (1988, s. 289) uvádí několik nedostatků učitelských otázek, které se týkají syntaktické stavby, např. otázky mají změněný pořádek slov (tázací slovo je až na konci), obsahují anakoluty, je v nich porušována gramatická shoda, převládá pouhá juxtapozice (přiřazování) bez vyjadřování vztahů, vyjadřování je neurované, sukcesivní (uvolněné), časté jsou apoziopese (nedokončování výpovědí) vlivem nepromyšlenosti nebo vlivem vnitřního nebo vnějšího šumu, posluchače ruší a ztěžuje mu porozumění také parenteze (vkládání toho, co bezprostředně nesouvisí se sdělením).

Hrdina (1992) ve svém výzkumu zjistil, že převažují otázky faktografické, zřídka se objevují nebo vůbec se neobjevují otázky po příčinách, následcích, účincích, důsledcích, podmínkách apod. Nedochází tak k navozování problémových situací, nepodporuje se dostatečně intelektová činnost žáka, učitelé se spíše spokojí s reprodukováním textu z učebnice, ze sešitu apod. Problémové otázky však nelze používat ve všech situacích (každé učivo nelze předestřít jako problém).

b) Neverbální komunikace

Neverbální komunikace se dělí na *prostředky paralingvistické* a *extralingvistické*. Pomocí paralingvistických prostředků se zvukově realizuje slovní vyjadřování. Jedná se o hlasitost řeči, rychlost řeči, pauzy, slovní důraz a zabarvení hlasu (srov. Gavora, 2003, s. 124). Extralingvistické prostředky se nevyjadřují zvukem, ale tělem (tzv. řeč těla). Pomocí neverbální komunikace, tedy komunikace, kdy se nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací, lze sdělovat například pocity, zájem o druhého, náladu, zaujetí. Neverbální komunikace je spojena spíše s emotivními prvky a vnitřním stavem komunikujícího člověka. Neverbální komunikaci označuje Watzlawick jako analogovou komunikaci³. Prvky neverbální komunikace zprostředkovávají okolí informace o nás. Učitel svými neverbálními projevy dává žákovi najevo svůj vztah k němu, může k němu být např. přátelský, vstřícný. Také žák svými neverbálními projevy dává učiteli najevo, jaký má a jaký k němu chce mít vztah. Neverbální komunikace je však limitována, nelze pomocí ní např. odůvodnit rozhodnutí.

Významy neverbálních znaků jsou podmíněny kulturně i historicky, dále také dobou, sociální skupinou, prostředím i kontextem. Neverbální signály vysíláme částečně vědomě, částečně nevědomě. Jak uvádí Vybíral (2000, s. 70), neverbální komunikaci využívá člověk k tomu, aby podpořil řeč (reguloval její tempo, podtrhl a zdůraznil vyslovené); nahradil řeč (ilustroval, symbolizoval); vyjádřil emoci, resp. „zvládl“ prožitek emoce (aby se znovu dostal do emoční „rovnováhy“, adaptoval se); vyjádřil interpersonální postoj (např. pochybování, naléhavost při přesvědčování); uskutečnil sebevyjádření (sebe prezentaci).

Lze rozlišit osm základních neverbálních způsobů komunikování:

- *Oční kontakt* – rozhlédnutím se po třídě učitel zjistí, co se děje, zda žáci dávají pozor, zda chápou probírané učivo, zda pracují na úkolu, nebo zda vyrušují. Může také zjistit, jakou náladu mají žáci, zda jsou unavení, zda je výuka baví apod. Oční kontakt je v interakci učitele a žáka velmi důležitý. Učitel dává žákovi najevo, že ho „vidí“, a to pro žáka znamená, že o něho má učitel zájem, že je pro něj partnerem. Žáci citlivě reagují na to, zda učitel často s někým navazuje oční kontakt a s někým minimálně, příp. vůbec ne.
- *Mimika* – lze z ní poměrně dobře rozeznat emoce (štěstí-neštěstí, překvapenost, strach, radost-smutek, zájem-nezájem...). Mimické projevy exteriorizují vnitřní stav člověka. Mimiku lze chápat jako zpětnou vazbu. Učitel tak může vyjadřovat překvapení, radost, šok apod. Žák pomocí mimiky sděluje učiteli, zda se soustředí na výuku, zda je rozčilený, dobře naladěný, nervózní apod.
- *Gestikulace* je spojena s osobou mluvčího, ale také s kulturou země. Gestikulaci lze rozdělit na funkční (přímo podporující sdělovaný obsah) a na nefunkční (Svatoš, 2005,

³ Analogová komunikace je tvořena převážně neverbálními prostředky, např. postojem těla, gesty, paralingvistickými aspekty řeči. Je charakteristická pro vztahovou rovinu komunikace. Radíme sem také komunikaci činem. Opakem analogové je digitální komunikace, která je převážně verbální, je složitější a abstraktnější a vztahuje se primárně k obsahové stránce komunikace (srov. Watzlawick et al., 1999, s. 52–58).

s. 72). Gestikulaci může učitel využít samostatně, např. beze slov pouhým pohybem ruky může vyvolat žáka k tabuli, může žákovi pokynout, aby si sedl. Nebo může pomocí gestikulace zdůrazňovat informace, které sděluje verbálně.

- *Posturologie* představuje soubor fyzických postojů, např. poloha rukou, nohou, hlavy. Tyto postoje vypovídají např. o otevřenosti komunikujícího, o nervozitě, ostychu, o míře, v jaké se komunikující shodují či ne apod. Úzce souvisí s vnitřním stavem člověka. Učitel může např. během komunikace se žákem sledovat, zda se jeho fyzický postoj mění a pokud ano, tak zda směrem k souhlasu či nesouhlasu.
- *Kinetika* charakterizuje míru pohybů osob. Může se jednat o pohyby prstů, ale také o pohyb učitele po celé třídě. Pohybem po třídě vzbudí u žáků pozornost, zjistí, jak jednotliví žáci pracují apod.
- *Proxemika* znamená vzájemné přibližování a oddalování komunikujících osob od sebe navzájem. Dojde-li k přílišnému přiblížení, může být porušena tzv. *zóna osobního prostoru*. Pak se může stát komunikace s druhým nepříjemná. Také příliš velká vzdálenost mezi komunikujícími může mezi nimi vyvolat nedorozumění, může to také navodit asymetrii ve vztahu komunikujících jedinců apod. Především začínající učitelé mají tendenci se nepřibližovat během výuky k žákům. Výuku řídí většinou od tabule. Žáci mohou mít pocit, že si učitel není jistý, že se jich „bojí“ a podle toho se začnou chovat – vyrušovat, bavit se apod.
- *Haptika* znamená tělesný dotyk s druhým člověkem, nejčastěji jde o podání ruky. S haptikou se ve škole setkáme např. v tělesné výchově při nápomoci. Letmým dotekem na žákovo rameno může učitel žáka zklidnit, aniž by ho slovně napomínal a tím rušil průběh výuky. Svatoš (1995, s. 59) připomíná, že haptické doteky je potřeba ve škole užívat jen funkčně, s důkladnou znalostí žáků (druhých lidí) a celkové situace, aby nedošlo k jejich špatné interpretaci.
- *Sdělování úpravou zevnějšku* se objevuje především u dospívajících. Způsobem oblékání, volbou módních doplňků, úpravou vlasů atd. dávají najevo své postoje, své sympatie s hudební skupinou, zpěvákem, moderátorem apod. Souvisí to s hledáním vlastní identity.

Neverbální komunikaci lze lépe interpretovat, pokud známe kontext situace, jinak může dojít ke zkreslení. Na základě neverbální komunikace lze rozpoznat, zda komunikační partner sdělení rozumí či nikoliv.

c) Komunikace činem

Komunikací činem rozumíme promlouvání jedince prostřednictvím toho, zda něco v určité situaci, za určitých podmínek udělal, nebo neudělal. Ve škole komunikují činem zejména jednotliví žáci sami za sebe, celá třída a učitel. Mareš a Krivohlavý (1995, s. 18–19) uvádějí několik příkladů komunikace činem. Komunikační čin u žáka může např. sdělovat to, jaký je jeho aktuální vztah ke škole, k vyučovacímu předmětu, k učiteli, k učení, ke spolužákům. Žák nám své sdělení předává „činem“ například tím, zda si pravidelně nosí domácí úkoly, zda činnosti ve škole provádí pečlivě, či je odbývá, zda se stará o úpravu svého sešitu apod.

Komunikační činy třídy se mohou projevovat například tím, že se žáci při příchodu učitele ztiší, pozdraví ho nebo zda se starají o svou třídu, udržují v ní pořádek apod. Komunikačními činy u učitele je například oznámení, že se příští hodinu bude zkoušet; buď to učitel dodrží, nebo nedodrží. Nebo při psaní písemky může učitel procházet třídou a dávat tak najevo, že nechce, aby žáci opisovali. Stejně jako při verbální či neverbální komunikaci hraje důležitou roli při interpretaci komunikace činem kontext, ve kterém se čin odehrává, situace, které činu předcházely, a vzájemné vztahy komunikujících jedinců.

Výklad výše byl veden v obecnější (nadpředmětové) rovině; nezohledňoval se fakt, že povaha interakce a komunikace ve výuce je určována vyučovacím předmětem, v němž se tyto procesy odehrávají. V další části této kapitoly se zaměříme na specifickou povahu interakce a komunikace ve vyučovacím předmětu tělesná výchova.

1.4 Interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy

V této kapitole zaměříme pozornost na specifika komunikace ve výuce tělesné výchovy oproti jiným, tzv. naukovým předmětům. V dalším výkladu se budeme opírat o studii Widmera (1982), který ve shodě s Watzlawickem (česky k tomu viz Watzlawick et al., 1999) rozlišil tři roviny interakce mezi lidmi:

- Obsahovou rovinu, která se týká obsahu vyučovacího předmětu, resp. toho, *co* se má pomocí komunikace sdělit.
- Vztahovou rovinu, která zahrnuje to, *jak* je sdělované interpretováno; zahrnuje vztahy mezi interakčními partnery, míru empatie mezi učitelem a žákem/žáky, která se odehrává v rámci předem daných institucionálních podmínek, sociálních rolí atd.
- Kontextuální rovinu, do níž spadají veškeré specifické proměnné, jež vyplývají z konkrétního prostředí, v němž se interakce odehrává.

Na základě výše uvedeného rozlišení tří rovin interakce uvedeme nyní rozdíly mezi předmětem tělesná výchova a naukovými (kánonickými) předměty (např. matematika, český jazyk, cizí jazyky, dějepis), jak je vymezuje Widmer (1982). Obsahová rovina bude ještě rozčleněna do dvou struktur: (a) výkonové, (b) metodicko-didaktické (tabulka 1.1).

Tabulka 1.1

Interakce v tělesné výchově a v naukových předmětech (Widmer, 1982, s. 52–54)

Obsahová rovina – výkonová struktura	
Tělesná výchova:	Naukové předměty:
- žák je bezprostřední součástí psycho-fyzicko-sociální jednoty - permanentní pobídky k výkonu vícekrát během výuky tělesné výchovy - žák svůj výkon předvádí veřejně před ostatními spolužáky a učitelem, případné chyby nelze skrýt - nelze skrýt strach žáka z toho, že má předvádět svůj výkon před ostatními - prakticky neumožňuje jedinci předstírat účast na výuce díky permanentní možnosti sledovat výkony jednotlivých žáků - výkony učitele a žáků lze bezprostředně pozorovat a dokonce měřit (transparentnost výkonu) - bezprostřední možnost srovnávat své výkony s ostatními funguje téměř neustále během výuky jako relativně dobrá motivace - zpětná vazba o úspěchu či neúspěchu probíhá bezprostředně po výkonu a může působit jako posilující prvek - při předvádění výkonů samotným učitelem nemůže učitel skrýt nedostatky ve své oborové kompetenci - učitel může snadno legitimizovat svou autoritu na základě provedených výkonů (oborová kompetence) - pod tlakem obecné kritiky výkonu nejsou učitelovy dovednosti ve sportu považovány za tak důležité - hodnoty, které jsou základem tělesné výchovy, často korespondují s hodnotami mladistvých	- většinou je dominantní kognitivní dimenze: znalosti, řešení problémů, utváření kognitivních struktur - v učebních fázích s těžištěm ve vnímání dochází zřídka k předvádění výkonu žáka - žák svůj výkon předvádí jen zřídka před ostatními spolužáky a učitelem, lépe lze zakrýt chybu - strach z předvádění výkonu lze lehce skrýt - jedinec může lehce předstírat účast na výuce (předstírá požadovanou činnost a současně myslí na něco jiného) - výkony nejsou prezentovány tak často, jsou méně patrné a nedají se dobře měřit (netransparentnost výkonu) - často ne zcela evidentní srovnatelnost svých výkonů s ostatními umožňuje vnést více racionality, která zabrání znejistění - zpětná vazba o úspěchu či neúspěchu probíhá se zpožděním, čímž se ztrácí možnost přímého zpevnění - učitel může verbálním projevem skrýt snadněji své slabé stránky v oborové kompetenci - legitimizace autority na základě oborové kompetence je obtížná - pomocí tlaku na posuzování výkonu si učitel může vynutit, aby byl brán vážně - hodnoty kánonu žáci často nedoceňují nebo jsou jim cizí (nejsou ve shodě s aktuálními hodnotami žáků)

Obsahová rovina – metodicko-didaktická struktura

Tělesná výchova:

- prioritní postavení má modelové učení, proto je obzvlášť důležitá demonstrace učiva spolu s vysvětlováním a vzor/příklad
- ústřední je kvalita pohybových projevů; kognitivní představy o pohybu, mentální trénink atd. jsou vždy podřízeny kognitivnímu řízení následujícího průběhu pohybu
- po fázi učení se zvláštní význam přikládá fázi procvičovací, neboť ta je předpokladem pro modifikovanou pohybovou aktivitu v soutěžích, hrách apod.
- jelikož jsou v tělesné výchově neustále vyžadovány výkony, vyskytují se zde častěji povely, rozkazy, příkazy, instrukce

Naukové předměty:

- ústředními cíli naukových předmětů jsou vytváření kognitivních struktur a rozvíjení schopnosti řešit problémy; proto se jako nejdůležitější jeví právě fáze zpracování učiva
- v popředí zájmu stojí kognitivní struktury, jako jsou znalosti a instrumentální myšlenkové procesy
- procvičování a vštípení se většinou přenechává samotným žákům a zpravidla se zjišťuje formou zkoušení
- v rámci časté výkladové fáze nebo skupinové výuky se tolik nevyskytuje potřeba něco žákům prikazovat

Vztahová rovina – bezprostřední interakční struktura

Tělesná výchova:

- neverbální a paralingvistické interakci se přikládá větší význam; verbální interakce má ze strany učitele vyloženě instrumentální funkci pro motivování žáků, pro výklad/vysvětlení a pro slovní podporu žáků
- rivalita, rozdíly ve výkonech, rozdíly v zájmu o předmět, konflikty mezi jednotlivými žáky nebo neformálními skupinami se otevřeně a často vyskytují v soutěžích, ve hrách atd.
- objevuje se častá „transferová identifikace“, kdy žáci srovnávají výkony učitele s výkony vrcholových sportovců
- osobní interakce se v tělesné výchově vyznačuje porušením fyzické toleranční míry tzv. osobního prostoru jedince, např. při dopomoci, kdy učitel se musí dotýkat žáka

Naukové předměty:

- verbální interakce je základním nástrojem pro získávání poznatků; neverbální a paralingvistická interakce mají spíše podpůrný charakter
- konflikty a rivalita se mezi jednotlivými žáky nebo neformálními skupinami neprojeví bezprostředně
- není zde „transferová identifikace“: sotva by nějaký žák srovnával např. jazykový projev učitele českého jazyka s básnickými díly
- dodržování fyzické toleranční míry je součástí chápání role určitého oboru

Kontextuální rovina – organizační struktura

Tělesná výchova:

- nepatrný motivační tlak z hlediska posouzení výkonů; tělesná výchova patří k „měkkým“ předmětům s poměrně velkorysým posuzováním výkonů
- mnoho organizačních úkolů pro učitele vzhledem k velkému prostoru pro výuku (např. tělocvična, venkovní hřiště apod.); mezi úkoly patří např. příprava nářadí/náčíní, jejich kontrola apod.
- organizace mimoškolních akcí, např. různé sportovní akce, sportovní zájmové kroužky

Naukové předměty:

- motivační tlak z hlediska posouzení výkonů; např. cizí jazyky nebo matematika patří k „tvrdým“ předmětům s poměrně přísným posouzením výkonů
- relativně málo organizačních úkolů v rámci frontální výuky
- prakticky žádné další organizační úkoly učitele kromě povinných hodin

Z tabulky 1.1 je patrné, že tělesná výchova oproti naukovým předmětům skutečně vykazuje rozdíly, a to nejen v obsahové rovině, ale také ve vztahové a kontextuální. Na základě těchto skutečností lze o tělesné výchově hovořit jako o specifickém předmětu, v němž probíhá také specifická interakce mezi učitelem a žákem/žáky (více viz Widmer, 1982). Specifika tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu se odrážejí také do interakčních a komunikačních procesů, které se odehrávají během výuky tělesné výchovy. Např. Friedrich (1991 in Frei, 1999, s. 95), který se zaměřuje na analýzu obsahu komunikace učitele v tělesné výchově, uvádí 4 nejčastější oblasti interakce a komunikace v tělesné výchově: (1) komunikace zaměřená na organizaci ve výuce tělesné výchovy; (2) komunikace zaměřená na vlastní obsahovou stránku výuky; (3) komunikace zaměřená na metodickou stránku výuky; (4) komunikace zaměřená na možná rizika zranění při výuce. Interakční a komunikační procesy ve výuce přitom ve velké míře ovlivňuje učitel. Ten je rozhodujícím činitelem, který určuje, jak třída bude komunikovat, o čem bude komunikovat, kolik času na komunikaci budou mít žáci, kdo bude komunikaci zahajovat atd. Míra volnosti či naopak zdrženlivosti při interakci a komunikaci mezi učitelem a žákem/žáky není náhodná, je dána jednak osobností učitele, jednak jeho dosavadními zkušenostmi v roli učitele (tělesné výchovy), ale také v roli žáka či studenta atd.

V další kapitole se zaměříme na výzkumy výukové interakce a komunikace – nejdříve opět povedeme výklad v obecnější nadpředmětové rovině, poté rozebereme výzkumy zaměřené na interakci a komunikaci ve výuce tělesné výchovy.

2 INTERAKCE A KOMUNIKACE VE VÝUCE: VÝZKUMNÉ OBLASTI, METODY A TECHNIKY⁴

Výzkumy interakce a komunikace ve výuce mají interdisciplinární charakter a využívají přístupů pedagogických, psychologických, sociologických, lingvistických, etnografických a dalších (srov. Gavora, 2005). Nabízí se tak celá škála proměnných, které je potřebné zkoumat, protože mohou ovlivňovat výsledky výuky. Syntézou poznatků z těchto výzkumů získáváme ucelenější pohled na výuku, což vede např. k pochopení, proč učitel v určitých situacích reaguje určitým způsobem, jaký dopad má učitelovo chování na žáky, na jejich motivaci, rozvoj myšlení, na rozvoj komunikačních dovedností, na výsledky výuky apod. Průcha (2002, s. 318) uvádí, že „výzkum komunikace ve třídě vlastně monitoruje reálné děje, jimiž je vyučování neseno, a konkrétní subjekty, které se těchto dějů, této interakce, zúčastňují. Bez analýz komunikace mezi učiteli a žáky bychom nebyli schopni objevit, jakou strukturu vlastně vyučování má.“

Zkoumání interakce a komunikace ve výuce se začalo systematicky rozvíjet zhruba od sedmdesátých let 20. století. Jak uvádí Gavora (1988, s. 15–16), podněty pro výzkum pedagogické komunikace souvisely jednak se vznikem *teorie informace* jako matematické disciplíny, jednak se vznikem *teorie sociální komunikace*. Teorie informace se zabývá výhradně kvantitativním aspektem zjišťování množství přijatých nebo vyslaných jednotek informace. Tento přístup nezohledňuje např. konkrétní skupinu lidí, mezi kterými se komunikace odehrává, jejich sociální role, prostředí, v němž se komunikace odehrává apod. Pro teorii sociální komunikace je charakteristická výměna informací v rámci sociálního styku. Předpokládá, že její účastníci jsou ve vzájemném vztahu, že se mohou navzájem ovlivňovat a že je možné komunikovat jen v případě, pokud používají shodný systém kódování a dekódování (společný systém znaků).

Výzkumy interakce a komunikace ve výuce mohou sloužit různým účelům. Jejich cílem je např. popsat běžnou školní praxi (zpětná vazba pro učitele), objasnit vztah mezi chováním učitele a pokrokem žáků apod. Při výzkumech interakce a komunikace ve výuce se uplatňují různé teoretické přístupy. To vše ovlivňuje volbu výzkumných metod a následnou interpretaci získaných dat. Komunikace a interakce ve výuce může být chápána jako přenos informací (Weltner), jako určující prvek ve výuce pro jednání třídy (Schäfer), jako „jazyková hra“ (Bellack), jako vzájemné ovlivňování (Flanders), v pojetí symbolického interakcionismu (Mead & Wellendorf) je interakce ve škole chápána jako symbolicky zprostředkované jednání (srov. Biermann, 1978, s. 14–15). Komplexněji je interakce a komunikace chápána v systémovém přístupu (paloaltská škola, reprezentovaná

⁴ Tato kapitola je autorsky revidovanou a upravenou verzí přehledové studie: Janíková, M. (2009). Interakce a komunikace ve výuce: výzkumné oblasti, metody a techniky. In M. Janíková, & K. Vlčková, et al., *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (pp. 45–61). Brno: Paido.

např. G. Batesonem, D. Jacksonem či P. Watzlawickem). Člověk je pojmán ve vzájemných vztazích s ostatními, čímž je překonán jednostranný pohled na člověka jako izolovanou, do sebe uzavřenou a sebe ovládající bytost (srov. Schaller, 1997, s. 446).

V této kapitole nastíníme vývoj výzkumů interakce a komunikace ve výuce, uvedeme nejdůležitější výzkumné oblasti, popíšeme nejznámější výzkumné metody, postupy a techniky a představíme vybrané výzkumy komunikace a interakce v tělesné výchově. V závěru kapitoly se zaměříme na aktuální problémy výzkumů interakce a komunikace ve výuce.

2.1 Vývoj výzkumů interakce a komunikace ve výuce

Výzkumy komunikace a interakce ve výuce mají za sebou bohatou historii i vývoj, a to jak ve světovém, tak v českém měřítku. Jak uvádí Mareš a Gavora (2004, s. 101–102), tyto výzkumy se nejdříve zaměřovaly na *osobnost učitele*, na jeho dispozice vykonávat učitelské povolání (počátek 20. století). Poté se důraz přesunul na *učitelovo chování a jednání* při výuce (40. léta 20. století), na jeho vyučovací strategie, resp. *vyučovací styl* (70. léta 20. století), kdy v centru pozornosti stála otázka, *jak učitel obvykle postupuje a jakých výsledků přitom dosahuje*. Zkoumal se učitelův způsob kladení otázek, způsob organizování a řízení práce žáků v hodině, způsob odměňování a trestání žáků, učitelova práce s učivem, učitelův způsob zkoušení apod. V 80. letech 20. století se místo otázky *jak objevuje otázka proč učitel jedná určitým způsobem, které důvody ho k tomu vedou*. Začalo se zkoumat *učitelovo pojetí výuky*, důraz byl kladen na zkoumání kognitivních procesů, které do interakce a komunikace ve výuce vstupují a ovlivňují ji. Z konkrétních studií a výzkumných proudů, které se v této relativně široké oblasti etablovaly, zmíníme dále alespoň ty nejvýznamnější.

Novým přístupem obohatil zkoumání pedagogické komunikace a interakce Bellack (1966) a jeho spolupracovníci, kteří vyvinuli originální formální jazyk. Lze jím relativně objektivně zachytit dění ve třídě při vyučování a zapsat je simultánně pomocí kódů. Tato metoda je ceněna zejména pro svůj nápad provést mikroanalýzu výukové interakce až na funkční jednotky, tyto jednotky fixovat v umělém formálním jazyku a tento jazyk použít k odhalení toho, co se vlastně děje při výuce (srov. Tollingerová, 1971).

Zhruba od poloviny 20. století nabývají v těchto výzkumech na významu také tzv. pozorovací kategoriální systémy, přičemž patrně nejznámějším je FIAS (Flanders Interaction Analysis System), jehož autorem je Flanders (1970). Při využití tohoto systému se výzkumník zaměřuje na aktivity učitele a žáků (z 10 kategorií tohoto systému připadá 7 na aktivity učitele, 2 na aktivity žáků a 1 na ticho a nejasné situace). Flandersův kategoriální systém sehrál v dalším vývoji významnou roli a doznal řady modifikací (srov. Švec, 2002).

Souběžně se přibližně od 60. let 20. století rozvíjely i výzkumy typu *proces-produkt*. Zájem se soustředil na procesuální zvláštnosti výuky, které výrazněji ovlivňovaly výsledky žáků. Přitom nestačilo zkoumat jen aktivity učitele, ale začalo se studovat, co se děje mezi učitelem a žáky při výuce, začalo se zkoumat jejich vzájemné působení – *interakce*.

Od *jevové stránky* interakce se na přelomu 70. a 80. let 20. století dostává do popředí *procesuální stránka* interakce. Usilovalo se o důkladné zmapování všech závažnějších znaků interakce, o proniknutí od jevu k jeho podstatě. To vyžadovalo *systémový přístup*, tj. mnohem podrobnější členění a zachycení těch znaků, které dříve stály stranou pozornosti, např. paralingvistické a neverbální znaky (srov. Mareš, 1981, s. 4). V souvislosti se systémovým přístupem se začalo uplatňovat nové pojetí žáka jako objektu a zároveň i jako subjektu. Výsledky výzkumů se promítaly do modernizace pedagogického procesu, čímž se podpořil rozvoj pedagogické diagnostiky, jejímž smyslem bylo hledat možnosti pro optimalizaci a zvyšování účinnosti pedagogického procesu.

Podle Mareše (1988, s. 20–28) lze ve výzkumech pedagogické komunikace a interakce rozlišit několik tendencí. Za nejvýznamnější považuje tři tendence, které se však částečně překrývají:

1. Výzkumy typu *proces-produkt* jsou charakterizovány proměnnými a pojmy jako např. aktivní učební čas žáků, žákova příležitost pracovat s učivem, žákovo zapojení do výuky, výsledky žákova učení, strukturované učivo, aktivní zóna ve třídě, vyučovací styl, učitelova dovednost řídit, rozhodovat, struktura otázek při vyučování atd. Důraz je kladen na mezilidskou interakci ve třídě během vyučovací hodiny. Tyto výzkumy se zaměřují hlavně na průběh interakce, procesuální proměnné se porovnávají s výsledky žáků. Pro průběh interakce je také důležité učitelovo pojetí žáka, pojetí učiva, vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, postoje jednajících lidí, jejich zkušenosti, očekávání, emoce atd.
2. Výzkumy typu *vstup – průběh – výstup – zpětná vazba* jsou charakterizovány proměnnými a pojmy jako např. učitelovo pojetí výuky, kognitivní styl učitele, sociální percepce, kauzální atribuce (např. osobnostní vlastnosti žáků, situační faktory, Golem efekt, sociální klima třídy, jasnost pravidel, soutěživost ve třídě, pomoc, přátelskost, začlenění do života třídy atp.). Výzkumy se zaměřují na osobní vlastnosti účastníků interakce, na to, jak vidí jeden druhého, jak si vysvětlují jednání ostatních atd. Průběh a výsledky činností souvisí se zvláštnostmi jednotlivců, např. s tím, jak vnímají jiné lidi.
3. Výzkumy typu *vstup – průběh – výstup* jsou charakterizovány proměnnými a pojmy jako např. pedagogická činnost, učitelův styl výuky, komunikační styl, učební činnost, poznávací aktivita, kooperace, osobnostní vztahy, vztah učitel-žák, vztah žák-žáci, řada pojmů souvisí s kategorií osobnosti (např. komunikativnost jako rys temperamentu). Tento přístup si všímá především výchovných a rozvojových aspektů pedagogické interakce. O stránku vzdělávací mu tolik nejde.

Vývoj výzkumů interakce učitel-žáci od 70. let 20. století až do současné doby přehledně mapuje Mareš (1981, 1988, 1990, 2009). Citovaný autor ve svém historickém ohlednutí vysvětluje (1990), že výzkumy pedagogické interakce a komunikace se do roku 1990 etablovaly jako samostatné výzkumné téma, nicméně stály spíše na okraji oficiálního proudu tehdejší pedagogiky. Mareš rovněž poukazuje na jejich nedostatky v tom smyslu, že „zatím nepřihlížíjí k obsahové stránce interakce, k učivu a jeho charakteristikám“ (1981, s. 104). Z dalšího vývoje je patrné, že právě *zaměření k obsahovosti* se stalo výzvou pro některé další výzkumy. Platí to jak pro výzkumy zahraniční, tak pro výzkumy domácí. Např. koncem 80. a počátkem 90. let 20. století se realizují výzkumy zaměřené

na zkoumání didaktické interakce v tělesné výchově (Dobrá et al., 1997). Výzkumy se nespokojují jen s měřením rozdílů mezi výstupním a vstupním stavem nebo se zjišťováním vlivu sociologických determinant výuky (jako např. věk, pohlaví, délka praxe, typ školy), ale zajímají se o průběh dění ve třídě, tedy o to, co se odehrává ve výuce (srov. Mareš, 2009).

Podstatný vliv na etablování problematiky komunikace a interakce ve škole v českém (a slovenském) prostředí měly tři celostátní konference konané v 80. letech a na počátku 90. let 20. století (Mareš, 1981, 1988; Svatoš & Mareš, 1993). Volně na ně navázala konference s názvem *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech* konaná 14. 5. 2009 na Pedagogické fakultě UHK v Hradci Králové (Svatoš et al., 2009).

V současné době lze hovořit o obnoveném zájmu o zkoumání interakce a komunikace ve výuce. Ve volné návaznosti na dřívější práce se dnes realizují výzkumy zaměřené na interakční styl učitele (Mareš & Gavora, 2004; Gavora, 2005; Janíková, 2009). Nové podněty pro výzkum výukové komunikace a interakce se objevují v rámci řešení projektů jako např. *LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání* (souhrnně viz Najvar et al., 2011), či *GA ČR 406/09/0752 Komunikace ve školní třídě* (Šedřová, 2009; Šedřová & Švaříček, 2010ab; Makovská, 2011; Šedřová et al., 2011).

Vedle těchto výzkumů, jež jsou zasazeny do širšího teoreticko-metodologického rámce, se objevují i různé méně rozsáhlé výzkumy a dílší sondy zaměřené na vybrané aspekty interakce a komunikace ve výuce různých vyučovacích předmětů na různých typech a stupních škol (kap. 2.2).

V poslední době se objevují také nové přehledové studie: vývoj výzkumů pedagogické interakce a komunikace mapuje Mareš (2009), poznatky výzkumů zaměřených na dialog ve výuce shrnuje Šedřová (2009). Příspěvkem ke zmapování vývoje a současného stavu poznání v dané oblasti je také tato kniha a dřívější práce její autorky (Janíková, 2009).

2.2 Výzkumné oblasti

Jak je z výše uvedeného historického ohlédnutí patrné, výzkumy interakce a komunikace ve výuce se zaměřují na různé oblasti (styly výchovy/výuky, učitelovo chování a žákova odezva na ně, procesy vzájemné výměny informací mezi aktéry výuky, komunikace verbální a neverbální atp.).

Jde zejména o zkoumání formální a obsahové stránky *verbální komunikace* a o zkoumání *komunikace neverbální*. Co se formální stránky verbální komunikace týče, jedná se např. o zkoumání *délky projevu* (jak dlouho hovoří učitel, jak dlouho hovoří žáci), o způsobu předávání slova (pravidla komunikace), o *způsobu kladení otázek* (učitelem i žáky) atd. Zkoumání obsahové stránky komunikace ve výuce zahrnuje zejména *procesy komunikačního ztvárnění (konkrétního) učiva*. Výzkumy neverbální komunikace se mohou zaměřovat např. na *navazování očního kontaktu*, *využívání gestikulace*, *proxemiky* apod. a jejich vlivy na průběh a efektivitu výuky. Výzkumy *interakce* – vzájemného působení

dvou a více lidí – se zaměřují např. na *chování (vyučování) učitele* v souvislosti s *chováním (učením) žáků*.

Na základě rozboru tematického zaměření českých (resp. československých) výzkumů interakce a komunikace ve výuce lze (bez nároku na úplnost) vyčlenit níže uvedené oblasti:

Zkoumání činností učitele a žáků a jejich interakcí

- Tollingerová (1971) a Bártková (1981) využívaly pro zkoumání *činností učitele a žáků* ve výuce Bellackovu metodu (viz níže).
- Výzkumem *interakce učitel-žáci* během hromadného vyučování se zabýval Mareš se svými spolupracovníky z Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV (1975) – výzkumným nástrojem byla Flandersova interakční analýza.
- Svatoš (1981) s využitím videozáznamu zkoumal *vnější činnosti žáků* (tj. verbální a neverbální žákovské projevy a činnosti ve výuce) ve vyučovacích hodinách matematiky a ruského jazyka.
- Slovenský autor Ferko (1986) zkoumal *didaktickou interakci* ve výuce fyziky na základní škole. Výzkumem didaktické interakce v tělesné výchově se u nás zabývala řada autorů (Jansa, 1987; Svoboda & Kocourek, 1987; Mužík, 1991; Dobrý et al., 1997).
- Průcha (1989) v rámci svého výzkumu analyzoval 110 hodin výuky napříč různými vyučovacími předměty, a to z hlediska *výukového času, participace žáků, využití didaktických prostředků* atp.
- Předmětem zájmu se stala také *pedagogická koncepce*, podle které je daný předmět vyučován. Sledovalo se např., jak probíhá pedagogická interakce a komunikace v konstruktivisticky pojaté výuce (Vyskočilová & Matušková, 1998; Hejný & Kuřina, 2001) apod.
- Zkoumá se také *vliv různých didaktických médií na výukovou interakci a komunikaci* (Bláhová, 2009).
- Předmětem výzkumu se staly také *techniky změny chování* a jejich využití ze strany žáků (Makovská, 2011)
- *Činnosti a interakce učitelů a žáků ve smyslu vytváření příležitostí k učení* jsou zkoumány v rámci projektu *CPV videostudie* (Najvar et al., 2011; Šebestová, 2011).

Zkoumání verbální komunikace

- Jednu z oblastí výzkumu verbální komunikace představuje zkoumání *otázek*. Analýzou otázek, které učitelé kladou žákům ve výuce, se zabýval např. Mareš (1972). Pstružinová (1992) provedla výzkum zaměřený na frekvenci otázek, na typy otázek, na vztah otázek a odpovědí ve výuce v různých vyučovacích předmětech. Typem otázek, které učitel klade ve výuce, se zabýval také Gavora (1994), který mj. zkoumal funkci vícenásobných otázek ve výuce, tj. když učitel položí několik otázek najednou. Otázky a jejich místo ve výuce na prvním stupni ZŠ zkoumala Šikulová (2009).
- Gavora et al. (1988) realizoval výzkumy zaměřené na různé aspekty (verbální) pedagogické komunikace v různých vyučovacích předmětech na základních školách na Slovensku. Jeho tým se zabýval zkoumáním *pravidel verbální komunikace* učitele

a žáků na základní škole (Gavora, 1987) – v rámci těchto výzkumů se Samuhelová (1988) zabývala *komunikačními strukturami*, Šimčáková (1988) zkoumala *řízení verbální komunikace*, Hrdina (1988, 1992) se zabýval *úlohou dialogu* v pedagogické komunikaci a Šimončíčová (1988) sledovala *povahu komunikace učitele a žáků v tradičně a netradičně organizovaných vyučovacích hodinách*, Zelinková (1988) zkoumala *verbální aktivitu žáků v hodinách mateřského jazyka – slovenštiny*.

- Zkoumáním *výukového dialogu* v české základní škole se zabývala Šed'ová (2005), *komunikační procesy z hlediska prostorového uspořádání aktérů* ve výuce na druhém stupni základní školy analyzovala Domkařová (2008). *Angažovanost žáků v komunikaci* zkoumali Šed'ová a Švaříček (2010a). Na roli *zpětné vazby* ve výukové komunikaci se zaměřili Šed'ová a Švaříček (2010b), *dialogické struktury* ve výukové komunikaci zkoumali Šed'ová et al. (2011).
- Předmětem výzkumného zájmu Nováka (1990) byla *verbální kompetentnost žáků* na gymnáziu a středním odborném učilišti.
- Zajímavou oblastí výzkumu se stala *komunikace mezi žáky navzájem* jako např. komunikace mezi dětmi ve 2. třídě (Doubek, 1997), kooperace mezi žáky (Kasíková, 2001).

Zkoumání komunikace učivem

- Zkoumání procesů *komunikačního ztvárnění učiva* ve výuce je věnováno poměrně málo pozornosti. Výjimkou je například výzkum Vantucha (1988), v němž se zkoumalo porozumění matematickým a fyzikálním pojmům žáky.
- Zkoumáním *obsahové struktury komunikace* učitelů a žáků se zabývají Slavík a Šmidtová-Pekárková (2001, 2004), Brückmannová a Janík (2008), Slavík, Dytrtová a Fulková (2010), Slavík, Lukavský a Hajdušková (2010).

Zkoumání učitelova interakčního stylu

- V návaznosti na předchozí práce (např. Taxová, 1981) se v České republice a na Slovensku provádějí výzkumy *interakčního stylu učitele* (Kocourek, 1996; Gavora, Mareš & den Brok, 2003; Miková, 2006; Franclová & Zvolánková, 2007; Lukas & Šerek, 2009; Janíková, 2009 a další).

2.3 Výzkumné metody a techniky

Ve výzkumech pedagogické komunikace a interakce se využívá celá řada různých výzkumných postupů, metod, technik a nástrojů – od pozorovacích archů až po počítačem podporované analýzy videozáznamů. Hlavní uplatňovanou metodou je zde *pozorování* (observe), které může být buď *přímé*, kdy výzkumník zaznamenává jevy do pozorovacích archů, nebo *nepřímé*, tj. zprostředkované např. videozáznamem. V obou případech se zpravidla pracuje s tzv. *kategoriálním pozorovacím systémem*. Jeho základem jsou kategorie, popř. subkategorie, do nichž výzkumník zařazuje pozorované jevy. S ohledem na sledované výzkumné otázky můžeme využít či modifikovat již existující kategoriální

systém (např. Flandersův), popř. vytvořit systém vlastní. Podle cíle výzkumu se může jednat o systematické (kvantitativní) pozorování či o otevřené (kvalitativní, etnografické) pozorování.

Ke zjišťování struktury a činností ve skupině (např. ve školní třídě) se používá *interakční analýza*. Východiskem této techniky je pozorování založené na určitém systému kategorií, které utřídí interakci podle určitých kritérií. Mezi nejznámější patří *Balesův systém*.

V České republice jsou k dispozici různé standardizované postupy a techniky, které byly vytvořeny speciálně pro jednotlivé vyučovací předměty. Například pro výzkumy komunikace a interakce v tělesné výchově se jedná o ADI (analýza didaktické interakce v tělesné výchově), SPIN (technika systematického pozorování interakce) a KPSV (kategoriální posuzovací systém videozáznamu), ve výtvarné výchově je to pak DINA VV (metoda didaktické informační analýzy pro výtvarnou výchovu) a další.

Mezinárodní srovnávací studie TIMSS 1995 (Stigler et al., 1999) a TIMSS 1999 (Hiebert et al., 2003; Roth et al., 2006) zahájily nový proud výzkumů výuky založený na analýze videozáznamů, tzv. *videostudie*. Ty představují komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit celá řada různých metod a technik sběru a analýzy videodat (Janík & Miková, 2006; Janík et al., 2008; Janík et al., 2009; Najvar et al., 2011). Videostudie se jeví jako vhodný prostředek také ke zkoumání interakce a komunikace ve výuce, a to za předpokladu, že budou vytvořeny adekvátní kategoriální systémy.

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

Prostřednictvím tohoto modelu se zaznamenávají jednoduchá data o procesech (druzích interakce) a o strukturách (kdo s kým interaguje) v malých sociálních skupinách (např. třída). Tento systém má 12 kategorií zaměřujících se na popis osobnostních znaků projevujících se v interakcích, které jsou zařazeny do dvou sociálně-emočních (pozitivní a negativní reakce) a do dvou neutrálních úkolových (otázky a odpovědi) oblastí (srov. Švec, 2002):

2.1. sociálně-emoční oblast – pozitivní reakce

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

2.2. úkolová oblast – neutrální odpovědi

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

2.3. úkolová oblast – neutrální otázky

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

2.4. *sociálně-emoční oblast – negativní reakce*

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

Systém umožňuje sekvenční analýzu výskytu uvedených kategorií. Ty lze vystihnout také jako dvojice v rámci následujících psychosociálních dimenzí (funkcí):

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

Každý člen skupiny je označen číslem, číslo je přiřazeno také celé skupině. V určitém momentě se do záznamového archu zapíše kód příslušné kategorie. Tento kód vystihuje, co v daném okamžiku účastník komunikoval (jak interagoval). Systém umožňuje popsat četnost aktivit (a jim odpovídající charakteristiky) daného účastníka, posloupnost činností účastníků a jejich struktury a šest funkcí. Například žák č. 6 objasňuje něco žákovi č. 3. To se zapíše jako 6–3 pod odpovídající kategorií v rámci oblasti *úkolová oblast – neutrální odpovědi*. Použití podobných systémů předpokládá předchozí zaškolení pozorovatelů.

2.3.2 Flandersův pozorovací systém – FIAS (1970)

Flandersův pozorovací systém se nejčastěji používá na sledování stylu vedení učební skupiny a na pozorování a vyhodnocování komunikace ve třídě. Základem systému je teorie tzv. *přímého a nepřímého působení učitele*. Přímé působení učitele redukuje žákovu volnost a spontánnost a přináší horší vyučovací výsledky. Naopak nepřímé působení učitele vede ke zvýšení žákovy volnosti, iniciativy a přináší lepší vyučovací výsledky. Lze jej využívat při frontálním vyučování, protože činnosti učitele jsou více strukturované a systém poskytuje poměrně dobrý obraz o činnosti učitele. Nehodí se pro skupinové nebo individuální vyučování, při kterém převažuje činnost žáků; ta je v tomto systému méně strukturovaná a poskytuje hrubý obraz o činnosti žáka.

Alternativně lze tento systém používat ve spojení s přirozeným kódováním. Pozorovatel udělá záznam na začátku každé pozorované kategorie (srov. Gavora, 2000, s. 186). Předností Flandersova systému je jednoduchost, protože obsahuje pouze deset kategorií. Jeho použití je jednodušší než u systémů, které mají velký počet kategorií. Každou interakci pozorovatel zařazuje do jedné z deseti kategorií:

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

5. učitel vysvětluje, vykládá učivo
6. učitel dává příkazy, instruuje
7. učitel kritizuje nebo prosazuje vlastní autoritu
8. žák reaguje na otázky učitele
9. žák vyvíjí vlastní iniciativu, bez vyzvání učitele
10. ticho ve třídě, pauzy, nesrozumitelná komunikace, zmatek

Prvních sedm kategorií se týká řeči učitele, osmá a devátá kategorie se týká řeči žáka/žáků a desátá kategorie je zbytková. Každé tři sekundy pozorovatel zapisuje do sloupce číslo kategorie (kódy), která nejlépe vystihuje to, co se ve třídě děje. Např.

10

5

6

8

9

...

Tím získáme dlouhou řadu čísel. Číslo se přenesou do tabulky, která má podobu matice 10x10. Přitom se čísla spojují do dvojic. 10–5 (první pár), 5–6 (druhý pár), 6–8 (třetí pár) atp. Záznam – čárku zapišeme do matice na místě protnutí prvního a druhého čísla páru. První číslo páru označuje vždy řádek, druhé sloupec matice. Jako první se vyskytla kategorie 10, potom následovala kategorie 5. V místě protnutí desátého řádku s pátým sloupcem se udělá čárka atd. Tímto způsobem se přenesou do tabulky všechny zapsané kódy.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SUMA
1											
2											
3											
4											
5						/					
6								/			
7											
8									/		
9											
10					/						

Nejčastější délka zápisu je dvacet minut až celá vyučovací hodina. Flanders později zredukoval počet sledovaných položek do systému OSTRAQ („pštros“), kde O znamená ticho ve třídě v určeném čase, S – mluvení žáků, T – mluvení učitele (mimo otázek pro žáky), R – verbální reakce odmítání žáků, jejich kritika, trestání, A – akceptace, empatie, odměny, pochvaly, povzbuzování žáků, Q – otázky, které směřují hlavně na rozvoj poznávacích funkcí žáků (srov. Zelina, 1998).

Z českých a slovenských autorů s Flandersovým systémem pracovali např. Mareš (1973), Zelinová a Zelina (1991), Svatoš (1995) a další.

2.3.3 Bellackova metoda mikroanalýzy (1966)

O Bellackově metodě u nás informovala Tollingerová, z jejíž studie (1971) jsme čerpali níže uvedené informace. Bellack a jeho spolupracovníci vyvinuli originální formální jazyk, kterým lze relativně objektivně zachytit dění ve třídě při vyučování a zapsat je simultánně pomocí kódů (deskripce). Dění ve třídě při výuce charakterizuje Bellack jako složitý komplex interakcí mezi učitelem a žákem/žáky, který se skládá ze čtyř činnostních jednotek neboli pedagogických aktivit:

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

Tyto pedagogické aktivity mají mnoho různých aspektů, vlastností, parametrů a dimenzí. Například *strukturace* se skládá z 10 parametrů, které se dále ještě dělí:

1.0 *funkce*, která vyjadřuje, zda se chystá:

- 1.1 *navození* učební interakce,
- 1.2 *přerušování* učební interakce.

2.0 *způsob* tohoto navození nebo přerušování. Podle Bellacka k němu může dojít těmito cestami, buď v podobě:

- 2.1 *oznámení*
- 2.2 *věcného sdělení*
- 2.3 *kombinace obou těchto způsobů*

...

Bellackův inventář zachycuje verbální dění uvnitř výuky a dovoluje pronikat pod její povrch. Později autoři inventář modifikovali a vzniklo osm obecných kategorií s dalším podrobnějším tříděním: 1. mluvčí nebo subjekt jednání; 2. typ pedagogické aktivity; 3. učivo a jeho charakteristika; 4. logické operace s tímto učivem; 5. počet řádků záznamů (pod bodem 3 plus 4); 6. způsob výuky; 7. logické operace, které se na tom podílejí; 8. počet řádků záznamů (pod bodem 6 plus 7). Výsledkem formalizace takto upraveného inventáře bylo 54 kódů. Například u první kategorie (mluvčí nebo subjekt jednání) se jednalo o tyto kódy:

<u>I.</u>	<u>subjekt činnosti:</u>
T ⁵	učitel
P	žák
AV	audiovizuální prostředek

⁵ Písmeno T označuje učitele (z anglického teacher), písmeno P žáka (pupil).

Zápis se provádí do řádků. Každý řádek zachycuje jednu pedagogickou aktivitu, která se nekryje s větou. Může obsahovat i několik vět a také jedna věta může obsahovat i několik aktivit. Pedagogické aktivity se označují písmenem M, znakem # a příslušným pořadovým číslem. Každá z osmi kategorií formálního jazyka má v tomto řádku své stálé místo, jednotlivé kategorie se od sebe oddělují šikmou čarou (/). Každý řádek obsahuje všech osm obecných kategorií, přestože některá z nich může zůstat prázdná. Tato prázdná kategorie se pak značí vodorovnou čarou (–). Nyní uvedeme příklad zápisu:

Učitel: Které země se spojily k vytvoření společného trhu? Jano!

Žákyně: Francie.

Učitel: Francie. To je všechno?

Tato krátká ukázka se vztahuje na tři aktivity. Přepíšeme první z nich (týká se prvního řádku). Učitel se ptá, které země se spojily k vytvoření společného trhu. Tuto první aktivitu označíme M # 1: /T/. Klade otázku, něco od žáka tedy vyžaduje → M # 1: /T/SOL/. Požadavek se týká učiva z oblasti volného obchodu (označeno jako PFT – promoting free trade) → M # 1: /T/SOL/PFT/. Učitel se snaží u žáků vyvolat činnost z kategorie konstatování faktů, kódem pro tuto činnost je FAC → M # 1: /T/SOL/PFT/FAC/. Délka otázky nepřesahuje 50 znaků, tedy je rovna 1 řádku → M # 1: /T/SOL/PFT/FAC/1/. Otázka se týká pouze učiva, neobsahuje v sobě žádnou direktivu – tou je až slovo „Jano“, které dává pokyn /PRC/, aby žákyně Jana na tuto otázku odpověděla. Smyslem je tedy navození činnosti /PRF/ a délka nepřesahuje 1 řádek. Celý zápis vypadá takto: M # 1: /T/SOL/PFT/FAC/1/PRC/PRF/1/. Tímto způsobem se poté kóduje dál.

Bellackova metoda je ceněna zejména pro svůj nápad provést mikroanalýzu výukové interakce až na funkční jednotky, tyto jednotky fixovat v umělém formálním jazyku a tento jazyk použít k odhalení, co se vlastně děje, když někdo někoho něčemu učí. Na Bellackův kategoriální systém, který je zaměřen na verbální komunikaci ve třídě, navázaly Grantová a Henningsová, které vytvořily kategoriální mikroanalýzu doprovodných neverbálních aktivit učitele. Bellackův systém modifikovala a vyzkoušela Tollingerová (1971), aplikovala ho i Bártková (1981) a další.

2.3.4 Analýza didaktické interakce v tělesné výchově (ADI)

Metoda analýzy didaktické interakce byla vyvinuta Dobrým et al., (1997). ADI využívá observační, záznamní a výpočetní techniku, která umožňuje získat empirická data o činnostech učitele a žáků ve vyučovací jednotce tělesné výchovy. ADI je založena na přímém pozorování didaktických skutečností ve vyučovací jednotce a na poslouchání a čtení záznamů. Umožňuje na základě získaných empirických dat reprodukci didaktického procesu. Pomocí ní lze zaznamenávat děj ve vyučovací jednotce a relevantní souvislosti na časové ose a formulovat nejrůznější výzkumné úkoly, které by odpovídaly na otázku, jaký je, jaký byl a jaký by měl být didaktický proces. Základem ADI je 9 kategorií, které vymezují:

- formy chování učitele;
- formy chování žáka nebo skupiny žáků ve funkci;
- formy projevu učitele;

- postojovou aktivitu učitele a míru vyjádření věcného obsahu;
- druh činnosti, která je předmětem didaktické interakce;
- činnost žáka, skupiny a celé třídy, determinující současně vztah učitele k ostatním účastníkům didaktického procesu.

Každá kategorie obsahuje ještě subkategorie, např. první kategorie má tyto subkategorie – instrukce, korekce, zpětná informace, oznámení, dotaz, recepcce, pozorování, posuzování, spoluúčast, nejasná situace. ADI se zaměřuje především na činnost učitele. Její obsah, vlastnosti a změny se zaznamenávají v pětisekundových devítimístných jednotkách didaktické interakce pomocí znaků obsažených v 9 kategoriích. Kategorie se označují číslicemi 1 až 9, některá místa v záznamu mohou být prázdná. Subkategorie se označují písmeny. Z vyučovací jednotky je pořízen audiozáznam, pak je podle přesně stanovených pravidel přepsána do formuláře (viz Dobrý et al., 1997, s. 38) a potom následuje kódování (pomocí číslic a písmen) do připraveného formuláře (tamtéž, s. 43). Všechny údaje se nakonec přenesou do počítače, kde se dále zpracovávají (např. se zjišťuje četnost znaku v kategorii).

Při výzkumu vyučovací činnosti učitele a projevů žáků v tělesné výchově je také využívána *technika systematického pozorování interakce* (SPIN), která zahrnuje 13 kategorií činností učitele a 7 kategorií činností žáků (Svoboda & Kocourek, 1987; Mužík, 1991). Pro potřeby zkoumání činnosti učitelů a žáků základní školy 1. stupně vyvinul Jansa (1987) *kategoriální posuzovací systém videozáznamu* (KPSV). Data z videozáznamu jsou přenášena v desetisekundových intervalech do formulářů se zvýrazněním dynamiky změn vyučovací činnosti učitelů a učební činnosti žáků.

2.3.5 Metoda didaktické informační analýzy pro výtvarnou výchovu (DINA VV)

Třídící systém DINA VV byl vyvinut Slavíkem na základě Clementsova systému pro třídění otázek ve výtvarné výchově (Slavík & Šmidtová, 2001). Systém má 26 kategorií. Je určen pro mikroanalýzu magnetofonových záznamů verbální komunikace ve výuce. Slouží k detailnějšímu poznání obsahu a struktury verbální komunikace mezi žáky a učitelem i mezi žáky navzájem. Umožňuje zařadit výroky učitele i žáků. Zaměřuje se zejména na *intelektovou stránku* komunikace – na zprostředkování poznatků, pracovních postupů a verbalizovaných postojů. Tento systém lze také uplatnit při analýze verbálního motivování žáků nebo podněcování a rozvíjení jejich tvořivých dispozic. Analýza verbální komunikace pomocí DINA VV dovoluje usuzovat na míru uplatnění *kritického myšlení* nebo tzv. *myšlení vyššího řádu* ve výuce výtvarné výchovy.

Kategorie systému DINA VV jsou definovány vzhledem k vlastnostem očekávaného komunikačního efektu. Komunikačním efektem se rozumí komunikací navozená změna ve vědomí, kterou lze předpokládat na základě interpretace komunikovaného obsahu a která je zpravidla doprovázena zjevnými změnami chování nebo činností posluchače (učitele a/nebo žáka). Základní jednotku obsahové analýzy tvoří *obsahově-pragmatická jednotka* (OPJ), která je nejmenším významovým prvkem promluvy a která splňuje nároky na specifickou funkci vůči svým uživatelům. V systému DINA VV je za OPJ

považována taková minimální funkční složka promluvy, kterou lze chápat jako zjevnou nebo implicitní pobídku k určité intelektové nebo psychomotorické aktivitě.

Systém DINA VV lze také uplatnit při přípravě budoucích učitelů výtvarné výchovy. Společně s didaktickou analýzou videozáznamů z výuky má přispět k vytváření jejich náhledu na důležité aspekty verbální komunikace ve výuce.

2.4 Výzkumy interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy⁶

Výzkumy interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy představují rozvinutou oblast empirického výzkumu jak v České republice, tak zejména v zahraničí. Pro zkoumání se používají jak modifikované metody, tak i metody vytvořené výhradně pro potřeby výzkumu v tělesné výchově, které usilují o postižení specifik tohoto vyučovacího předmětu. Widmer (1982) poukazuje na to, že interakční struktura vztahu učitel-žák v tělesné výchově vykazuje zásadní rozdíly nejen v oblasti organizační, výkonnostní a didaktické, ale také v oblasti lidských vztahů. V tělesné výchově se žák navenek téměř neustále projevuje svým pohybovým výkonem, jen stěží může učební činnost předstírat; přitom velký význam má i nonverbální a paralingvistická komunikace učitel-žák. Mluvené učitelovy projevy mají převážně instrumentální funkci a objevuje se i tělesný kontakt mezi učitelem a žákem (např. při dopomoci).

Zahraniční výzkumy – interakce a komunikace v tělesné výchově

Rozsáhlá přehledová studie Piérona (2005) upozorňuje, že pozorování specifického učitelova chování ve výuce tělesné výchovy zahájili H. H. Anderson (1967) a W. Anderson (1975). Četné navazující výzkumy srovnávaly profil učitelových intervencí na různých stupních škol (Anderson & Barrette, 1978; Piéron, 1982). Dále bylo analyzováno reciproční chování učitele a žáků (Piéron, 1982), specifčnost prostředí v tělesné výchově a jeho srovnání s prostředím v naukových předmětech (Widmer, 1976). Silverman (1991) rozšířil zkoumání učitele o činnosti konané před vyučovací jednotkou (plánování) a po jejím skončení (reflexe).

Pozorování chování žáků přineslo mj. překvapující zjištění, že pohybové činnosti nejsou hlavním druhem projevu žáka (Costello & Laubach, 1978; Piéron & Dohogne, 1980). Proto se výzkum zaměřil také na rozdíly v chování žáků ve vztahu k učebním cílům, učivu nebo vyučovacím strategiím (např. Telama et al., 1982). Byly také získány charakteristiky nejvíce a nejméně motivovaných žáků (Carreiro da Costa et al., 1997). Pomocí dotazníků byly zjišťovány názory učitelů na to, co znamená dobrá vyučovací jednotka tělesné výchovy (Arrighi & Young, 1987; Carreiro da Costa & Piéron, 1992) nebo bylo

⁶ Tato kapitola vychází z autorsky revidované a rozšířené části studie: Janíková, M., Janík, T., Mužík, V., & Kundera, V. (2008). CPV videostudie tělesné výchovy: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2(1), 93–114.

analyzováno učitelovo myšlení v průběhu jeho rozhodování v různých fázích výuky (např. Housner & Griffey, 1985).

Rozvinutou oblast dále představuje zkoumání výukových stylů (didaktických řídicích stylů) ve výuce tělesné výchovy; např. výzkum učitelů tělesné výchovy se zaměřil na využívání a vnímání různých výukových stylů, a to jak v USA (Kulinna & Cothran, 2003), tak i v mezinárodním měřítku – USA, Korea, Austrálie, Francie, Velká Británie, Portugalsko, Kanada (Cothran et al., 2005). Tyto výzkumy se rozvíjejí v návaznosti na teorii spektra didaktických řídicích stylů (Mosston & Ashworth, 2002). Další výzkumy se zaměřily na vliv didaktických řídicích stylů na vnímání motivačního klimatu žáky v hodinách tělesné výchovy a následně na jejich motivační orientaci (Salvara et al., 2006). Realizovány byly také videostudie výuky tělesné výchovy, jejichž cílem bylo popsat šíři spektra použitých didaktických řídicích stylů (Curtner-Smith et al., 1995, 2001), vliv didaktických řídicích stylů na chování učitele ve výuce (Morgan et al., 2005) apod.

Dále byly realizovány četné deskriptivní výzkumy, v nichž se zkoumala výuka tělesné výchovy buď z pohledu učitelů, nebo z pohledů žáků; nebyly však realizovány téměř žádné výzkumy, které by srovnávaly oba pohledy (Altenberger et al., 2005). Žáci mají tělesnou výchovu spojenou především se zábavou, družností a výkonem (Digel, 1996). Žáci se však dělí do mnoha skupin s různým zájmem o tělesnou výchovu, resp. o sport (Altenberger et al., 2005), což se, jak ukazují kvalitativní studie, projevuje v samotné výuce tělesné výchovy. Další výzkumy se zaměřily na to, jak žáci vnímají, prožívají a spoluutvářejí edukační realitu v tělesné výchově na 2. stupni základní školy (Miethling et al., 2004). Zkoumaly se také subjektivní teorie učitelů tělesné výchovy (Köppe & Schmidt, 1994; Treutlein et al., 1996); zdá se, že učitelé tělesné výchovy mnohdy vyučují tak, jak byli sami vyučováni. Zajímavým výzkumem je výzkum komunikačního jednání v tělesné výchově z pohledu žáků a učitelů (Frei, 1999) – ukázalo se v něm, že žáci si u učitelů cení znalostí a dovedností, učitelé zdůrazňují různost žáků a zároveň se snaží uspořádat výuku tak, aby byla pro žáky přiměřená, s možností výběru úkolů, a tím se i orientovala na žáka. Svěbytnou oblast představují výzkumy zaměřené na roli řeči ve výuce tělesné výchovy (Rehbein, 1983; Kraus, 1984). Byly realizovány také výzkumy neverbální komunikace učitelů v tělesné výchově (Kleiner, 1985). Interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy je zkoumána také z pohledu genderu (Bierhoff-Alfermann et al., 1984; Schmerbitz & Seidensticker, 1994; Nicaise et al., 2007).

České výzkumy – interakce a komunikace v tělesné výchově

Počátky empirického výzkumu činnosti učitele a žáků v české tělesné výchově spadají do 70. let minulého století (např. Šafaříková, 1974; Dobrý, 1975; Dobrý & Svatoň, 1977). K objasnění významu a přínosu zkoumání didaktické interakce pro didaktiku založenou na činnostním přístupu vedla zejména práce Dobrého et al. (1981). Technikou SPIN (Systematické pozorování interakce) autorů Svobody a Kocourka (1987) nebo technikou KSPV (Kategoriální posuzovací systém videozáznamu) autora Jansy (1987) byla posuzována struktura činnosti učitele a žáků.

Bylo zjištěno, že nejčtenější činnosti učitele v tělesné výchově jsou instrukce, ukázka, pozorování a korekce. Metoda ADI (Analýza didaktické interakce), kterou vyvinuli Dobrý, Svatoň a Šafaříková (1984), umožnila zdůvodňovat vztahy mezi kvalitou interakce učitel-žák a výsledky učení žáků. Popisný přístup byl tedy nahrazen vztahovou analýzou a pozornost se obrátila na výzkum vlivu zpětných informací nebo různých didaktických stylů učitele na kvalitu učební činnosti žáků. Byla rovněž zkoumána dynamika vyučovací a učební činnosti (Hurychová, 1983; Matoušek, 1984) i možnosti samostatného rozhodování žáků v různých didaktických stylech (např. Svatoň, 1990). Navazující práce se zaměřily na ovlivňování vyučovací činnosti učitele pomocí zpětné informace (např. Mužík & Hurychová, 1994), na ověřování uplatnění didaktických řídicích stylů ve výuce (např. Mužík, 1997) nebo na vymezení činnostního profilu učitele a jeho profesních kompetencí (Karásková, 1994).

V posledních letech nejsou interakční výzkumy v české tělesné výchově čtené ani rozsáhlé a orientují se spíše na výuku specificky zaměřeného učiva, na vybrané formy chování učitele apod. (např. Süß, Matošková, & Štefanšíková, 2003). Častěji než observační techniky jsou využívány jiné výzkumné metody, např. dotazník k hodnocení vyučovací jednotky tělesné výchovy (Frömel, Novosad, & Svozil, 1999).

Jak je z výše uvedeného přehledu patrné, na rozdíl od konce minulého století je dnes u nás interakce učitel-žáci (procesy vyučování a učení v jejich provázanosti) ve výuce tělesné výchovy spíše opomíjeným výzkumným tématem. Přitom právě zkoumání toho, co se denně odehrává v desetitisících hodin tělesné výchovy ve školách, může napovědět mnohé o (procesuální) kvalitě těchto vyučovacích hodin.

Metodologické přístupy ke zkoumání výuky tělesné výchovy

Zahraniční metodologické přístupy ke zkoumání výuky tělesné výchovy jsou popsány v přehledové práci Darsta et al. (1983), Warda a Baretta (2002) a dalších. Také v České republice byly vytvořeny deskriptivně analytické systémy⁷ umožňující postihnout jevou stránku činností učitele a žáků ve výuce tělesné výchovy – zmiňujeme následující:

- Metoda ADI – *Analýza didaktické interakce* (Dobrý et al., 1997) je založena na přímém pozorování interakce učitel-žák ve vyučovací jednotce. Vyučovací jednotka je zaznamenána na magnetofon a paralelně k tomuto záznamu jsou na magnetofon zaznamenávány poznámky pozorovatele. Kategoriální systém obsahuje 9 kategorií a 78 subkategorií. Kategorie vymezují formy chování učitele; formy chování žáka nebo skupiny žáků ve funkci/roli, do níž byl žák delegován učitelem; formy projevu učitele; postojovou aktivitu učitele a míru vyjádření věcného obsahu; druh činnosti, která je předmětem didaktické interakce; činnost žáka, skupiny a celé třídy, determinující současně vztah učitele k ostatním účastníkům didaktického procesu. Kódování probíhá v pětisekundových intervalech (podrobněji viz výše).
- Technika SPIN – *Systematické pozorování interakce* (Svoboda & Kocourek, 1987; Mužík & Uhlíř, 1989) slouží pro informaci o struktuře činnosti učitele a o charakteru činností žáků. Zahrnuje 13 kategorií činnosti učitele a 7 kategorií činnosti žáků. Kóduje

⁷ Metodologickými problémy analýzy (intermitentní) pohybové aktivity se zabýval Psotta (2003).

se v pětisekundových intervalech. Za problematickou je považována identifikace jednoslovných projevů učitele a neverbálních projevů.

- Základem KPSV – *Kategoriálního posuzovacího systému videozáznamu* (Jansa, 1987), který byl vyvinut pro potřeby zkoumání činnosti učitelů a žáků na 1. stupni ZŠ, je pět nejčastěji se opakujících vyučovacích činností učitele tělesné výchovy. Jedná se o instrukci, ukázkou, předvádění, sledování, korekci. Kódování probíhá na základě videozáznamu v desetisekundových intervalech.

2.5 Vybrané výsledky výzkumů

Uvedené výzkumy opakovaně a dlouhodobě potvrzují, že dominantní roli při komunikaci ve výuce sehrává učitel. To se projevuje v asymetričnosti komunikace, kde více příležitostí k verbálním a jiným projevům připadá učiteli nežli žákům. Např. v *CPV videostudii fyziky* na 2. stupni brněnských základních škol (Janík et al., 2008) se ukázalo, že učitel hovoří (ve vyučovací hodině) v průměru pětkrát více než všichni žáci dohromady. Dominující metodou, jíž je zpracováváno nové učivo, je metoda rozhovoru se třídou, který má však v mnoha případech povahu iluzivního dialogu (srov. Šedřová, 2005), jenž je často „obsahově vyprázdněný“, tj. nenabízí žákům mnoho příležitostí k tomu, aby mohli smysluplně komunikovat o učivu a učivem.

Relativně málo jsou využívány výukové metody a formy, které by nabízely více prostoru pro samostatné, aktivní a tvůrčí projevy žáků (např. práce ve dvojicích, práce ve skupinách, projektová výuka). Výrazně převažují organizační formy orientované na učitele nad formami orientovanými na žáky – v poměru přibližně 3 : 1 (srov. Janík et al., 2008). To se projevuje i ve fázích výuky, kde jsou relativně málo zastoupeny fáze zaměřené na motivaci a metakognitivní podporu učebních procesů. Málo využívaná jsou i moderní výuková média (např. informační a komunikační technologie, audio, video), naopak významnou roli sehrává tabule. K obdobným výsledkům se dospělo i v *CPV videostudii zeměpisu* (Hübelová et al., 2008).

Výsledky srovnávacích výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000 Slavíka a Šmidtové (2001) ukazují, že podíl učitelů na celkovém rozsahu veřejné komunikace ve výtvarné výchově je nápadně vyšší (zabírá 73 % z celkové komunikace) než u žáků (zabírá pouze 27 % z celkové komunikace). V komunikaci učitele dominuje bezprostřední řízení. Komunikace učitele a žáků je málo zaměřena na fakta či na reflexi a kritické uvažování. Slavík (2005) poukazuje na oslabení objemu odborné komunikace ve výuce výtvarné výchovy a dokládá, že odborná hodnotící stránka komunikace mezi žáky zejména na základní škole je často „nahrazena“ hlasitými rozhovory o jejich vlastních problémech.

Šedřová (2005) na základě kvalitativní analýzy vyučovacích hodin zjistila, že se výukové dialogy zkoumaných učitelů pohybují na ose mezi dvěma krajními póly, které tvoří tzv. *iluzivní a intencionální dialog*. Iluzivní dialog skutečně neaktivuje žáky. Učitel klade žákům uzavřené a reproduktivní otázky, které nevyžadují samostatné myšlení žáků, protože je předem dáno, jakou odpověď chce učitel slyšet. Žáci tak vlastně pouze reprodukují

naucené. Iluzivnost spočívá v tom, že na první pohled se zdá, že učitel vede s žáky dialog, aktivuje je pomocí otázek. Při hlubší analýze se však ukáže, že se jedná o iluzivní (falešný) dialog. Intencionální dialog je pro výuku příznivější, protože podporuje komunikační aktivitu žáků, stimuluje jejich myšlení, umožňuje jim rozvíjet probírané téma, žáci mohou klást otázky učiteli i sami sobě atp. Intencionální dialog je podřízen výukovým cílům. Přestože některé odpovědi nebo otázky žáků nesouvisí s učivem, učitel dokáže udržet tematickou linii. Snahou autorky bylo poukázat na to, že iluzivní dialog po formální stránce splňuje veškerá kritéria dialogu, ale že ve skutečnosti je např. vyslovena otázka, která se na nic neptá.

Závěrem

Přestože výzkumy interakce a komunikace ve výuce se v České republice systematicky a intenzivně začaly rozvíjet již v 70. letech 20. století, je s nimi spojena řada problémů. V prvé řadě jde o to, že stále chybí ucelená teorie pedagogické interakce a komunikace – jak na to upozorňuje Mareš (1990, 2009) a další autoři. Většina výzkumů je zaměřena na základní nebo vysokou školu (převážně u studentů učitelství). Zkoumá se především verbální komunikace. Neverbální komunikaci je věnována pozornost spíše okrajová, což patrně souvisí s nerozpracovaností metodologie jejího zkoumání. Longitudinální výzkumy komunikace a interakce ve výuce nejsou u nás realizovány. Spíše než o výzkumy, jejichž výsledky by bylo možné zobecňovat, se vzhledem k povaze zkoumaného souboru jedná o výzkumné sondy.

Tyto výzkumy u nás realizují zatím převážně jednotlivci, méně výzkumné týmy (výjimkou byl např. výzkum realizovaný týmem z Ústavu experimentálnej pedagogiky SAV v Bratislavě a v současné době výzkum *Komunikace ve školní třídě* na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty MU). Ve výzkumech interakce a komunikace se používá především metoda pozorování. V souvislosti s rozvojem a dostupností techniky se používá zprostředkované pozorování (např. na základě videozáznamu). V poslední době se objevuje kombinace více výzkumných metod do komplexního výzkumného designu. Vzhledem k tomu, jak významnou roli sehrává komunikace a interakce ve výuce, lze očekávat, že interakce a komunikace zůstanou i nadále jednou z intenzivně zkoumaných oblastí.

II. EMPIRICKÁ ČÁST: VÝZKUMY A ZJIŠTĚNÍ

3 INTERAKČNÍ STYL UČITELŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY: VÝSLEDKY Z DOTAZNÍKU QTI⁸

Jak bylo vysvětleno v kap. 1, interakce mezi učitelem a žákem je spjata nejen s jejich vzájemnými vztahy a s učivem, ale také s učitelovou interpretací chování žáka a žákovskými interpretacemi chování učitele (srov. Janoušek, 1981, s. 17). To je do jisté míry určeno sociálními rolími, ve kterých se učitel a žáci ocitají. Řezáč (1998, s. 25) zdůrazňuje, že *role* má komplementární povahu. To znamená, že „role se vždy doplňují, nabývají smysl až svou vztažností (učitel-žák; dítě-rodíč). Role tedy není pouze souhrnem požadavků či očekávání. Není jen úlohou, kterou má jedinec naplnit. Role ve své spjatosti jsou zároveň vyjádřením toho, jak je definován vztah mezi lidmi v určité situaci.“ Navíc se projevuje snaha jedince jednat ve shodě se strukturou sebe sama a současně ve shodě s rolí, ve které jedinec vystupuje (srov. Pelikán, 2002, s. 69). Je proto dobré si uvědomit, že:

jednání v roli ovlivňují u jednotlivce jeho poznatky o dané roli, jeho motivace k uskutečnění role, jeho postoje k sobě samému i k druhým lidem v případě mezilidského chování. Protože každý jedinec si vytvořil jedinečný soubor poznatků, potřeb, postojů a znaků lidského reagování, jedinečný je i způsob, kterým uskutečňuje své rozličné role (Krech, Crutchfield, & Ballachey, 1968; cit. dle Pelikán, 2002, s. 71).

Učitel má díky své sociální roli dominantní postavení – určuje cíle, organizuje výuku, hodnotí, klasifikuje atd. Žák by měl respektovat vedoucí postavení učitele, měl by se chovat ukázněně, dodržovat pravidla, aktivně se zapojovat do výuky atd. Jedná se o očekávání, která souvisí s danou sociální rolí. Očekávání však úzce souvisí se subjektivním vnímáním jednotlivých rolí. Naše komunikace tedy do jisté míry závisí na sociálních rolích, ale také na tom, co od jednotlivých rolí očekáváme a jak je subjektivně vnímáme.

Vnímání (percepce) druhého člověka je důležitým aspektem komunikace. Frindte (2001, s. 27) uvádí, že lidé jednají na základě významů věcí, které jim sami připisují. To znamená, že nejednají na základě *objektivních* charakteristik situace, ale na základě toho, jak tuto situaci sami vnímají, definují a interpretují. Do komunikace se promítají tzv. *individuální konstrukce* (Frindte, 2001, s. 60), k nimž patří individuální hodnoty, přesvědčení, postoje, subjektivní teorie každého jedince atd. Kelly (1955) tyto individuální konstrukce označil jako *osobní konstrukty*, tedy to, co predisponuje naše anticipace (předvídaní, předpoklady, očekávání) a ve svém důsledku většinu našich vnitřních psychologických procesů (dohady, uvažování, rozhodování) (srov. Vybíral, 2000, s. 58). Těmito individuálními konstrukcemi člověk (většinou nevědomě) disponuje při interpersonální komunikaci a interakci, má možnost je vyzkoušet, potvrdit, čímž dochází buď k jejich stabilizaci, nebo naopak je přehodnotí a znovu konstruuje. Skutečnost si jedinec interpretuje na základě těchto individuálních konstrukcí.

⁸ Tato kapitola je založena na výzkumném sdělení: Janíková, M. (2010). Odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20(1), 60–79.

Častým potvrzováním (událost „zase“ proběhla, jak jsme očekávali) těchto konstrukcí dochází k *vytváření vzorců – skriptů*⁹ (Seidel, 2003). Pokud se jedinec ocitne v situaci, ve které si několikrát upevnil své individuální konstrukce, většinou automaticky použije naučený vzorec, který řídí jeho chování i komunikaci v dané situaci. Ve vzorcích jsou internalizovány hodnoty a preference, automatická očekávání i sebehodnocení. V důsledku toho může být totéž sdělení různými jedinci chápáno různě. Jedinec často automaticky přiřazuje k tomuto sdělení charakteristiky a významy, které v něm „vidí“, „slyší“ on sám. Většinou postupuje podle toho, na jaké přiřazování významů je zvyklý (naučené vzorce) nebo co je pro něj pohodlnější a rychlejší, v jakém citovém stavu se nachází (zda je nervózní, unavený, nebo naopak dobře naladěný) apod. Z toho pak mohou vznikat nedorozumění, neboť odesílatel automaticky předpokládá, že jsme pochopili, co tím myslel, a příjemce si je jist, že ví, jak to odesílatel myslel a co tím chtěl říct (srov. Vybíral, 2000, s. 20). Navenek se toto vnímání projevuje v učitelské interakčním stylu, který se ještě dotváří v souvislosti s konkrétním chováním a jednáním určité třídy, resp. žáků (viz kap. 1).

V této kapitole popisujeme metodický postup a výsledky šetření, jehož cílem bylo identifikovat odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. Nejprve představíme *Learyho teorii interpersonálního chování*, která tvoří základ *Dotazníku interakčního stylu učitele*, jenž byl ve výzkumném šetření použit. Následně prezentujeme výsledky vztahující se k odlišnostem ve vnímání učitelů sebou samými a ve vnímání učitelů jejich žáky, k genderovým odlišnostem ve vnímání interakčního stylu učitele, k odlišnostem v závislosti na délce praxe učitele a k odlišnostem daným povahou vyučovacího předmětu (tělesné výchovy).

3.1 Teoretická východiska: Learyho teorie a její modifikace

3.1.1 Learyho teorie interpersonálního chování

Pojem interpersonální chování bývá nejčastěji vymezován jako vše, co probíhá při kontaktu mezi dvěma a více jedinci. Chování učitele a chování žáků je omezeno jejich sociálními rolemi, ale současně je ovlivňováno jejich individuálními vnitřními motivy a pobídkami, např. specifickými očekáváními úspěchu a neúspěchu, aspekty normativními i pojetím sebehodnocení. Učitel se chová také v souladu se svými představami o tom, co je v dané situaci přiměřené, co osobně preferuje a pozitivně hodnotí a co je pro něj naopak nepříjemné.

Chování učitele vůči jednotlivým žákům, ale i vůči celé třídě se postupně rozvíjí v jejich vzájemné interakci během výuky. Jak často vstoupí učitel s žákem do interakce, jak intenzivní práci od něj očekává, jak mu v jeho učební činnosti pomáhá a zejména jak ho za jeho dosažené výkony chválí, oceňuje či kárá, to vše závisí na učitelské očekávání úspěchu žáka při učení (srov. Man & Prokešová, 1994, s. 12). Zatímco jeden učitel bude k prospěchově slabším žákům shovívavější, druhý může tyto žáky zesměšňovat. To znamená, že každý učitel má specifický přístup k takovým žákům, má jiný interakční styl.

⁹ K problematice skriptů v kontextu sociálního konstruktivismu viz Kaščák (2002).

Interakční styl je založen na teorii interpersonálního chování, která pochází od amerického psychologa Timothy Learyho (srov. Mareš & Gavora, 2004). Ten vycházel z předpokladu, že jedincovo interpersonální chování ovlivňují dvě síly: (a) *redukce strachu*, kdy se jedinec snaží (vědomě či nevědomě) při komunikaci s druhým jedincem zvolit takové interpersonální chování, které mu umožní vyhnout se situacím, jež u něho vyvolávají pocit obav, strachu a úzkosti; (b) *udržení sebeúcty*, kdy se jedinec při interakci s jiným jedincem snaží chovat tak, aby měl sám ze sebe „dobrý pocit“, aby si zachoval takovou míru sebeúcty, která odpovídá jeho představám a požadavkům.

Chování jedinců při redukci strachu, ale i při udržování sebeúcty se u každého liší. Nemalou roli zde hrají i osobnostní zvláštnosti komunikujícího partnera. Leary tvrdil, že jedinec se v podobných situacích chová obdobným způsobem (chování je konzistentní). Rozdíly mezi jedinci tedy spočívají v míře, v jaké redukují strach a udržují si sebeúctu. To znamená, že v určité situaci se bude jeden člověk chovat přátelsky, druhý bude nervózní, jeden může být dominantní, druhý se přizpůsobí atd.

Konzistentnost chování dále spočívá v tom, že pokud jedinec v dané situaci použije určitý typ chování, který se mu osvědčí, příště v obdobné situaci použije obdobné chování. Jedinec si tak pro různé interakce v různých situacích vytváří a popřípadě upevňuje či modifikuje vzorce svého interpersonálního chování. Tyto vzorce chování a komunikace se pak v daných situacích stávají relativně stabilními, a to na základě naučeného „úspěchu“ či „prohry“, které jedinec pocítil svým chováním při interakci s jiným jedincem v určité situaci. Postupně se začínají promítat do charakteristiky jedince a ostatní ho v daných situacích vnímají tímto způsobem. Jestliže jsou tyto vzorce relativně stabilní, pak mluvíme o tzv. interakčním stylu. Interakční styl se pak projevuje v konkrétním verbálním a neverbálním chování jedince.

Leary se svými spolupracovníky provedl analýzu mnoha výroků svých pacientů, na jejichž základě vytvořili nejdříve 16 typů interpersonálního chování. Později tento počet zredukovali na 8 typů, a to tak, že sloučili sousední proměnné, které si byly povahově blízké. Těchto osm typů interpersonálního chování je znázorněno výšečemi (tzv. sektory), které leží na těchto osách v rámci interpersonálního kruhu, který je rozdělen na dvě dimenze – (a) proximita; (b) vliv, příp. moc (více viz Kožený & Ganický, 1976; Kocourek, 1996; Osecká, 2001; Mareš & Gavora, 2004).

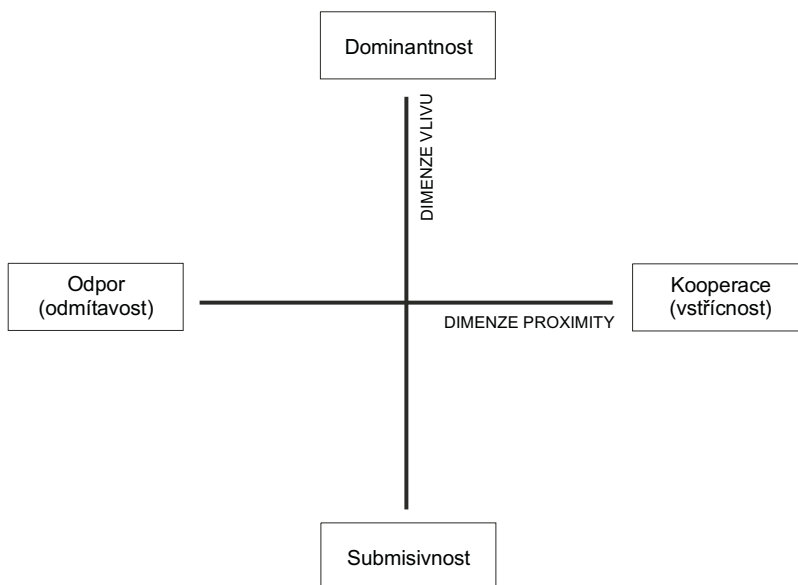
Leary vytvořil podle výše uvedené teorie dotazník, který by diagnostikoval zvláštnosti jedincovy osobnosti na základě jeho interpersonálního chování. Tento dotazník se označuje jako ICL (Interpersonal Adjective Checklist). Z klinické praxe se rozšířil také do školní praxe. Modifikaci pro pedagogické účely provedli holandsští výzkumníci z Utrechtu (Wubbels et al., 1993).

3.1.2 Modifikace Learyho modelu pro pedagogické prostředí

Wubbels et al. (1993) vycházejí ze *systémového přístupu*, tzn. interakci a komunikaci ve výuce chápou jako ucelený systém, jehož prvky, tj. učitel, jednotliví žáci, celá třída a jejich chování a jednání, nelze zkoumat izolovaně. Interakce a komunikace ve výuce patří k systémům, které jsou odolné vůči změnám. To znamená, že jsou z větší míry stabilní.

Rozhodujícím činitelem v interakci a komunikaci ve výuce je učitel a jeho chování vůči žákům. Každý učitel inklinuje k určitému typu chování a komunikace, který u něho převládá v různých interakčních epizodách. Učitelovo interpersonální chování (stejně jako u Learyho pacientů) je možné znázornit pomocí dvou os (obrázek 3.1), které představují dvě dimenze:

- Vertikální osa je označena jako vliv, jejími krajními póly jsou *dominantnost* a *submisivnost* (tolerantnost)¹⁰. Vyjadřuje, do jaké míry učitelovo chování při výukové interakci určuje, determinuje chování žáků, neboli do jaké míry si učitel ve vyučovacích hodinách udržuje moc nad třídou, nebo se této moci vzdává a ponechává žákům možnost více zasahovat do dění.
- Horizontální osa je označena jako proximita, jejími krajními póly jsou *odpor* (odmítavost) a *kooperace* (vstřícnost)¹¹. Vyjadřuje, do jaké míry je učitelovo chování při výuce vůči žákům odmítavé, nebo naopak přátelské, se snahou o spolupráci.

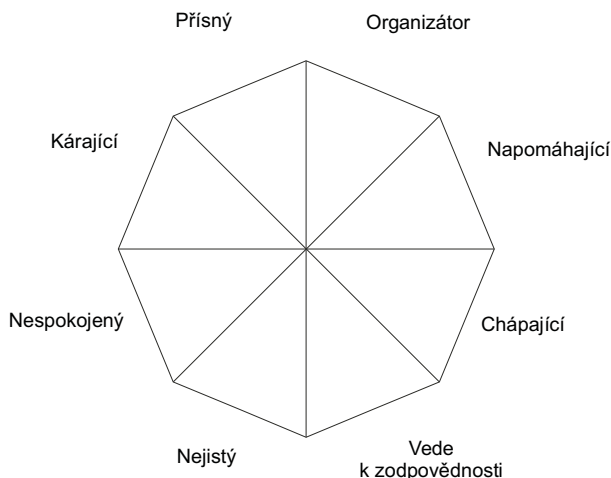


Obrázek 3.1. Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky (Mareš & Gavora, 2004, s. 107)

¹⁰ Označení dominantnost-submisivnost není zcela bez problémů. Mareš a Gavora (2004, s. 108) uvažují do budoucna o tom, že by terminologii upravili na dominantnost-tolerantnost, což by lépe vystihovalo míru, s níž učitel otevírá prostor pro žákovskou činnost.

¹¹ Mareš a Gavora (2004, s. 107) se při tvorbě české a slovenské verze Wubbelsovy aplikace Learyho teorie na pedagogické jevy rozhodli změnit označení krajních pólů horizontální dimenze (proximity). Místo dvojice odpor-kooperace zvolili z terminologických důvodů dvojici odmítavost-vstřícnost.

Podobně jako v Learyho modelu jemněji rozčlenili Wubbels et al. (1993) rovinu vymezenou těmito základními osami. Vznikl tak osmiúhelník. Každý z osmi trojúhelníků, které se nazývají sektory, reprezentuje jednu specifickou vlastnost učitele tak, jak se projevuje v jeho interakci se žáky (obrázek 3.2).



Obrázek 3.2. Osm sektorů modelu interpersonálního chování učitele (Mareš & Gavora, 2004, s. 108)

Pořadí sektorů v osmiúhelníku není náhodné. Nejbližší vztah k sobě mají sektory, které leží vedle sebe. Naopak nejmenší vztah mají sektory, které leží naproti sobě (koreluje spolu negativně). Sektory, které leží vůči sobě kolmo (v pravém úhlu), mají nulovou korelaci. Tento osmiúhelník je třeba vnímat také jako dvě osy, na kterých je těchto osm sektorů postavených. Například o velmi dobrém organizátorovi lze říci, že je dominantní, protože sektor *organizátor* leží na ose vlivu u pólu dominantnost.

Navržený model je vědecký, tj. popisuje a analyzuje interpersonální chování učitelů ve výuce. Není to model normativní, který by určoval, jak se má učitel chovat, neposuzuje typy chování, tedy který je horší či lepší. Učitel se ocitá v řadě pedagogických situací, na které může zareagovat kterýmukoli způsobem a tento způsob může být přijatelný. V některých situacích je například třeba, aby učitel žáky pokáral anebo jim ukázal, že něco neví, něčím si není jistý. Autoři den Brok et al. (2002, cit. dle Mareš & Gavora, 2004, s. 110) uvádí, že „většina učitelů používá takový styl komunikace, který zahrnuje (byť v různých proporcích) všech osm typů chování“.

3.2 Stav poznání: zahraniční a domácí výzkumy učitelova interpersonálního stylu

Výzkumy učitelova interpersonálního stylu v zahraničí přehledně mapují Mareš a Gavora (2004, s. 115–120). Jak sami autoři uvádějí, nejedná se o kompletní shrnutí všech uskutečněných výzkumů učitelova interpersonálního stylu. Z výzkumných nálezů vybíráme ty, které se vztahují k rozdílům ve vnímání učitelova interakčního stylu (kap. 3.2.1), dále stručně shrnujeme přehled relevantních domácích výzkumů z oblasti výuky tělesné výchovy (kap. 3.2.2).

3.2.1 Zahraniční výzkumy učitelova interpersonálního stylu

Rozdíly ve vnímání učitelova interpersonálního stylu mezi žáky a učiteli – potvrdilo se, že učitelé sami sebe vnímají příznivěji, než jak je vnímají jejich žáci. A to zejména v těchto proměnných: přímá interakce se žáky, diferencování mezi žáky, orientování žáků na úkoly, navozování pořádku a vysvětlování pravidel chování, interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky.

Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané pohlavím – ve vzorku slovenských žáků a učitelů byly zjištěny dva statisticky významné rozdíly. Ženy byly hodnoceny jako lepší organizátorky než muži a současně u nich bylo nižší skóre v proměnné nejistota oproti mužům. Tyto nálezy byly překvapivé, neboť lepší organizace výuky a větší sebejistota se předpokládala spíše u mužů. To lze interpretovat tak, že žáci od mužů očekávali vyšší dominanci a vstřícnost, takže skutečné chování učitelů-mužů je zaskočilo a tento nesoulad mezi očekáváním a realitou vyjádřili nižším skórem.

Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané délkou učitelovy pedagogické praxe – v holandském výzkumu se pomocí dotazníku QTI sledovaly tři pohledy na změnu učitelova interpersonálního chování v závislosti na délce pedagogické praxe: pohledy žáků na učitele, pohledy učitele na sebe samotné a představa učitele o jakémsi ideálním interpersonálním stylu učitele. Ukázalo se, že při vstupu do praxe je učitelova dominantnost relativně nízká, ale během prvních deseti let celkem plynule stoupá, až dosáhne relativně vysokých hodnot, ale stále nižších, než je představa učitelů o její ideální podobě. Po desátém roce praxe se tato hodnota stabilizuje. Z pohledu žáků má dominantnost učitelů stejný vývojový trend (má však nižší hodnoty, než uvádějí učitelé), po desátém roce praxe však žáci uvádějí, že ještě mírně stoupá, až se vlastně přiblíží hodnotám uváděným učiteli. Co se učitelovy vstřícnosti vůči žákům týče, ta začíná na relativně vysokých hodnotách a v průběhu let se příliš nemění, jen velmi mírně klesá. Žáci se domnívají, že učitelova vstřícnost je poněkud nižší, než uvádějí učitelé. Ideální představa o učitelově vstřícnosti vůči žákům je velmi vysoká a učitelé se s délkou praxe od ní spíše vzdalují.

Rozdíly v učitelově interpersonálním stylu dané vyučovacími předměty – američtí učitelé humanitních předmětů byli vnímáni jak žáky, tak učiteli jako nejméně dominantní, zatímco učitelé matematiky a cizích jazyků jako nejvíce dominantní. U holandského vzorku byli za nejdominantnější a nejméně vstřícné učitele označeni učitelé cizích jazyků. Žáci

v korejských školách označili za direktivní, přísné, neposkytující žákům volnost, ani jim nedávající odpovědnost učitele přírodovědných předmětů.

V České republice a na Slovensku zkoumali Gavora, Mareš a den Brok (2003) interakční styl u 18 vybraných učitelů gymnázií na Slovensku, kteří byli hodnoceni 490 žáky. Miková (2006) ve své disertační práci pomocí *Dotazníku interakčního stylu učitele* diagnostikovala interakční styl u 83 budoucích učitelů 1. stupně ZŠ a vytvořila jejich typologii v závislosti na komunikaci a interakci a další autoři.

3.2.2 Výzkumy interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy

Piéron (2005) ve své přehledové studii uvádí, že pozorování specifického učitelova chování ve výuce tělesné výchovy má více než padesátiletou historii (podrobněji viz kap. 2). V průběhu půl století byly v rámci výzkumu výuky tělesné výchovy realizovány analýzy zaměřené např. na reciproční chování učitele a žáků, na specifickou prostředí v tělesné výchově a jeho srovnání s prostředím v naukových předmětech, na vztah mezi zpětnou informací poskytovanou učitelem a odpovědí žáka. Pozorování chování žáků přineslo mj. překvapující zjištění, že pohybové činnosti nejsou hlavním druhem projevu žáka. Proto se další výzkumy zaměřily také na rozdíly v chování žáků ve vztahu k učebním cílům, učivu nebo vyučovacím strategiím (volně podle Piérona, 2005). Rozvinutou oblast dále představuje zkoumání didaktických řídicích stylů, které se rozvíjí v návaznosti na teorii spektra didaktických stylů (Mosston & Ashworth, 2002), a procesuálně orientované videostudie výuky tělesné výchovy (Curtner-Smith et al., 1995).

Jak jsme prezentovali výše (kap. 2), počátky výzkumu činnosti učitele a žáků v české tělesné výchově spadají do 70. let minulého století. K rozvoji zkoumání didaktické interakce pro didaktiku založenou na činnostním přístupu v tělesné výchově přispěla zejména práce Dobrého et al. (1997). Zkoumala se také dynamika vyučovací a učební činnosti a možnosti samostatného rozhodování žáků v různých didaktických stylech. Navazující práce se zaměřily na ovlivňování vyučovací činnosti učitele pomocí zpětné informace, na ověřování uplatnění didaktických řídicích stylů ve výuce nebo na vymezení činnostního profilu učitele a jeho profesních kompetencí. V současné době se u nás rozvíjí také výzkum založený na analýze videozáznamu, jako je tomu např. v *CPV videostudii tělesné výchovy* (Janíková et al., 2008).

Přestože byla v zahraničí i u nás realizována řada výzkumů komunikace a interakce ve výuce tělesné výchovy, dle nám dostupných informací¹² nebyl *Dotazník interakčního stylu učitele* (resp. *Questionnaire on Teacher Interaction*) uplatněn v žádném z nich. Výjimkou je pouze výzkum provedený Kocourkem (1996), který na základě původního Learyho dotazníku ICL zjišťoval u studentů a absolventů Fakulty tělesné výchovy a sportu UK v Praze obecné tendence v jejich interakčním chování. Ukázalo se, že existuje „výrazná logická souvislost mezi stupněm verbálně vyjadřovaného zájmu o učitelskou profesi a Learyho interakční typologií“ (s. 44). Tento autor rovněž longitudinálně (1988–1992) u studentů (od prvního po závěrečný ročník) zjišťoval, do jaké míry je sociálně interakční

¹² Prohledávána byla databáze ERIC a databáze dostupná na webových stránkách <http://hk.humankinetics.com/JTPE/searchresults.cfm>.

zaměřenost osobnosti záležitostí vyhraněnou či nikoli. Výsledky ukázaly, že více než 50 % respondentů svoji původní orientaci nezměnilo. Lze tedy předpokládat, že již při příchodu na vysokou školu jsou tendence k interakčnímu chování v základních rysech stabilizovány (s. 46).

3.3 Cíle a postup výzkumné studie: odlišnosti ve vnímání interakčního stylu

3.3.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V realizovaném kvantitativním výzkumu jsme se zaměřili na odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. Hledali jsme odpověď na tyto výzkumné otázky:

1. Jak sami sebe (co se interakčního stylu týče) vnímají učitelé a jak je vnímají jejich žáci?
2. Ve kterých sektorech interakčního stylu jsou největší odlišnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky?
3. Ve kterých sektorech se liší vnímání učitelů s různou délkou praxe od vnímání jejich žáků?
4. Ve kterých sektorech se liší vnímání učitelek a učitelů od vnímání jejich žáků?

V souvislosti s tím byla hledána odpověď na metodologicky laděnou otázku, jaké jsou možnosti využití *Dotazníku interakčního stylu učitele* při výzkumu v tělesné výchově.

3.3.2 Zkoumaný soubor

Výzkumná studie byla realizována v rámci postdoktorského projektu *GP406/08/P252 Typologie učitelů tělesné výchovy z hlediska jejich interakčních vzorců* – navíc v synergii s projektem *CPV videostudie tělesné výchovy* (Janíková et al., 2008). Účastnilo se jí 19 učitelů tělesné výchovy, z toho 9 žen a 10 mužů. Délka praxe jednotlivých učitelů se pohybovala v rozmezí od 3 do 45 let. 17 učitelů bylo aprobováno pro výuku tělesné výchovy na základní škole, 2 učitelé v době realizace výzkumu studovali obor tělesná výchova na vysoké škole (tabulka 3.1).

Tabulka 3.1

Přehled jednotlivých učitelů zapojených do výzkumu

učitel	A	B	C	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
pohlaví	z	z	z	m	m	m	m	m	z	z	z	z	z	m	m	m	z	m	m
let praxe	31	9	23	4	20	29	5	5	14	4	10	3	13	12	6	45	4	6	12

3.3.3 Výzkumný nástroj, administrace a zpracování dat

V rámci výzkumné studie byl použit *Dotazník interakčního stylu učitele* (Gavora, Mareš, & den Brok, 2003), který vznikl modifikací dotazníku *Questionnaire on Teacher Interaction* (Wubbels et al., 1993). Dotazník interakčního stylu učitele se skládá z 64 škálových položek; převažují stručné několikaslovné položky jako např. Je trpělivý, Dává nám možnost rozhodovat o věcech týkajících se třídy, Působí nejistě. Jednotlivé položky náleží do jednoho z osmi sektorů (organizátor, napomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti, nejistý, nespokojený, kárající, přísný). Na každou položku může respondent vyjádřit svůj názor na pětistupňové škále od 0 (nikdy) do 4 (vždy). Odpovědi na položky, které patří do jednoho sektoru, se sečtou a vydělí se počtem položek ze sektoru (vznikne tak průměr). Získaný údaj (nabývá hodnoty od 0 do 4) vypovídá, do jaké míry je určitý sektor naplněn. Čím je údaj vyšší (blíží se 4), tím častěji se chová učitel daným způsobem (např. v sektoru *přísný* získáme údaj 3, to znamená, že učitel je k žákům přísný). Údaje ze všech sektorů lze znázornit pomocí grafu, který je koncipován jako osmiúhelník. Každý výsek osmiúhelníku, tzv. sektor, reprezentuje jednu specifickou vlastnost učitele tak, jak se projevuje v jeho interakci se žáky. Z grafu je patrný interakční styl učitele zjištěný na základě dotazníku.

Podobně jako Gavora, Mareš a den Brok (2003) jsme pomocí Cronbachova koeficientu alfa určili reliabilitu jednotlivých sektorů pro náš zkoumaný soubor (tabulka 5.2). Zatímco u uvedených autorů se Cronbachovo alfa jednotlivých sektorů pohybuje od 0,84 do 0,95, v našem výzkumu se hodnoty koeficientu pohybují od 0,56 do 0,86, což sice nejsou hodnoty vysoké, nicméně někteří autoři (Fraser, 1989)¹³ je považují za přijatelné. Vyšší hodnoty Cronbachova koeficientu alfa u Gavory et al. (2003) jsou patrně způsobeny tím, že v jejich souborech byli zahrnuti učitelé různých vyučovacích předmětů, kdežto v našem souboru jsou jen učitelé tělesné výchovy.

¹³ Standardizací dotazníku QTI pro 2. stupeň základních škol se rovněž zabýval i Lukas a Šerek (2009), u nichž se reliabilita jednotlivých sektorů měřená pomocí Cronbachova alfa pohybovala od 0,92 do 0,97. Tato verze dotazníku nebyla v době realizace naší studie k dispozici.

Tabulka 3.2

Cronbachův koeficient alfa pro jednotlivé sektory Dotazníku interakčního stylu učitele

	Tato studie		Gavora et al. (2003)
	žáci	učitelé	
Organizátor	0,66	0,57	0,93
Napomáhající	0,67	0,76	0,93
Chápající	0,86	0,61	0,92
Vede k zodpovědnosti	0,61	0,69	0,84
Nejistý	0,77	0,59	0,91
Nespokojený	0,69	0,70	0,89
Kárající	0,64	0,84	0,95
Prísny	0,68	0,56	0,91

Prezentovaná výzkumná studie je realizována ve volné návaznosti na dříve provedené interakční výzkumy v tělesné výchově (Dobry et al., 1997; Jansa, 1987; Mužík, 1991; Svoboda & Kocourek, 1987 apod.). Volba použití *Dotazníku interakčního stylu pro učitele* při výzkumu v tělesné výchově nebyla náhodná. Tělesná výchova má totiž svá specifika, jako např. vyšší podíl neverbální komunikace oproti verbální. Učitel a žáci vstupují do komunikačního a interakčního procesu v různorodém prostředí (např. tělocvična, hřiště, plavecký bazén) a za odlišných prostorových podmínek s různým vybavením (náčiní a náradí). Jde o to zjistit, jak se tato specifika promítají do učitelova interakčního stylu.

Výzkum byl realizován v květnu a červnu 2008 po telefonické domluvě s učiteli. Dotazníky byly zaslány poštou a distribuovány prostřednictvím jednotlivých učitelů. Návratnost dotazníků vyplněných od učitelů byla 100 %, tj. obdrželi jsme všech 19 dotazníků zpět. Z 950 zaslaných dotazníků pro žáky (každý učitel obdržel 50 dotazníků pro své žáky) se nám vrátilo 903 dotazníků (95% návratnost), z toho 14 dotazníků bylo vyřazeno pro formální nedostatky (např. nevyplněná druhá strana dotazníku nebo některé položky). Do zpracování bylo zařazeno celkem 889 dotazníků od žáků. Při statistickém zpracování byly použity studentův t-test pro nezávislé výběry, reliabilita byla zjišťována pomocí koeficientu Cronbachova alfa.

3.4 Výsledky výzkumné studie

3.4.1 Odlišnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky

Ve vnímání učitelů sebou samými jsme se nejprve zaměřili na rozdíly, jak sebe vnímají jednotliví učitelé a jak je vnímají všichni jejich žáci dohromady (tabulka 3.3). Jako kritérium pro stanovení rozdílů jsme použili zjištěné hodnoty, které se od sebe liší o více než o 0,5 škálové hodnoty.

- Učitel A se shodně se žáky vnímá jako dobrý organizátor a jako málo nejistý. Na rozdíl od žáků se vnímá více jako napomáhající a chápající. Žáci vnímají učitele jako mírně nadprůměrného co se týče vedení k zodpovědnosti, kdežto učitel se v tomto sektoru vnímá velmi vysoko. Rozdíl byl také v míře nespokojenosti a ve frekvenci kárání; žáci vnímají učitele více nespokojeného než on sám sebe a vnímají ho jako více kárajícího, než on si o sobě myslí. Zajímavé výsledky přináší sektor *přísný*. U tohoto učitele, stejně jako i u většiny dalších, platí, že se vnímá jako více přísný, než ho vnímají žáci.
- U učitele B patří k nejvíce hodnoceným sektorům sektor napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti. Ačkoliv i u těchto sektorů se vnímá učitel příznivěji, než ho vnímají jeho žáci. Shodně vnímání mají učitel i žáci v sektoru organizátor. Zajímavé je, že učitel se nevnímá nejistě, ale žáci ho v některých situacích jako nejistého vnímají. Totéž lze říci i o kárání, učitel se oproti žákům vnímá jako málo kárající. Opačné hodnoty jsou u sektoru nespokojený a přísný. Zde naopak učitel o sobě tvrdí, že je více nespokojený a že je více přísný, než jak ho vnímají žáci.
- U učitele C panuje téměř ve všech sektorech shoda v tom, jak se vnímá učitel a jak ho vnímají žáci. Jediný rozdíl je v sektoru nejistý, kde se učitel domnívá, že je méně nejistý, než jak ho posuzovali žáci.
- Naopak u učitele E jsou téměř ve všech sektorech rozdíly ve vnímání učitele a žáků. Učitel se vnímá jako dobrý organizátor, jako napomáhající, chápající, vedoucí k zodpovědnosti, jako málo nejistý, ne příliš nespokojený a nedomnívá se, že by často káral žáky. Žáci vnímají v uvedených sektorech učitele opačně. Jediná shoda panuje v sektoru přísný, kdy je učitel sám sebou i žáky vnímán jako ne příliš přísný.
- Pro učitele F lze použít téměř stejný popis jako pro učitele E. V sektorech organizátor, napomáhající, chápající, vede k zodpovědnosti se rovněž vnímá lépe, než jak ho vnímají jeho žáci. Učitel se oproti žákům vnímá jako málo nejistý, nespokojený a kárající. Míra přísnosti je shodná jak u učitele, tak u žáků.
- Také učitel G má obdobný popis jako učitel E a F. Oproti žákům se vnímá jako dobrý organizátor, jako napomáhající, chápající, méně již jako ten, kdo žáky vede k zodpovědnosti. I tento učitel se nevnímá jako příliš nejistý, nespokojený a kárající, zatímco žáci ho vnímají v těchto sektorech intenzivněji. O tomto učiteli se dá říci, že je přísný; rozdíly ve vnímání přísnosti u samotného učitele a u žáků jsou nepatrné.
- Nejvíce plněným sektorem u učitele H je sektor napomáhající – panují zde shody jak ze strany učitele, tak i ze strany žáků. Tento učitel se cítí jako průměrný organizátor, jako chápající i jako vedoucí k zodpovědnosti. U posledně zmíněného sektoru je však

rozdíl ve vnímání učitele a žáků, kteří učitele vidí jako průměrně vedoucího k zodpovědnosti. Ne příliš velké rozdíly jsou také ve vnímání nejistoty a v kárání. Naopak učitel se vnímá jako více nespokojený, než jak ho vnímají žáci. Rovněž se vnímá jako více přísný, než je tomu u žáků.

- Učitel I se vnímá ve většině sektorů stejně, jako ho vnímají žáci. Je dobrým organizátorem, pomáhá žákům, chápe je (u tohoto sektoru ho žáci vnímají dokonce intenzivněji než on sám sebe), snaží se je vést k zodpovědnosti, občas bývá nejistý, někdy kárá. Vnímá se jako více nespokojený, než jak ho vnímají žáci, a vnímá se jako více přísný.
- Pro učitele J je zajímavé, že se oproti žákům vnímá výrazně více přísně, více nejistě a domnívá se, že více kárá. V sektoru vede k zodpovědnosti se vnímá lépe než žáci. Jinak je dobrým organizátorem, napomáhá, chápe žáky. Shoda ve vnímání učitelem i žáky panuje v míře nespokojenosti.
- U učitele K je nejvýraznější rozdíl v míře nejistoty. Sám sebe vidí jako téměř vždy jistého, kdežto žáci ho vidí více nejistého. Ne příliš významný je rozdíl ve vnímání v sektoru organizátor, chápající a vede k zodpovědnosti, kdy učitel se v těchto sektorech vnímá lépe, než ho vnímají žáci. Tento učitel se vnímá a je vnímán jako napomáhající; shoda panuje také v sektoru přísnost a nespokojenost.
- Učitel L se v „příznivých“ sektorech vnímá méně dobře než je vnímán žáky; ti ho vidí jako dobrého organizátora, napomáhajícího, chápajícího. Naopak v míře nespokojenosti, kárání a přísnosti se učitel vnímá intenzivněji než žáci. V sektoru vede k zodpovědnosti a nejistý panuje ve vnímání učitele i žáků shoda.
- Učitel M se vnímá jako velmi napomáhající a chápající, je ale také dobrým organizátorem a snaží se vést žáky k zodpovědnosti. Kromě sektoru organizátor se jeho vnímání mírně liší od vnímání žáků. Občas je nejistý a vnímá se přísněji, než ho vnímají žáci. Naopak se domnívá, že ne příliš kárá; žáci ho však vnímají jako občas kárajícího. Tento učitel není příliš nespokojený.
- Učitel N se shodně s žáky vnímá jako dobrý organizátor; shodují se také v tom, že učitel není příliš nespokojený a příliš nekárá. Žáci vnímají učitele jako více napomáhajícího a chápajícího než on sám sebe. Naopak učitel se vnímá jako více vedoucí k zodpovědnosti, jako více přísný a méně nejistý.
- U učitele O jsou patrné rozdíly ve všech sektorech. Učitel se oproti žákům lépe vnímá v organizaci, v napomáhání, v chápání i ve vedení k zodpovědnosti. Naopak žáci ho více vnímají jako nejistého, nespokojeného, často kárajícího, ale nevnímají ho jako tolik přísného, jak on sám sebe.
- Pro učitele P platí podobné rozdíly jako pro učitele O. Vnímá se oproti žákům lépe v sektorech organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti. Oproti žákům se vnímá jako dost přísný. Naopak žáci ho více vnímají jako nejistého, nespokojeného a jako poměrně často kárajícího.
- Rozdíly jsou také patrné u učitele Q, zejména v organizaci, pomoci, chápání a vedení k zodpovědnosti, kde se učitel vnímá výrazně lépe, než ho vnímají žáci. Přestože je tento učitel přísný, sám sebe vnímá přísněji než žáci. Naopak žáci ho více vnímají jako nejistého, nespokojeného a jako často kárajícího.

- Učitel R sebe vnímá jako méně zdatného organizátora, než jak ho vnímají žáci. Shoda panuje v sektorech napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti. Naopak učitel se výrazněji více vnímá jako nejistý, jako nespokojený, než je vnímán žáky. Domnívá se také oproti žákům, že častěji kárá a že je přísnější.
- U učitele S jsou výrazné rozdíly ve vnímání hned v několika sektorech. Učitel se oproti žákům vnímá jako lepší organizátor, jako velmi často pomáhající, velmi chápající a často vedoucí k zodpovědnosti. Vnímá se také přísněji, než ho vnímají žáci. Naopak žáci se oproti učiteli domnívají, že je hodně nespokojený a hodně kárá. Na sektoru nejistoty se učitel i žáci shodnou.
- Učitel T se shodně s žáky vnímá jako dobrý organizátor, napomáhající, jako občas nejistý a nespokojený. Naopak se oproti žákům domnívá, že je více chápající a výrazný rozdíl je i ve vedení k zodpovědnosti. Rovněž se vnímá jako přísnější. Naopak žáci se domnívají, že je častěji kárá.

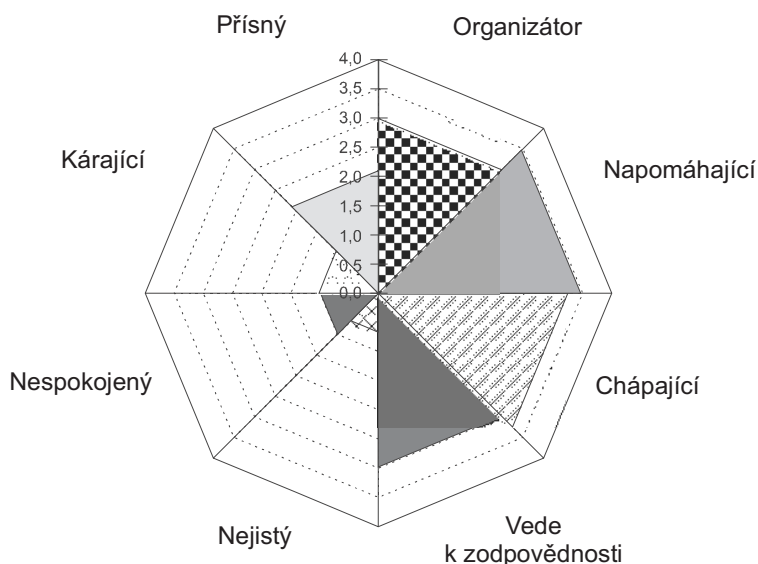
Tabulka 3.3

Průměry jednotlivých sektorů ve vnímání učitele sebe sama a všech jeho žáků dohromady

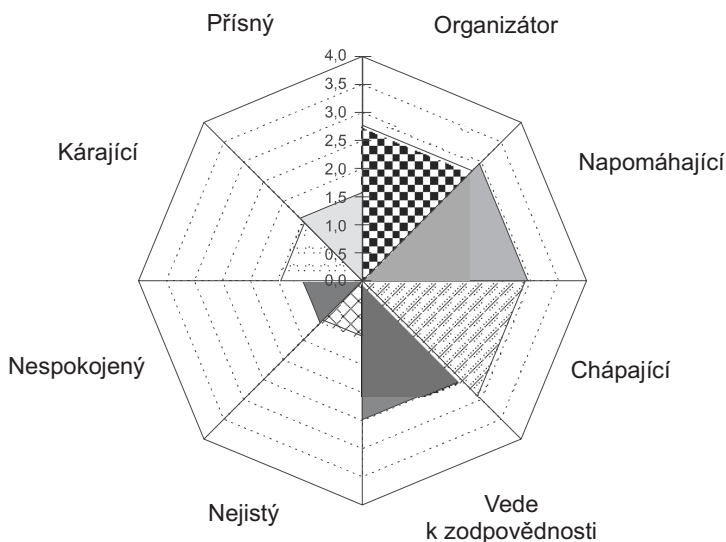
	Organi- zátor		Napomá- hající		Chápající		Vede k zodpo- vědnosti		Nejistý		Nespo- kojený		Kárající		Přísný	
	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž	U	Ž
A	3,25	3,03	3,75	3,13	3,63	3,15	3,63	2,60	0,71	0,77	0,75	1,03	0,89	1,21	2,63	1,46
B	2,75	2,96	3,63	3,08	3,63	3,05	3,25	2,66	0,00	0,79	1,13	0,98	0,44	1,25	2,63	1,72
C	2,75	2,96	3,00	3,10	3,00	3,06	2,88	2,50	0,43	0,92	0,88	0,98	1,44	1,23	1,88	1,59
E	2,75	1,85	3,75	2,37	3,25	2,47	3,00	2,18	0,57	1,69	0,63	1,59	0,67	1,78	1,75	1,63
F	3,75	2,61	3,75	2,52	3,63	2,73	2,88	2,34	0,29	1,00	0,25	1,34	0,22	1,75	1,88	1,86
G	3,00	2,39	3,63	2,32	3,00	2,06	2,50	1,90	0,57	1,03	0,75	1,51	0,56	1,90	2,13	2,03
H	2,63	2,58	3,00	3,01	2,88	2,80	2,88	2,44	0,86	1,13	1,88	1,13	1,89	1,51	2,13	1,49
I	2,88	2,87	3,25	3,07	2,88	3,01	2,50	2,57	0,71	0,84	1,38	0,90	1,33	1,11	2,38	1,53
J	3,25	3,05	3,25	3,11	3,00	2,94	2,75	2,16	1,00	0,74	1,38	1,02	1,78	1,43	2,75	1,80
K	3,13	2,88	2,88	2,82	3,00	2,76	2,75	2,31	0,14	0,89	1,00	1,20	1,44	1,67	1,88	1,89
L	2,75	3,07	2,88	3,27	2,88	3,27	2,50	2,66	0,71	0,70	1,50	0,92	1,00	0,94	1,75	1,23
M	3,25	3,08	3,88	3,40	3,63	3,18	3,00	2,56	1,00	0,70	0,50	0,73	0,44	1,02	1,75	1,13
N	3,13	3,20	3,25	3,55	3,00	3,51	3,13	2,96	0,29	0,56	0,75	0,76	0,78	0,80	1,63	1,25
O	3,00	2,31	3,38	2,38	2,63	2,20	2,88	2,17	1,00	1,60	1,38	1,65	1,33	1,91	2,50	1,72
P	3,30	2,17	3,88	3,23	3,25	2,99	3,00	2,70	0,71	1,11	0,88	1,11	0,78	1,39	2,50	1,46
Q	3,75	2,70	3,75	2,44	3,63	2,47	3,00	2,18	0,14	1,03	0,63	1,22	1,00	1,77	2,50	2,08
R	2,75	3,25	3,25	3,48	3,00	3,32	2,50	2,72	1,80	0,63	1,13	0,66	1,67	0,93	1,63	1,33
S	3,25	2,74	3,63	2,78	3,50	2,60	3,50	2,59	1,14	1,43	1,25	1,88	1,89	2,19	2,63	2,18
T	3,00	2,93	3,25	3,08	3,38	2,99	3,50	2,65	1,00	1,07	1,13	1,09	0,78	1,29	2,25	1,69
Ø	3,07	2,77	3,42	2,95	3,20	2,87	2,95	2,47	0,67	0,98	1,00	1,14	1,07	1,43	2,17	1,64

Analýza poukázala na odlišnosti v jednotlivých sektorech u jednotlivých učitelů. Obrázek 3.3 znázorňuje, jak se celkově vnímá všech 19 učitelů tělesné výchovy. Nejvíce naplněným sektorem je sektor napomáhající. Dále se učitelé vnímají jako velmi chápající, jako velmi dobří organizátoři a často se snaží žáky vést k zodpovědnosti. Vnímají se také jako poměrně přísní. Občas kárají a jsou nespokojeni; vyznačují se také poměrně nízkou mírou nejistoty. Z obrázku 3.4 je patrné, jak učitele vnímají všichni žáci dohromady. Ve vnímání učitelů i žáků existují nepatrné, ale i výrazné rozdíly. Žáci jsou ve vnímání učitelů v sektorech organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti mírně zdrženlivější. Žáci učitele vnímají jako hodně napomáhající, hodně chápající, jako dobré organizátory i tak, že se snaží je vést k zodpovědnosti. Jak už bylo uvedeno výše, učitelé se vnímají přísněji, než je vnímají žáci. Naopak žáci se domnívají, že je učitelé často kárají a že jsou občas nespokojeni. Výrazný rozdíl je v míře nejistoty, kdy žáci vnímají učitele jako poměrně nejisté.

Uvedené odlišnosti mohou souviset s tím, jaké sociální vlivy působily na učitele v době jejich přípravy na profesi a jaké působí na žáky v současné době. Z toho se může odvíjet pojetí sociálních rolí, sebepojetí apod. Např. to, co učitel považuje za dobře míněnou, i když negativní zpětnou vazbu, mohou žáci vnímat jako kárání.



Obrázek 3.3. Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele za všechny učitele



Obrázek 3.4. Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele za všechny žáky

3.4.2 Odlišnosti dané délkou praxe

Při zkoumání odlišností v délce praxe učitelů jsme vycházeli ze tří skupin; první skupinu tvořili učitelé s délkou praxe 0 až 5 let (6 učitelů); druhou skupinu tvořili učitelé s délkou praxe 6 až 15 let (8 učitelů) a třetí skupinu tvořili učitelé s délkou praxe více než 16 let (5 učitelů). Statisticky významné rozdíly se ukázaly jen ve druhé a třetí skupině. Učitelé s délkou praxe 6 až 15 let (druhá skupina) se domnívají, že své žáky vedou k zodpovědnosti (3,00), zatímco žáci je vnímají ve vedení k zodpovědnosti mírně nadprůměrně (2,57) ($t = 2,47$; $p > 0,01$). Významné rozdíly jsou také u sektoru 8 – přísný ($t = 2,81$; $p < 0,01$). Učitelé se vnímají jako poměrně přísní (2,25), kdežto žáci učitele jako mnohem méně přísné (1,67). Nejvíce statisticky významných rozdílů bylo nalezeno ve třetí skupině, tj. u učitelů s délkou praxe 16 a více let. Učitelé se vnímají jako poměrně dobří organizátoři (3,3) ($t = 2,11$; $p > 0,03$), domnívají se, že žákům pomáhají (3,58) ($t = 2,44$; $p > 0,01$) a že žáky vedou k zodpovědnosti (2,98) ($t = 2,50$; $p > 0,01$). Zatímco žáci vnímají své učitele mírně nadprůměrně v oblasti organizační (2,74), nápomoci (2,71) i v oblasti vedení k zodpovědnosti (2,31). Statisticky významné rozdíly se ukázaly i u sektoru 7 – kárající ($t = 2,13$; $p > 0,03$). Učitelé se vnímají jako málo kárající (0,82), kdežto žáci se domnívají, že frekvence kárání je u učitelů vyšší (1,57).

3.4.3 Genderové odlišnosti

Skupinu žen – učitelek tvořilo 9 respondentek, skupinu mužů – učitelů 10 respondentů. Zajímaly nás odlišnosti ve vnímání všech učitelek dohromady a všech jejich žáků a dále rozdíly ve vnímání všech učitelů dohromady a všech jejich žáků. Metodou t-testu jsme hledali statisticky významné rozdíly z hlediska 8 sektorů u skupiny učitelek a jejich žáků,

potom u skupiny učitelů a jejich žáků. Zjistili jsme, že u skupiny učitelek a jejich žáků je statisticky významný rozdíl v sektoru 8 – přísný ($t = 2,68$, $p < 0,01$). Zatímco učitelky se ohodnotily jako poměrně přísné (2,06), žáci se domnívají, že jsou učitelky přísné jen občas (1,51).

Zajímavějších výsledků bylo dosaženo u učitelů. Statisticky významné rozdíly byly shledány v šesti faktorech. Učitelé sebe vnímají jako velmi dobré organizátory (3,14), kdežto jejich žáci je vnímají jako lepší organizátory (2,61). Rovněž hodnoty u sektoru napomáhající ukázaly, že učitelé se o sobě domnívají, že žákům hodně napomáhají (3,53), kdežto mínění žáků je jiné (2,73). Obdobné výsledky se objevily i u sektoru chápající, kdy učitelé se vnímají jako vysoce chápající (3,2), zatímco žáci je chápou jen jako poměrně chápající (2,64). Podobně tomu je i v sektoru vede k zodpovědnosti, kdy učitelé se cítili, že žáky vedou k zodpovědnosti (2,96), žáci mají spíše lehce nadprůměrný pocit, že je učitelé vedou k zodpovědnosti (2,38). Zajímavé výsledky jsme získali u sektoru kárající, tam se odlišnost ve vnímání obrátila. Učitelé se domnívají, že téměř žáky nekárají (1,04), kdežto žáci si myslí, že je učitelé kárají více (1,65). Naopak učitelé sebe vnímají jako přísné (2,26), ale žáci nemají pocit, že by byli učitelé příliš přísní (1,77). Mezi skupinou učitelek a jejich žáky a skupinou učitelů a jejich žáky nebyly shledány žádné statisticky významné rozdíly.

3.5 Shrnutí, diskuse, závěry

Ve studii byla prezentována teoretická východiska interakčního stylu učitelů a výsledky výzkumu, v němž byl použit *Dotazník interakčního stylu* u učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. Zaměřili jsme se na odlišnosti ve vnímání učitelů sebou samými a jejich žáky, a to z několika pohledů. Ukázalo se, že sami učitelé se na rozdíl od svých žáků vnímají lépe z hlediska organizace, pomoci, pochopení, vedení k zodpovědnosti a vnímají se jako více přísní. Naproti tomu žáci je vnímají jako více nejisté a více kárající. Nespokojenost byla vnímána u obou skupin zhruba stejně. Statisticky významné rozdíly v závislosti na délce praxe byly u učitelů s délkou praxe 6 až 15 let zjištěny u vedení k zodpovědnosti a v přísnosti. V obou případech měli učitelé vyšší hodnoty než žáci. Ve skupině učitelů s délkou praxe 16 a více let se ukázalo, že se učitelé oproti žákům vnímají jako lepší organizátoři, jako více napomáhající, více vedoucí k zodpovědnosti, kdežto žáci je vnímali jako více kárající. U žen-učitelek se ukázalo, že se oproti svým žákům vnímají jako více přísné. U mužů-učitelů se zjistilo, že se na rozdíl od svých žáků vnímají jako lepší organizátoři, jako více pomáhající, více chápající, více vedoucí k zodpovědnosti a jako přísnější. Oproti tomu je jejich žáci vnímají jako více kárající. Gavora et al. (2003) uvádí dva statisticky významné rozdíly mezi učitelkami a učiteli; ukázalo se, že ženy-učitelky jsou lepší organizátorky než muži-učitelé a že muži-učitelé jsou více nejistí než ženy-učitelky. Ve srovnání genderových odlišností v námi realizovaném výzkumu a ve výzkumu Gavory et al. (2003) lze celkově konstatovat, že jsou výsledky co do odlišností žen-učitelek a mužů-učitelů podobné, jen v našem výzkumu jsou muži-učitelé vnímáni žáky jako více přísní, kdežto ve výzkumu Gavory et al. (2003) jsou jako více

přísně vnímány ženy-učitelky. Jinak panují větší či menší rozdíly mezi jednotlivými sektory u žen i mužů v našem výzkumu a ve výzkumu Gavory et al. (2003).

Design předkládané studie neumožňuje vyhodnotit odlišnosti dané povahou vyučovacího předmětu, nicméně naše výsledky za výuku tělesné výchovy lze porovnat s výsledky Gavory et al. (2003), kteří zkoumali, jak své učitele ($n = 18$) vnímali žáci ($n = 490$) gymnázií na Slovensku v naukových předmětech. Ve srovnání s našimi výsledky za učitele tělesné výchovy nebyly nalezeny výraznější odlišnosti; učitelé tělesné výchovy se žákům jeví jako o něco lepší organizátoři, na druhou stranu byli více nejistí, více kárající a méně vedoucí k zodpovědnosti.

Dotazník interakčního stylu učitele je používán převážně pro zkoumání učitelova interakčního stylu ve výuce přírodovědných předmětů, matematiky a jazyků. Jednou z našich výzkumných otázek bylo, jaké jsou možnosti využití *Dotazníku interakčního stylu učitele* při výzkumu v tělesné výchově. Problémy spojené s reliabilitou (tabulka 3.2) patrně indikují omezenou vhodnost tohoto výzkumného nástroje pro účely výzkumu v této oblasti. Svou roli patrně sehrává specifikum pedagogické činnosti učitele v tělesné výchově, která je čteně naplněna příkazy, organizačními iniciacemi, specifickým řízením učební činnosti, specifickými organizačními formami apod. Pro přesnější zjištění interakčního stylu učitele je proto vhodné kombinovat metody kvantitativního a kvalitativního výzkumu, např. s analýzou videozáznamů výuky tělesné výchovy (kap. 4) a s analýzou rozhovorů s učiteli tělesné výchovy (kap. 5).

4 INTERAKCE A KOMUNIKACE VE VÝUCE TĚLESNÉ VÝCHOVY: VIDEOSTUDIE

Cílem studie představené v této kapitole bylo rekonstruovat strukturu vyučovacích jednotek tělesné výchovy z hlediska organizačních forem, fází výuky a analyzovat interakční a komunikační formy a procesy, které se v rámci výuky realizují. Studie je založena na analýzách videozáznamů 58 vyučovacích jednotek výuky tělesné výchovy, které byly standardizovaným způsobem pořízeny v rámci projektu *CPV videostudie* v průběhu školního roku 2006/2007. V této kapitole se nejdříve zaměříme na interakční a komunikační procesy ve výuce tělesné výchovy, a to z hlediska organizačních forem výuky (FO), fází výuky (FA), sociálně-interakčních forem (SIF), z hlediska řetězení interakcí – iniciativa-příjem (RIP), z hlediska forem chování učitele (CHOV_U), třídy (CHOV_T), typu projevu učitele (TYPP_U), třídy (TYPP_T), způsobu řečového projevu učitele (ZRP_U) a z hlediska konkretizované podoby řečového projevu směrem od učitele k žákům (KPRP_U).

V rámci metodologické diskuse zde prezentujeme problémy spojené s tvorbou kategoriálních systémů střední úrovně obecnosti, které by umožnily realizovat komparaci výuky tělesné výchovy s jinými vyučovacími předměty a současně by byly přijatelné z pohledu didaktiky tělesné výchovy. S oporou o získané výzkumné poznatky a metodologické zkušenosti popisujeme dilemata, do nichž se dostávají badatelé, kteří se pokoušejí pracovat na pomezí obecné a oborové didaktiky.

4.1 Teoreticko-metodologická východiska

V rámci pedagogického výzkumu se v současné době poměrně intenzivně rozvíjí výzkum výuky založený na analýze videozáznamu – tzv. videostudie (Najvar et al., 2011). Potenciál videostudií spočívá v tom, že komplexní jevy a děje edukační reality zachycené na videozáznamu jsou přístupné analýzám, které se mohou ex-post zaměřovat na různé aspekty. Podstata videostudie spočívá v iterativní (opakující se) analýze videodat, tj. audiovizuálních dat zakotvených v situačních kontextech. K proudu výzkumů založených na analýze videozáznamu se v roce 2004 připojilo také *Centrum pedagogického výzkumu PdF MU* (dále jen CPV; dnes Institut výzkumu školního vzdělávání), které pod zastřešujícím názvem *CPV videostudie* realizuje videostudie různých vyučovacích předmětů: od roku 2004 videostudii fyziky (Janík et al., 2008), od roku 2005 videostudii zeměpisu (Hübelová et al., 2008) a od roku 2007 videostudii anglického jazyka (Najvar et al., 2008) a videostudii tělesné výchovy (Janíková et al., 2008).

Společným cílem uvedených videostudií je dokumentovat, popsat a vysvětlit, jak se odehrávají procesy vyučování a učení v různých vyučovacích předmětech a předložit jejich srovnávací analýzu. Uplatnění komparativního přístupu je motivováno potřebou porozumět odlišnostem, které v různých vyučovacích předmětech vyplývají z různé povahy

učiva. Vyučovací předměty jsou v tomto pohledu chápány jako oborové subkultury; vyučovat v určitém předmětu totiž znamená pohybovat se v určitém oborovém kontextu (viz k tomu Grosman & Stodolsky, 1995). Tomuto společnému cíli byla podřízena také tvorba kategoriálních systémů, které byly formulovány na pomezí obecné a oborové didaktiky tak, aby umožnily realizovat komparaci výuky určitého předmětu s jinými vyučovacími předměty a současně aby byly pokud možno přijatelné z pohledu didaktiky příslušného vyučovacího předmětu. Náročnost tohoto dvojího požadavku spočívá v potřebě zaujmout „odstup v blízkosti“. Na jedné straně se usiluje o získání *nadhledu* nad čtyřmi vyučovacími předměty, což předpokládá zaujmout *odstup* a pracovat s *obecnějšími didaktickými kategoriemi*; na druhé straně se usiluje o získání *vhledu* do specifik jednotlivých vyučovacích předmětů, což předpokládá *přiblížit se* a pracovat s *oborově specifickými didaktickými kategoriemi*.

První analýzy realizované v rámci *CPV videostudie* byly zaměřeny převážně na obecné didaktická hlediska, která by umožňovala mezioborové srovnání. V první fázi byly analyzovány organizační formy a fáze výuky, k nimž byly vytvářeny, resp. adaptovány a ověřovány kategoriální systémy. Bylo snahou stavět na dobrých zkušenostech domácích i zahraničních, na přístupech koncipovaných adresně pro výzkum výuky tělesné výchovy i na přístupech, které byly vytvořeny pro výzkum výuky v jiných vyučovacích předmětech.

4.2 Cíle, otázky a metodický postup videostudie

Obecným cílem *CPV videostudie tělesné výchovy* je dokumentovat, popsat a vysvětlit, jak se odehrávají procesy vyučování a učení (se) ve výuce tělesné výchovy na druhém stupni základní školy. Specifickým cílem bylo zjistit, jaké interakční a komunikační procesy probíhají ve výuce tělesné výchovy. V souladu s tímto cílem byla stanovena řada výzkumných otázek (kap. 4.3.1 – 4.3.10): V jakých organizačních formách se výuka tělesné výchovy odehrává? V jakých fázích se odehrává výuka tělesné výchovy? V jakých sociálně-interakčních formách se odehrává výuka tělesné výchovy? V jakém sledu jsou interakce zřetězeny z hlediska iniciativy a příjmu? Jaká je převažující forma chování učitele? Jaký je převažující typ projevu učitele? Jaký je převažující způsob řečového projevu učitele? Jaká je nejčastější podoba řečového projevu učitele? Jaká je převažující forma chování třídy? Jaký je převažující typ projevu třídy?

CPV videostudie tělesné výchovy probíhala paralelně s *CPV videostudií anglického jazyka*. Z tohoto důvodu jsou postupy uplatněné při výběru výzkumného souboru i při sběru dat pro obě videostudie totožné (Janíková et al., 2008; Najvar et al., 2008). Naším původním záměrem bylo pracovat s náhodně vybranými učiteli v České republice, randomizace při výběru učitelů však byla z technických důvodů neproveditelná. Náhodný výběr byl proto uplatněn při výběru základních škol. Výběr byl rovněž omezen regionálně, byly vybrány tři kraje (Jihomoravský, Zlínský a Olomoucký), které byly pro výzkumníky technicky dostupné. Z 984 základních škol byl pomocí generátoru náhodných čísel (Statistica 7.1) proveden náhodný vážený výběr 45 základních škol. V takto vybraném souboru bylo 15

škol neúplných, málotřídních nebo zvláštních, a proto byly vyřazeny. Zbývající základní školy (n = 30) byly osloveny, aby se zúčastnily projektu *CPV videostudie tělesné výchovy*. Celkem se této videostudie zúčastnilo 19 základních škol a 20 učitelů tělesné výchovy – na jedné škole se zúčastnili 2 učitelé (tabulka 4.1).

Tabulka 4.1

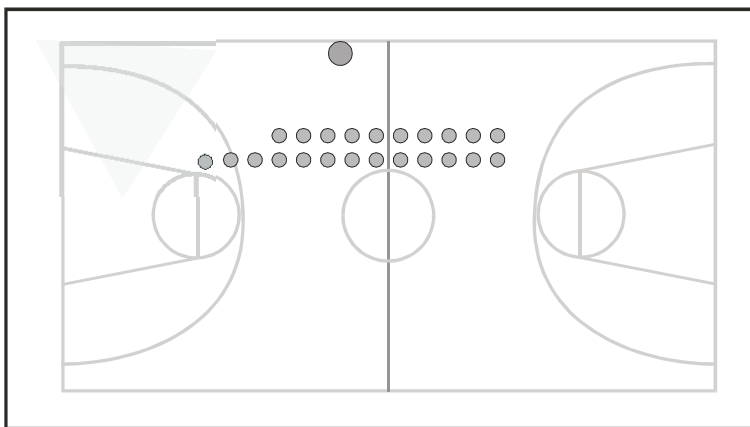
Učitelé zapojení do projektu CPV videostudie tělesné výchovy

Učitelé zapojení do projektu CPV videostudie tělesné výchovy

učitel	pohl.	let praxe	aprobace	počet jednotek	kódy jednotek	délky jednotek (min.)	žáků školy
Tv_A	ž	30	Tv, Bv, ORv, Pč	4	Tv_A1, Tv_A2, Tv_A3, Tv_A4	45+45+45+45	720
Tv_B	ž	8	Z, Tv, Psy	4	Tv_B1, Tv_B2, Tv_B3, Tv_B4	45+45+45+45	500
Tv_C	ž	22	Tv, Bv	3	Tv_C1, Tv_C2, Tv_C3	45+45+45	160
Tv_D	ž	13	1. stupeň (+Hv)	4	Tv_D1, Tv_D2, Tv_D3, Tv_D4	45+45+45+45	140
Tv_E	m	3	Tv	2	Tv_E1, Tv_E2	90+90	730
Tv_F	m	19	M, Tv	3	Tv_F1, Tv_F2, Tv_F3	45+45+45	160
Tv_G	m	28	Tv, Ze	2	Tv_G1, Tv_G2	45+45	210
Tv_H	m	4	Tv, Př	3	Tv_H1, Tv_H2, Tv_H3	45+45+45	500
Tv_I	m	4	Tv, Bi	2	Tv_I1, Tv_I2	90+90	730
Tv_J	ž	13	Tv, Bi	2	Tv_J1, Tv_J2	90+90	590
Tv_K	ž	3	Tv	3	Tv_K1, Tv_K2, Tv_K3	45+45+45	220
Tv_L	ž	9	Tv, Ov	3	Tv_L1, Tv_L2, Tv_L3	45+45+45	400
Tv_M	ž	2	Tv	4	Tv_M1, Tv_M2, Tv_M3, Tv_M4	45+45+45+45	450
Tv_N	ž	12	Tv, Ped, Ped psy	2	Tv_N1, Tv_N2	45+45	650
Tv_O	m	11	Tv	2	Tv_O1, Tv_O2	45+45	650
Tv_P	m	5	studující Tv	4	Tv_P1, Tv_P2, Tv_P3, Tv_P4	45+45+45+45	200
Tv_Q	m	44	Rj, Ov, Tv	2	Tv_Q1, Tv_Q2	45+45	270
Tv_R	ž	3	Tv, Bi	3	Tv_R1, Tv_R2, Tv_R3	90+45+45	450
Tv_S	m	5	Př (studující Tv)	3	Tv_S1, Tv_S2, Tv_S3	45+45+45	490
Tv_T	m	11	Tv, Ch	3	Tv_T1, Tv_T2, Tv_T3	45+45+45	550

Jak je patrné z tabulky 3, na *CPV videostudii tělesné výchovy* participovalo 20 učitelů (10 žen, 10 mužů) o průměrné délce praxe dvanáct a půl roku. Délka praxe se pohybovala od 2 do 44 let. Celkem 8 učitelů má praxi 2 až 5 let včetně; 5 učitelů má praxi 11–15 let. Výjimečný je případ, kdy jeden učitel má praxi 44 let. Ve zkoumaném vzorku bylo 17 učitelů aprobovaných pro výuku tělesné výchovy, 2 z nich studují tělesnou výchovu a 1 z nich vystudovala tělesnou výchovu jako specializaci v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

U těchto učitelů byly pořízeny videozáznamy 51 vyučovacích jednotek o délce 45 minut a 7 vyučovacích jednotek o délce 90 minut na 2. stupni základních škol (6.–9. ročník). Data byla sbírána v období únor až červen 2007. Pro *CPV videostudii* byly vytvořeny standardizované postupy natáčení vyučovacích hodin (Janík & Miková, 2006). Vzhledem k různosti prostředí, ve kterém se tělesná výchova může odehrávat, bylo nutné tyto postupy mírně modifikovat. Každá vyučovací jednotka tělesné výchovy byla zachycena dvěma videokamerami (obrázek 4.1). První – učitelská kamera snímala učitele a jeho komunikaci pomocí bezdrátového klopového mikrofону. Druhá – žákovská kamera snímala činnosti co možná největšího počtu žáků. Prostor tělocvičny, příp. sportoviště byl opticky rozšířen širokoúhlým konvertorem.



Obrázek 4.1. Pozice kamer v tělocvičně

V metodologických diskusích se často poukazuje na to, že vyučovací jednotky zaznamenávané na video nemusí být zcela autentické. Uvádí se, že takové hodiny jsou zkreslené směrem k sociální „žádoucnosti“ (učitel předvádí „ideální“ hodinu) nebo že jsou „nepovedené“ právě kvůli přítomnosti kamery (učitel je nervózní, žáci se „předvádějí“). Autentičnost zaznamenaných vyučovacích jednotek byla monitorována dotazníky, které byly učitelům distribuovány po skončení každé jednotky. Z odpovědí (Janíková et al., 2008) bylo patrné, že více než 95 % zaznamenaných vyučovacích jednotek učitelé označili jako typické nebo spíše typické, v 90 % vyučovacích jednotek se žáci podle učitele chovali jako obvykle a v 98 % vyučovacích jednotek se učitelé cítili velmi dobře nebo byli jen mírně nervózní. Domníváme se proto, že přítomnost kamery průběh výuky spíše nenarušila.

Základem pro kódování byly kategoriální systémy. Tvorba kategoriálních systémů je dlouhodobou a obtížnou záležitostí. Inspirovali jsme se proto v dostupné tuzemské a zejména zahraniční literatuře, v níž byly prezentovány kategoriální systémy nejen k výuce tělesné výchovy, ale také ke komunikaci a interakci obecně. Kategoriální systémy byly vytvářeny za účelem zjišťování toho, v jakých organizačních a sociálně-interakčních formách a fázích se odehrává výuka tělesné výchovy, v jaké posloupnosti se odehrávají interakce mezi učitelem a žáky, kdo nejčastěji iniciuje komunikaci a kdo ji nejčastěji zakončuje, jak dlouho tyto interakce trvají, v jakých formách se realizuje chování učitele a žáků a jakým způsobem se projevuje učitel a žáci. Dále jsme se zaměřili na řečový projev učitele, kde jsme zjišťovali způsob řečového projevu učitele a dále jeho konkretizovanou podobu (kap. 4.3).

Videozáznamy byly dle vytvořených kategoriálních systémů kódovány autorkou této publikace. Dříve, než se přistoupilo ke kódování¹⁴ celého výzkumného vzorku, proběhla fáze precizování kategoriálních systémů a zaškolování kódovatelky. V této fázi bylo ve zkušebním režimu nakódováno 6 vyučovacích hodin tělesné výchovy dvěma na sobě nezávislými kódovateli, přičemž jedním z nich byla autorka této práce. Cílem bylo dosáhnout mezi nimi při kódování přijatelné míry shody (Cohenovo Kappa > 0,70; přímá shoda > 85 %), což se podařilo, byť v případě některých kategoriálních systémů až po jejich úpravách na základě dialogu mezi kódovateli.

4.3 Výsledky videostudie tělesné výchovy

4.3.1 Organizační formy: kategoriální systém a výsledky

Organizační formy výuky chápeme v obecně didaktickém pohledu (viz výše) jako způsoby uspořádání aktivit/činností učitele a žáků ve výuce. V tělesné výchově – podobně jako v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit následující organizační formy: *hromadnou*¹⁵, *skupinovou*, *párovou* a *samostatnou práci*. Ve snaze postihnout skutečnost, že se v rámci výuky může realizovat více forem časově souběžně, byla do systému zavedena kategorie *více současně*. Se záměrem odlišit při kódování a vyhodnocení dat tzv. přechodový čas byla do systému zavedena kategorie *přechod* (jedná se o předěl výuky, kdy skončila jedna část výuky a následuje příprava na další část výuky). Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušení výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených forem). Vymezení kategorií pro organizační formy výuky je k dispozici v tabulce 4.2.

¹⁴ Jednalo se o kódování typu time sampling – časové kódování – kódovanou jednotkou byl deseti-sekundový interval.

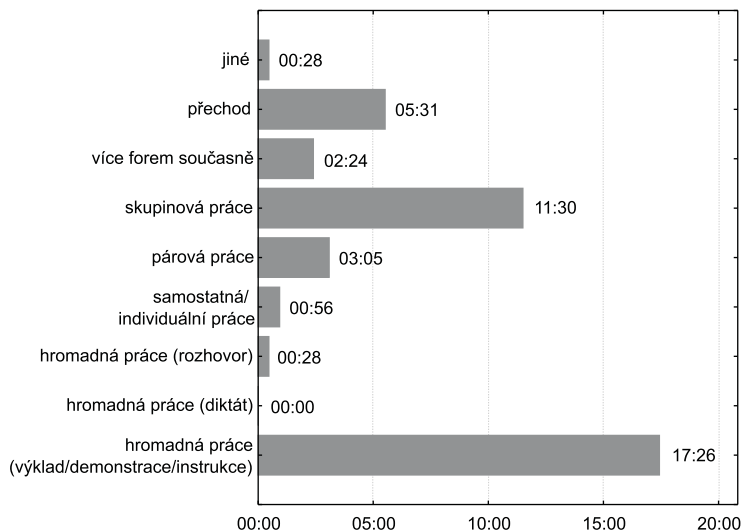
¹⁵ Hromadná práce je vnitřně rozčleněna do tří subkategorií. Jedná se o: *hromadná práce (výklad/demonstrace/instrukce)*; *hromadná práce (diktát/zápis do sešitu)*; *hromadná práce (rozhovor se třídou)*. Zavedení těchto subkategorií umožňuje jemněji postihnout skutečnost, že organizační formy výuky představují rámec pro realizaci výukových metod.

Tabulka 4.2 *Organizační formy výuky – obsahové vymezení kategorií*

FO TV 0: žádná	Týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
FO TV 1: hromadná práce (výklad/ demonstrace/ instrukce)	V této formě výuky dominuje aktivita učitele, jedná se o jednosměrnou komunikaci směrem od učitele k žákům. Cílem je zprostředkovat žákům (nové) učivo nebo zadat žákům instrukce. Tato forma výuky bývá většinou doprovázena názornou ukázkou. <i>Příklad: Učitel stojí před žáky a svůj slovní projev doplňuje názornou ukázkou.</i>
FO TV 2: hromadná práce (diktát/ zápis do sešitu)	V této formě výuky dominuje aktivita učitele, jedná se o jednosměrnou komunikaci, při níž učitel prezentuje text (diktuje, píše na tabuli, promítá na zpětném projektoru fólie atd.) a žáci jej opisují. <i>Příklad: Učitel žákům diktuje tělocvičné názvosloví nebo pravidla hry nebo kompen zační cvičení, které mají provádět doma, a žáci si zapisují.</i>
FO TV 3: hromadná práce (rozhovor se třídou)	V této formě výuky dominuje aktivita učitele, jedná se o obousměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel klade otázky a žáci na ně odpovídají. Také žák může klást otázku a učitel, příp. jiní žáci na ni odpovídají. Cílem je zprostředkovat nové učivo, příp. upřesnit již nabyté vědo mos ti, a to prostřednictvím aktivizování žáků. <i>Příklad: Učitel diskutuje s žáky o způsobech řešení pohybového úkolu.</i>
FO TV 4: samostatná/ individuální práce	V této formě výuky převládá aktivita žáků. Žáci samostatně, individuálně plní zadaný úkol. Učitel komunikuje většinou jen s jednotlivými žáky. V ojedinělých případech komunikuje s celou třídou. <i>Příklad: Žáci si samostatně procvičují vysvětlenou činnost. To platí i v případě, že žáci stojí v zástupu a čekají na možnost (pokyn) zahájit činnost (např. kotoul, přeskok apod.).</i>
FO TV 5: párová práce	V této formě výuky převládá aktivita žáků. Dvojice žáků plní zadaný úkol. Učitel většinou komunikuje s jednotlivými žáky nebo s dvojicí žáků. V ojedinělých případech komunikuje s celou třídou. Žáci ve dvojici spolu většinou komunikují, příp. si dávají jedno či víceslovné pokyny, které má ten druhý ve dvojici splnit. <i>Příklad: Žáci procvičují zadanou činnost ve dvojicích (týká se např. míčových her – odbíjení, přihrávky apod.)</i>
FO TV 6: skupinová práce	V této formě výuky převládá aktivita žáků. Žáci plní zadané úkoly ve skupině, která má tři a více žáků ¹⁶ . Charakter zadaného úkolu může být různý. Buď žáci společně ve stejnou dobu pracují na jednom úkolu, nebo jednotliví žáci ve skupině plní úkol postupně. Učitel většinou komunikuje s jednotlivými žáky nebo se skupinou žáků. V ojedinělých případech komunikuje s celou třídou. Cílem by měla být spolupráce žáků, při které dochází k vzájemné interakci a komunikaci mezi žáky ve skupině. <i>Příklad: Žáci procvičují zadanou činnost ve skupinách o třech a více žácích. Typické je cvičení skupin na stanovištích.</i>
FO TV 7: více forem současně	Ve stejnou dobu (časově paralelně) probíhá několik forem výuky, které mají pro výuku stejnou důležitost (jsou rovnocenné). <i>Příklad: Při větším počtu žáků učitel rozdělí žáky na poloviny a každá se věnuje jiné činnosti (např. polovina žáků pracuje samostatně – skáče přes švihadlo; druhá polovina žáků pracuje ve skupinách na stanovištích).</i>
FO TV 8: přechod	Jedná se o předěl výuky, kdy skončila jedna část výuky a následuje příprava na další část výuky. <i>Příklad: Žáci připravují nářadí a náčiní pro cvičení na stanovištích, nebo na povel učitele mění stanoviště.</i>
FO TV 9: jiné	Týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených forem.

¹⁶ Může se jednat také o družstvo – skupina se stanoveným počtem hráčů, která může mít trvalejší charakter.

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum organizačních forem, v nichž se výuka tělesné výchovy odehrává. Byly hledány odpovědi na otázky: *V jakých organizačních formách se odehrává výuka tělesné výchovy a jaké je jejich časové zastoupení? Jaké organizační formy jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny? Jaké je zastoupení organizačních forem v jednotlivých fázích výuky?*



Obrázek 4.2. Organizační formy ve výuce tělesné výchovy¹⁷

Z obrázku 4.2 je patrné, že při výuce tělesné výchovy na 2. stupni základních škol se nejvíce uplatňuje *hromadná práce*. Během výuky tělesné výchovy má dominantní postavení učitel a činnosti ve výuce jsou ponejvíce organizovány tak, aby ve stejnou dobu prováděla celá třída stejný úkol najednou. Poměrně vysoké zastoupení má také *skupinová práce*. Tuto skutečnost lze patrně vysvětlit tak, že učitelé dělí třídu do menších skupin, a to nejčastěji ze dvou důvodů: (a) aby si žáci mohli vícekrát vyzkoušet/procvičit určitou dovednost; (b) aby si žáci mohli během výuky vyzkoušet/procvičit více činností. Kategorie *diktát* nebyla zastoupena vůbec.

4.3.2 Fáze výuky: kategoriální systém a výsledky

Fáze výuky chápeme jako různě dlouhé úseky výuky, které se vztahují k procesuální stránce výuky, resp. k práci s učivem. Fáze postihují skutečnost, že učivo se v průběhu výuky objevuje v různé míře své rozpracovanosti – od zprostředkování nového učiva, přes upevňování, aplikaci, opakování až po diagnostikování jeho osvojení (zkoušení).

¹⁷ Na obrázcích 4.2 až 4.11 jsou prezetnovány výsledky za celý soubor (tj. 51 výukových jednotek); grafy představují výsledky za „průměrnou“ hodinu – časové údaje jsou uváděny ve formátu minuty:sekundy.

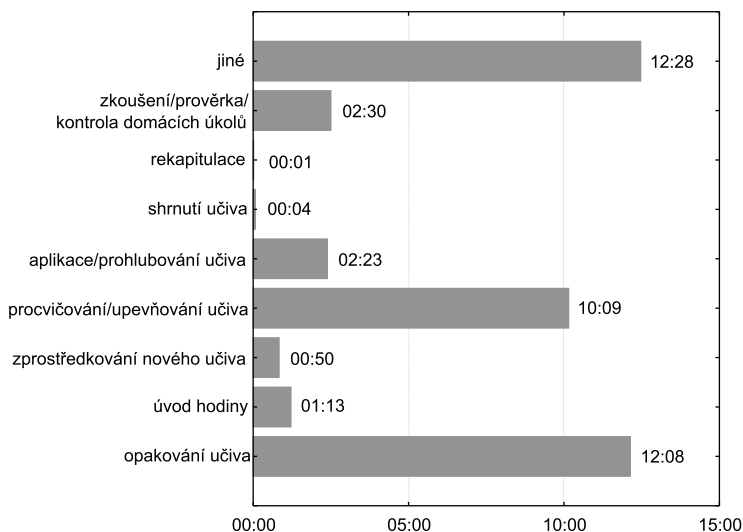
V tělesné výchově – podobně jako v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit následující fáze výuky: *opakování, úvod hodiny, zprostředkování nového učiva, procvičování/upevňování učiva, aplikace/prohlubování učiva, shrnutí učiva, rekapitulace, zkoušení*. Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušení výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených fází). Vymezení kategorií pro fáze výuky je k dispozici v tabulce 4.4.

Tabulka 4.3

Fáze výuky – obsahové vymezení kategorií

FA TV 0: žádná	Týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
FA TV 1: opakování učiva	Zahrnuje fáze výuky, ve kterých se pracuje s učivem probraným v předchozích hodinách. Cílem je vyvolat již naučené do paměti. <i>Příklad: Učitel se třídou opakuje již probrané učivo (z předchozích hodin).</i>
FA TV 2: úvod hodiny	Zahrnuje fáze výuky, v nichž je aktivní převážně učitel, který seznamuje žáky s tématem, cílem a průběhem výuky, případně žáky motivuje. Obvykle je zde zahrnut také nástup a hlášení, které podává zvolený žák. <i>Příklad: Učitel nechá žáky nastoupit, seznámí je s průběhem hodiny, s cíli a způsoby výuky.</i>
FA TV 3: zprostředkování nového učiva	Zahrnuje fáze výuky, v nichž učitel seznamuje žáky s novým učivem. V tělesné výchově se jedná převážně o zprostředkování nových dovedností, ale také vědomostí. Zprostředkování se zpravidla uskutečňuje verbálně a je doprovázeno názornou ukázkou. <i>Příklad: Učitel vysvětluje nové učivo, slovní projev často doplňuje názornou ukázkou.</i>
FA TV 4: procvičování/upevňování učiva	Zahrnuje činnosti žáků, při nichž dochází k automatizaci dovedností a fixaci vědomostí (probraného učiva). Žáci většinou na základě slovní nebo písemné instrukce plní zadané úkoly. <i>Příklad: Žáci procvičují (samostatně/ve dvojicích/ve skupinách/hromadně) právě probrané učivo.</i>
FA TV 5: aplikace/prohlubování učiva	Zahrnuje fáze výuky, ve kterých se zprostředkované a procvičené učivo uplatňuje v nových situacích. Aplikace se vztahuje k přenosu probraného učiva na řešení problémových úloh. O prohlubování hovoříme, pokud se ve výuce objeví učivo, které je nad rámec základního učiva. <i>Příklad: Žáci aplikují naučené dovednosti ve hře / ve složitější pohybové sestavě.</i>
FA TV 6: shrnutí učiva	Zahrnuje fáze výuky, při nichž dochází ke strukturování a organizování obsahu učiva, které bylo ve výuce zprostředkováno. Tato fáze se většinou realizuje formou rozhovoru mezi učitelem a žáky. <i>Příklad: Učitel (nebo žák/žáci) zpravidla na konci hodiny v několika větech shrne, co se v hodině učilo.</i>
FA TV 7: rekapitulace	Zahrnuje fáze výuky, v nichž se učitel spolu s žáky zabývá podporou učebního procesu žáků. Zaměřuje se zejména na postupy či metody řešení úloh a problémů. Charakteristická je pro tuto fázi explicitní zpětná vazba zaměřená na proces učení žáků a na jeho metakognitivní podporu. <i>Příklad: Učitel (nebo žák/žáci) zpravidla na konci hodiny v několika větech rekapituluje, jakým způsobem a v jakém sledu učení probíhalo.</i>
FA TV 8: zkoušení/pro- věrka/ kontrola domácích úkolů	Zahrnuje fáze výuky, v nichž učitel zjišťuje dovednosti a vědomosti žáků, a to většinou na základě plnění praktických úkolů. <i>Příklad: Učitel testuje (boduje/známkuje/hodnotí) dovednosti žáků.</i>
FA TV 9: jiné	Týká se situací, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedeným fází výuky.

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum fází, v nichž se výuka tělesné výchovy odehrává. Byly hledány odpovědi na otázky: *V jakých fázích se odehrává výuka tělesné výchovy a jaké je jejich časové zastoupení? Jaké fáze jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny?*



Obrázek 4.3. Fáze ve výuce tělesné výchovy

Ve zkoumané výuce (obrázek 4.3) byla nejčastěji zastoupena fáze *ostatní*. Je patrné, že ve výuce tělesné výchovy často dochází např. k zadávání instrukcí, k úklidu nářadí, k diktování výkonů učiteli apod. Učitel v průběhu výuky tělesné výchovy často volí takové činnosti, pomocí kterých si žáci opakují činnosti, což souvisí se značným zastoupením fáze *opakování učiva*. Do této kategorie byly zařazeny takové činnosti, které ve výuce nebyly prováděny poprvé, příp. u kterých nedocházelo k metodickému nácviku. Ukázalo se, že při výuce tělesné výchovy nedochází jen k opakování dovedností (např. formou běžecské abecedy, která je součástí rozcvičky, aniž by učitel žáky slovně instruoval, jaký typ cvičení mají dělat), ale často také k opakování vědomostí (např. při opakování herních pravidel). Prakticky vůbec nebyla zastoupena fáze *rekapitulace*, při níž by mělo docházet k (meta-kognitivní) podpoře učebního procesu žáků. Tuto kategorii je nutné odlišovat od kategorie *shrnutí učiva*, která strukturuje a organizuje obsah učiva zprostředkovaného v rámci výuky.

4.3.3 Sociálně-interakční formy: kategoriální systém a výsledky

Sociálně-interakční formy vyjadřují vztah mezi učitelem a žákem/žáky (srov. Dobrý, 1988, s. 66). Zahrnujeme do nich vztah mezi učitelem a jedním žákem, mezi učitelem a dvěma žáky (párem), mezi učitelem a skupinou žáků a mezi učitelem a celou třídou. Přičemž není rozhodující, zda sociální interakci inicioval učitel nebo žák/žáci. Nezáleží ani na délce interakce mezi učitelem a žákem/žáky. V tělesné výchově – podobně jako

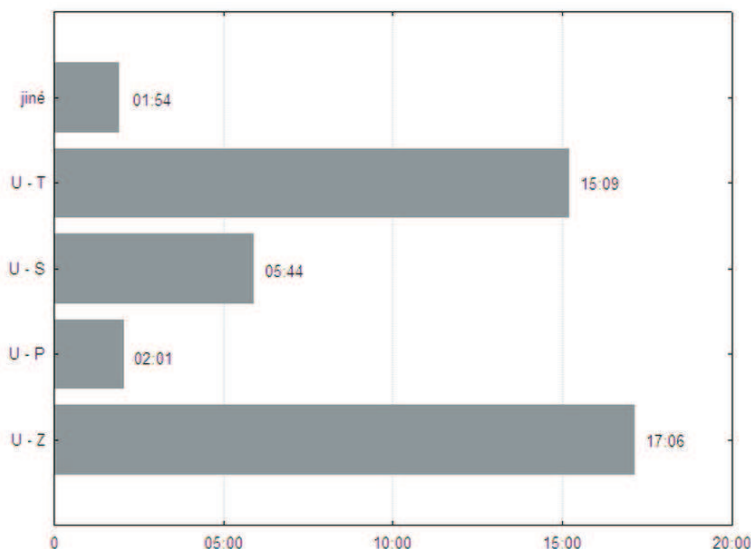
v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit následující sociálně-interakční formy: *učitel – jeden žák, učitel – dva žáci (pár), učitel – skupina žáků, učitel – celá třída*. Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušení výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených fází). Vymezení kategoriální pro sociálně-interakční formy je k dispozici v tabulce 4.4.

Tabulka 4.4

Sociálně interakční formy – obsahové vymezení kategorií

SIF 0: Žádná	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
SIF 1: U – Z (učitel – jeden žák)	Učitel vstupuje do interakce s jedním žákem. <i>Příklad: Učitel dává pokyn jednomu z žáků, aby udělal nástup. Nebo naopak žák se ptá na něco učitele.</i>
SIF 2: U – P (učitel – dva žáci (pár))	Učitel vstupuje do interakce se dvěma žáky. <i>Příklad: Učitel žádá dvojici žáků, aby připravili pomůcky na další činnost.</i>
SIF 3: U – S (učitel – skupina žáků)	Učitel vstupuje do interakce se skupinou žáků. <i>Příklad: Třída pracuje ve skupinkách. Učitel jde k jedné skupině a vysvětluje jim, co mají dělat.</i>
SIF 4: U – T (učitel – celá třída)	Učitel vstupuje do interakce s celou třídou. <i>Příklad: Učitel na začátku výuky seznamuje celou třídu s tím, co dnes bude obsahem výuky.</i>
SIF 5: Jiné	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky.

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum sociálně-interakčních forem, v nichž se výuka tělesné výchovy odehrává. *V jakých sociálně-interakčních formách se výuka tělesné výchovy odehrává a jaké je jejich časové zastoupení? Jaké sociálně-interakční formy jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny?*



Obrázek 4.4. Sociálně-interakční formy ve výuce tělesné výchovy

Z obrázku 4.4 je patrné, že nejvíce se ve výuce tělesné výchovy uplatňuje sociálně-interakční forma učitel-žák. Druhou nejvíce zastoupenou formou je učitel-třída.

4.3.4 Řetězení iniciativa-příjem: kategoriální systém a výsledky

Řetězení iniciativa-příjem vyjadřuje, v jakém sledu dochází k interakci, tj. zda je interakce iniciována od učitele nebo od žáka (příp. žáků). Dále určuje délku interakce, tj. zda se jedná o krátkou interakci, kdy např. učitel iniciuje žáky otázkou a jeden z žáků mu na tuto otázku odpovídá (schématicky označeno jako U – Z), nebo zda se jedná o středně dlouhou interakci, kdy např. žák položí učiteli otázku, ten ji zodpoví a žák dále na svou otázku či na odpověď učitele reaguje a učitel tuto interakci zakončuje svou odpovědí (schématicky označeno jako Z – U – Z – U) či zda se jedná o dlouhou interakci, kdy např. učitel vyzve žáka, aby splnil instrukci, žák instrukci plní a ptá se učitele, jak byla instrukce splněna a učitel odpovídá a žák reaguje na jeho odpověď (schématicky U – Z – Z – U – Z). Řetězení iniciativa-příjem nevychází pouze z verbální odpovědi, ale také např. z odpovědi formou pohybu, což je typické právě pro tělesnou výchovu, např. učitel zadá instrukci a žák ji mlčky splní a ani učitel, ani žák se již k této instrukci nevrací.

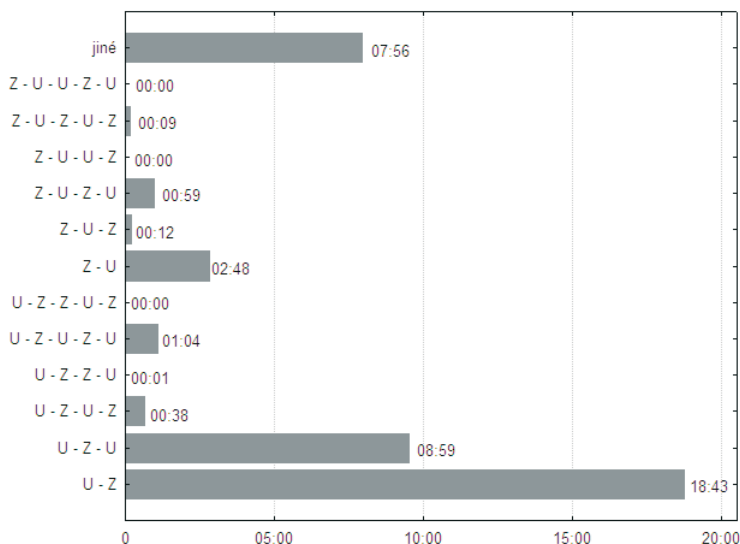
V tělesné výchově – podobně jako v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit následující řetězení iniciativa-příjem: učitel – žák, učitel – žák – učitel, učitel – žák – učitel – žák, učitel – žák – žák – učitel, učitel – žák – učitel – žák – učitel, učitel – žák – žák – učitel – žák, žák – učitel, žák – učitel – žák, žák – učitel – žák – učitel, žák – učitel – učitel – žák, žák – učitel – žák – učitel – žák, žák – učitel – učitel – žák – učitel. Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušení výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených fází). Vymezení kategorií pro řetězení iniciativa-příjem je k dispozici v tabulce 4.5.

Tabulka 4.5

Řetězení iniciativa-příjem – obsahové vymezení kategorií

RIP 0: Žádná	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
RIP 1: U – Z	Interakci zahajuje učitel a ukončuje ji žák (žáci). <i>Příklad: Učitel instruuje, žáci následně plní instrukci.</i>
RIP 2: U – Z – U	Interakci zahajuje učitel, žák (žáci) na ni reaguje (přijímá ji) a učitel ji ukončuje (většinou tak, že ji dále rozvíjí). <i>Příklad: Učitel dává pokyn k provedení úkolu, žák úkol plní, učitel žáka chválí/koriguje chyby.</i>
RIP 3: U – Z – U – Z	Interakci zahajuje učitel, žák (žáci) na ni reaguje, učitel rozvíjí interakci a žák (žáci) ji ukončuje. <i>Příklad: Učitel dává pokyn k provedení úkolu, žák úkol plní, učitel koriguje žákovy chyby a žák znovu provádí úkol.</i>
RIP 4: U – Z – Z – U	Interakci zahajuje učitel, žák (žáci) na ni reaguje, žák (žáci) dává k interakci podnět a učitel ji ukončuje. <i>Příklad: Učitel zadá instrukci žákům, žáci ji splní a jeden z žáků učiteli klade otázku, která se týká instrukce a učitel mu odpoví.</i>
RIP 5: U – Z – U – Z – U	Interakci zahajuje učitel, žák (žáci) na ni reaguje, učitel interakci rozvíjí, žák (žáci) na to opět reaguje a učitel ji ukončuje. <i>Příklad: Učitel zadá instrukci, žáci ji splní a učitel dává novou instrukci, která však souvisí s tou předchozí, žáci ji opět splní a učitel jim poskytuje zpětnou vazbu ke zvládnutí instrukce.</i>
RIP 6: U – Z – Z – U – Z	Interakci zahajuje učitel, žák (žáci) na ni reaguje, žák (žáci) dává k interakci podnět, učitel na tento podnět reaguje a žák interakci ukončuje. <i>Příklad: Učitel zadá instrukci, žáci ji splní, jeden z žáků klade učiteli otázku, učitel na ni reaguje tak, že zadá novou instrukci, kterou žáci splní.</i>
RIP 7: Z – U	Interakci zahajuje žák (žáci) a učitel ji ukončuje. <i>Příklad: Žák dává učiteli otázku, ten na ni odpovídá.</i>
RIP 8: Z – U – Z	Interakci zahajuje žák (žáci), učitel na ni reaguje a žák (žáci) ji ukončuje. <i>Příklad: Žák klade učiteli otázku, učitel na ni odpovídá a žák postupuje dle odpovědi učitele.</i>
RIP 9: Z – U – Z – U	Interakci zahajuje žák (žáci), učitel na ni reaguje, žák (žáci) ji rozvíjí a učitel interakci ukončuje. <i>Příklad: Žák klade učiteli otázku, učitel na ni odpovídá, žák reaguje na odpověď a učitel interakci uzavírá.</i>
RIP 10: Z – U – U – Z	Interakci zahajuje žák (žáci), učitel na ni reaguje, dále ji rozvíjí a žák (žáci) ji ukončuje. <i>Příklad: Žák klade učiteli otázku, učitel na ni odpovídá, pak se žáka doptává a ten odpovídá.</i>
RIP 11: Z – U – Z – U – Z	Interakci zahajuje žák (žáci), učitel na ni reaguje, žák (žáci) ji rozvíjí, učitel opět reaguje a žák (žáci) interakci ukončuje. <i>Příklad: Žák klade učiteli otázku, učitel odpovídá, žák s ním nesouhlasí, učitel opět odpovídá a žák interakci uzavírá.</i>
RIP 12: Z – U – U – Z – U	Interakci zahajuje žák (žáci), učitel na ni reaguje, dále ji rozvíjí, žák (žáci) na to reaguje a učitel ji ukončuje. <i>Příklad: Žák klade učiteli otázku, ten na ni odpovídá, doptává se žáka, který mu odpovídá a učitel interakci uzavírá.</i>
RIP 13: Jiné	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky. Učitel sleduje třídu, která např. cvičí.

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum iniciativ a příjmů, které se odehrávají ve výuce tělesné výchovy. *Jaké řetězení z hlediska iniciativy a příjmu se vyskytuje ve výuce tělesné výchovy a jaké je jeho zastoupení? Jaké řetězení iniciativ a příjmu je ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeno? V jakém sledu se interakce řetězí z hlediska iniciativy a příjmu?*



Obrázek 4.5. Řetězení iniciativa-příjem ve výuce tělesné výchovy

Z obrázku 4.5 je patrné, že převažují krátké interakce, kdy iniciátorem je učitel. Tyto interakce však ukončuje nejčastěji žák (při výuce tělesné výchovy splněním zadaného úkolu). Nejvíce se interakce ve výuce tělesné výchovy odehrává mezi učitelem a žákem, resp. žáky. To znamená, že iniciativu k interakci dává nejčastěji učitel a žák/žáci ji plní. Tato interakce je krátká a je typu: zadání úkolu – jeho splnění. Učitel se pak již zpět k interakci nevrací, tj. v tomto případě nehodnotí splnění úkolu. Tělesná výchova zapojuje žáky do výuky pohybem. Proto je snahou učitelů, aby se eliminovaly prostoje žáků a aby se co nejvíce žáků zapojilo do výuky. To je podle nás také důvodem, proč je tato kategorie nejvíce zastoupena. Učitel neustále pobízí jednotlivé žáky nebo i celou třídu krátkými instrukcemi, co mají dělat, a žáci tyto instrukce většinou bezprostředně plní. Slovní pokyny učitelů zkracují čas mezi rozhodováním jednotlivých žáků, zda již mají zadaný úkol vykonat, a navíc motivují žáky k bezprostřednímu výkonu.

Druhé nejčastější řetězení je učitel – žák/žáci – učitel. Jinými slovy řečeno učitel vyvolá interakci, žák ji přijme a učitel na žákův příjem reaguje. Toto řetězení je pro žákovo učení cennější, protože učitel zadá úkol, žák ho splní a učitel žákovi poskytne zpětnou vazbu o tom, jak úkol splnil. Žák si tak lépe uvědomí, zda vykonal úkol dobře, zda správně zapojil tělo a zkoordinoval pohyb nebo zda se mu něco nepodařilo a co má příště udělat jinak. Takto bezprostřední zpětná vazba má i funkci motivační: pokud se žákovi něco podaří a učitel ho pochválí, bude to chtít příště zopakovat; pokud se žákovi něco nepodaří a učitel

ho zpětnou vazbou dobře namotivuje, bude chtít příště výkon vylepšit. Existují však i výjimky mezi žáky, které zpětnou vazbu od učitele nepřijmou. Na to jsme však při analýze videozáznamů téměř nenarazili.

Zajímavé je také to, že se při analýze neobjevily interakce, kdy učitel nebo žáci mají sami během jedné interakce tuto interakci dále rozvinout. Jedná se o interakce typu: U-Z-Z-U, U-Z-Z-U-Z, Z-U-U-Z a Z-U-U-Z-U. Například interakce U-Z-Z-U znamená, že interakci zahajuje učitel, žák/žáci má na ni reagovat, dále ji má žák/žáci rozvinout a učitel ji má uzavřít. Uvedeme-li konkrétní příklad: Učitel chce po žákovi, aby skočil do výšky, žák skočí a po skoku se zeptá, jestli se odrazil moc brzy nebo pozdě, protože nepřeskočil laťku, učitel mu odpoví, že se odrazil správně, ale málo zaklonil trup. Z toho se dá usuzovat, že žáci jsou spíše zvyklí na to, jak ohodnotí jejich výkon učitel (to je vlastně to druhé nejčastější řetězení U-Z-U) nebo zda vůbec bude jejich výkon hodnocen (to je to nejčastější řetězení U-Z). Nejsou zvyklí sami se aktivně zeptat, co udělali špatně/dobře. Obdobně je to i při interakci typu Z-U-U-Z, která znamená například toto: žák se učitele zeptá, jaká jsou pravidla při vybíjení, učitel mu odpoví a dále učitel kladě žákovi otázku, proč se ptá na pravidla, když je hraji už měsíc stejně, a žák mu odpoví, že hrál vybíjenou minulý týden s kamarády a měli jiná pravidla, tak se chtěl jen ubezpečit, která pravidla platí. Domníváme se, že tyto rozvinutější interakce se při výuce tělesné výchovy neobjevují patrně z toho důvodu, že jsou časově náročné a učitel tak nechce „ztrácet“ čas. Rozvinutost interakcí se nemusí týkat jen času, ale také pojetí kvality partnerství mezi učitelem a žákem. Rozvinutější interakce by předpokládaly rovnocennějšího partnera v komunikaci – v souvislosti s tím se dostává do popředí problematika učitelova pojetí žáka.

Kladně lze hodnotit také to, že se při výuce tělesné výchovy objevují i interakce, kdy iniciátorem je žák a učitel na jejich iniciativu reaguje (řetězení typu Z-U).

4.3.5 Formy chování učitele: kategoriální systém a výsledky

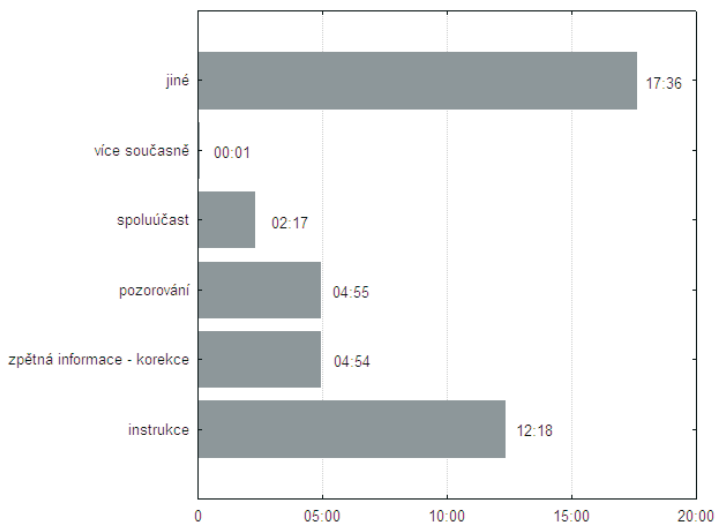
Formy chování učitele se vztahují na zjevnou část učitelovy činnosti při výuce (srov. Dobrý a kol., 1997, s. 26). Kategorie a jejich obsahové vymezení byly z velké části převzaty z práce Dobrého a kol. (1997, s. 26–32) a upraveny autorkou. V tělesné výchově – podobně jako v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit následující formy chování učitele: *instrukce*, *zpětná informace/korekce*, *pozorování*, *spoluúčast (dopomoc, záchrana, spoluhra)*. Vyskytuje se zde i kategorie *více současně*, která zahrnuje situace, kdy se v témže časovém úseku odehrává více forem současně, např. instrukce a spoluúčast. Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušení výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených fází). Vymezení kategorií pro formy chování učitele je k dispozici v tabulce 4.6.

Tabulka 4.6

Formy chování učitele – obsahové vymezení kategorií

CHOV_U 0: Žádná	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
CHOV_U 1:Instrukce	Učitel zadává instrukci – sdělení vztahující se k nové činnosti. Určuje a popisuje novou činnost, spouští či ukončuje činnost žáků, rytmitizuje; nápověda, slovní dopomoc k činnosti, se kterou byl žák seznámen. <i>Příklad: Učitel dává pokyny k přípravě nářadí, vysvětluje pravidla hry... Učitel píská za účelem změny činnosti, např. pískne a žáci změni směr běhu. Ukazuje celé třídě, co a jak má dělat, žáci učitele pozorují. Při hře učitel pozoruje žáky a jednotlivým žákům zadává příkazy – např. běž k ní blíž, nesmíš vyběhnout bez nahrání.</i>
CHOV_U 2: Zpětná informace/ korekce	Učitel seznamuje třídu, skupinu žáků nebo žáka se svým hodnocením (chválí, opravuje). Vztahuje se k průběhu nebo výsledku vykonávané činnosti, je popisná či hodnotící. Korekce je požadavkem na změnu v prováděné činnosti – vztahuje se ke kritickým místům či částem. <i>Příklad: Učitel přistoupí k žákovi a vysvětluje mu, co dělá při cvičení špatně, příp. mu to ukáže sám nebo mu to ukáže jiný žák. Učitel chválí činnost žáků, kterou vykonávají/vykonali. Učitel pozoruje činnost žáka a v průběhu cvičení ho opravuje, např. Hlava, hlava (znamená: zvedni hlavu).</i>
CHOV_U 3: Pozorování	Učitel sleduje třídu, skupinu žáků nebo žáka; zpravidla se přitom zaměřuje na diagnostikování a kontrolu činnosti a mlčí přitom. <i>Příklad: Žáci cvičí a učitel je pozoruje, aniž by cvičení nějak komentoval.</i>
CHOV_U 4: Spoluúčast (dopomoc, záchrana, spoluhra)	Učitel se zapojuje do průběhu výuky, např. tak, že sám předcvičuje a žáci zároveň cvičí s ním (kdyby učitel jen předcvičoval a žáci se na něho dívali, pak je to instrukce) nebo pomáhá při cvičení žákům formou dopomoci (předcházení úrazům). <i>Příklad: Žáci chtějí hrát florbal, ale jedné skupině chybí hráč. Učitel se zapojí do hry, aby obě skupiny měly stejný počet členů. Žáci se učí odbíjení přes síť. Učitel stojí za sítí a každému žákovi nahrává míč, ten ho odbíjí dalšímu žákovi, který opět nahrává učiteli atd.</i>
CHOV_U 5: Více současně	Nejméně dvě výše definované kategorie probíhají současně.
CHOV_U 6: Jiné	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky. Patří sem i prodlevy např. při dělení žáků do družstev, rovněž také informace podávané v úvodu či závěru hodiny a umravňování žáků. Patří sem i vysvětlení učitele, k čemu jim nějaký cvik bude, a žáci ho přitom pozorují/naslouchají mu. Patří sem i tzv. plané řeči. Dále sem patří, pokud učitel mluví k necvičícímu žákovi, např. ho žádá, aby nachystal pomůcky. Dále sem patří úvodní seznámení učitele s hodinou nebo závěrečné shrnutí. <i>Příklad: Učitel chystá pomůcky.</i>

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum forem chování učitele, které se vyskytují ve výuce tělesné výchovy. *Jaké formy chování učitele se vyskytují ve výuce tělesné výchovy a jaké je jejich zastoupení? Jaké formy chování učitele jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny?*



Obrázek 4.6. Formy chování učitele ve výuce tělesné výchovy

Z obrázku 4.6 je patrné, že nejvíce zastoupenou formou chování učitele ve výuce tělesné výchovy je forma *jiné*. Tato skutečnost není překvapující, vezmeme-li v úvahu, že do této kategorie jsme řadili takové formy chování učitele, které nebylo možné zařadit do žádné z jiných kategorií. Jednalo se např. o dobu, kdy učitel v úvodu nebo v závěru hodiny podával informace žákům, kdy se je pokoušel ukáznit, kdy jim vysvětloval, k čemu jim určitý cvik bude, kdy chystal pomůcky, kdy mluvil s necvičícím žákem, kdy mluvil s žákem či žáky o jiném tématu, než které se probíralo v hodině (např. se ptal, kolik žáků se dostalo na střední školu, jestli byl žák u lékaře, jak se daří rodičům apod.).

Druhou nejvíce zastoupenou kategorií byly instrukce učitele. Jak jsme vysvětlili v kap. 1.4, povaha předmětu tělesná výchova a její tradice předpokládá, že se tělesná výchova odehrává na základě instrukcí učitele, které žáci plní. Jako další v pořadí jsou zastoupeny kategorie *pozorování* a *zpětná informace – korekce*, následuje kategorie *aktivní spoluúčast* učitele na výuce. Zejména *zpětné informace – korekce* jsou z hlediska zdravého životního stylu v současné době žádoucí, a to z několika důvodů; učitel žáky při cvičení opravuje a zdůrazňuje, co mají dělat jinak, aby nezískali špatné návyky, popř. aby si neublížili; učitel žáky učí, jak se připravit na cvičení, aby mělo nějaký efekt. *Zpětnou informaci – korekci* nelze provádět, aniž by učitel žáky *pozoroval*. To je možná příčinou, že jsou tyto dvě kategorie zastoupeny téměř ve stejné míře.

4.3.6 Typy projevu učitele: kategoriální systém a výsledky

Typy projevu učitele vymezují širší projevy učitele, které používá při výuce. Jsou zde zahrnuty jak jednotlivé projevy, tak i jejich možné kombinace. Kategorie a jejich obsahové vymezení byly převzaty z práce Dobrého a kol. (1997, s. 26–32) a upraveny autorkou. V tělesné výchově – podobně jako v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit

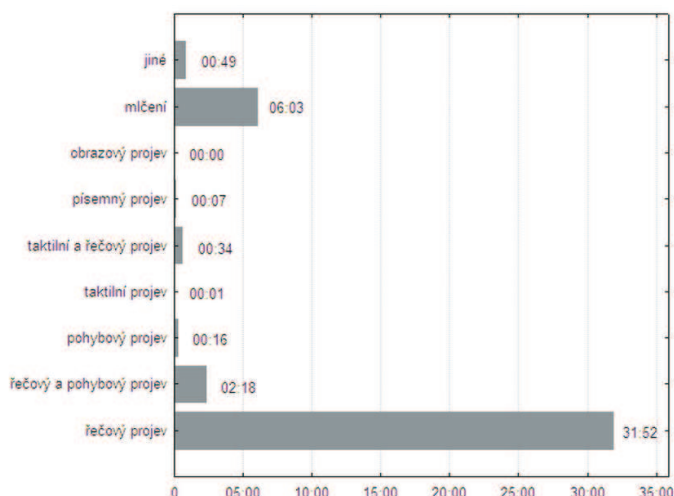
následující typy projevu učitele: *řečový projev, řečový a pohybový projev, pohybový projev, taktilní projev, taktilní a řečový projev, písemný projev, obrazový projev, mlčení*. Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušení výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených fází). Vymezení kategorií pro typy projevu učitele je k dispozici v tabulce 4.7.

Tabulka 4.7

Typy projevu učitele – obsahové vymezení kategorií

TYPP_U 0: Žádná	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
TYPP_U 1: Řečový projev	Týká se verbálního projevu. <i>Příklad: Učitel zadává žákům instrukci.</i>
TYPP_U 2: Řečový a pohybový projev	Týká se verbálního a pohybového projevu. <i>Příklad: Učitel zadává žákům instrukci a zároveň tuto instrukci názorně ukazuje.</i>
TYPP_U 3: Pohybový projev	Týká se pohybu bez verbálního projevu. <i>Příklad: Učitel se zapojí spolu s žáky do hry a přitom nemluví.</i>
TYPP_U 4: Taktilní projev	Týká se dotyku, např. dopomoc. <i>Příklad: Učitel dává dopomoc žákům při přeskoku přes švédskou bednu a přitom nemluví.</i>
TYPP_U 5: Taktilní a řečový projev	Týká se dotyku doprovázeného verbálním projevem. <i>Příklad: Učitel žákům dává dopomoc při přeskoku přes švédskou bednu a přitom poskytuje žákům zpětnou vazbu.</i>
TYPP_U 6: Písemný projev	Týká se psaní. <i>Příklad: Učitel zapisuje do třídní knihy.</i>
TYPP_U 7: Obrazový projev	Týká se práce s obrazem. <i>Příklad: Třída je rozdělena do skupin. Každá skupina dostane schéma nakreslené na papíru. Učitel jim vysvětluje jednotlivá schémata.</i>
TYPP_U 8: Mlčení	Týká se sekvencí, kde chybí verbální projev i pohybový projev. Když učitel řekne v průběhu 10s intervalu jedno slovo, např. Tak, pak se interval kóduje jako mlčení. <i>Příklad: Učitel pozoruje žáky a přitom nemluví.</i>
TYPP_U 9: Jiné	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky. Patří sem např., když učitel píská při nějaké činnosti.

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum typů projevů učitele, které se vyskytují ve výuce tělesné výchovy. *Jaké typy projevu učitele se vyskytují ve výuce tělesné výchovy a jaké je jejich zastoupení? Jaké typy projevu učitele jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny?*



Obrázek 4.7. Typy projevu učitele ve výuce tělesné výchovy

Nejvíce zastoupeným typem projevu učitele ve výuce tělesné výchovy je *řečový projev*, jak je patrné z obrázku 4.7. Tento výsledek není překvapivý, protože tělesná výchova vyžaduje dobrou organizaci, kterou učitel zajistí tak, že slovně popisuje žákům, co se bude dít a v jakém sledu, kdo bude hlavním aktérem, kdo má zajistit jaké pomůcky, jak tyto pomůcky rozmístit apod. Navíc v průběhu výuky tělesné výchovy je prostor také pro navazování neformálních vztahů se žáky vč. necvičících. Tělesná výchova je snad jediný předmět ve škole, kdy se z necvičících žáků vytvoří skupina, která nemusí aktivně (ani pasivně) plnit cíl výuky a učitel je s tím srozuměn. Jsou přítomni ve výuce, ale „výuka se jich přímo netýká“. Učitel zadá cvičícím žákům instrukci, kterou plní a pokud to okolnosti dovolí, může cvičící žáky sledovat a s necvičícími žáky vést rozhovor, který může kdykoli přerušit, aby se opět věnoval cvičícím žákům.

Druhou nejvíce zastoupenou kategorií je *mlčení*. Učitel mlčí zejména v době, kdy pozoruje žáky, kdy diagnostikuje jejich činnost, aby následně mohl poskytnout žákům zpětnou vazbu. V tělesné výchově není vůbec nebo téměř vůbec zastoupena kategorie *obrazový projev* a *písemný projev*.

4.3.7 Způsob řečového projevu učitele: kategoriální systém a výsledky

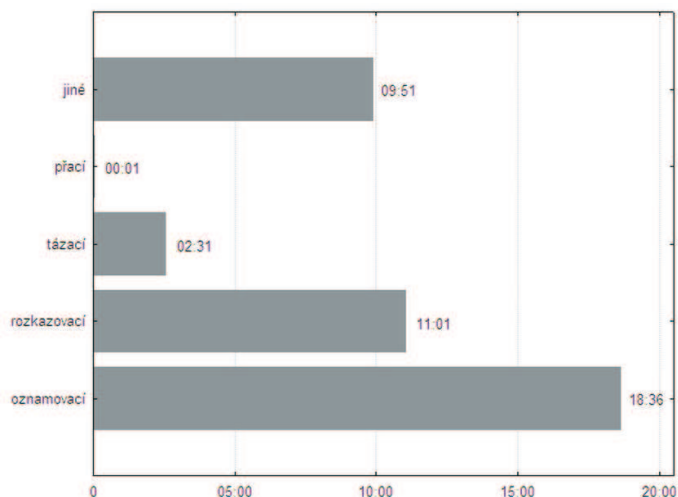
Způsob řečového projevu učitele zahrnuje všechny možné způsoby učitelova verbálního projevu, které se mohou vyskytnout při výuce. V tělesné výchově – podobně jako v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit následující způsoby řečového projevu učitele: *oznamovací*, *rozkazovací*, *tázací*, *přací*. Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušování výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených fází). Vymezení kategorií pro způsob řečového projevu učitele je k dispozici v tabulce 4.8.

Tabulka 4.8

Způsob řečového projevu učitele – obsahové vymezení kategorií

ZRP_U 0: Žádná	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky.
ZRP_U 1: Oznamovací (popis, oznámení, odpověď)	Jedná se např. o popis, oznámení, vysvětlení, odpověď na otázku. Rozdíl mezi rozkazovacím – záleží na formě, jakou učitel komunikuje, např. uděláme atd. je oznamovací. <i>Příklad: Učitel oznamuje na konci hodiny, co se bude dít další hodinu. Učitel oznamuje žákům výsledky, které získali při běhu 1500 m.</i>
ZRP_U 2: Rozkazovací	Jedná se o různé příkazy, rozkazy, často ve spojení s instrukcí. Patří sem i písknutí, když toto písknutí znamená instrukci, co mají žáci dělat. Ovšem mluvený projev převažuje nad píšťalkou, pokud je v 10s intervalu závažná informace, pak abstrahujeme od píšťalky a kódujeme řečový projev. Rozdíl mezi oznamovacím - záleží na formě, jakou učitel komunikuje, např. udělej apod. je rozkazovací. <i>Příklad: Učitel dává pokyn jednotlivým žákům, kdy mají vyběhnout na trať. Učitel prikazuje žákům během cvičení, co mají dělat.</i>
ZRP_U 3: Tázací	Jedná se o otázky. Jsou zde zařazeny i tzv. falešné otázky, kdy učitel umravňuje, usměrňuje: Kam lezeš? Co to děláš? Když se v intervalu objeví otázka (např. jen 5 s), kóduje se jako otázka. <i>Příklad: Učitel se ptá žáků, jestli si někdo pamatuje pravidla hry.</i>
ZRP_U 4: Práci (žadonění, přemlouvání)	Jedná se např. o přemlouvání, žádost. <i>Příklad: Třída nechce spolupracovat. Učitel je přemlouvá a nabízí jim různé výhody, když úkol splní.</i>
ZRP_U 5: Jiné	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky.

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum způsobů řečového projevu učitele, které se vyskytují ve výuce tělesné výchovy. *Jaké způsoby řečového projevu učitele se vyskytují ve výuce tělesné výchovy a jaké je jejich zastoupení? Jaké způsoby řečového projevu učitele jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny?*



Obrázek 4.8. Způsob řečového projevu učitele ve výuce tělesné výchovy

Jak je z obrázku 4.8 patrné, v řečovém projevu učitele ve výuce tělesné výchovy je nejvíce zastoupen způsob *oznamovací*, ačkoliv by se mohlo očekávat, že nejvíce zastoupeným bude způsob *rozkazovací*. Způsob *rozkazovací* učitelé používají zejména při krátkých instrukcích (např. střídání žáků při cvičení), během provádění činnosti (např. když mají žáci vykonávat činnost jednotlivě, učitel jim rozkazovacím způsobem dává najevo, kdy mají činnost zahájit) apod. Rozkazovacího způsobu je také často využíváno jako motivačního prvku (např. při běhu, kdy učitelé žáky povzbuzují k lepším výsledkům).

Ve většině dalších činností učitelé uplatňují způsob *oznamovací*. Jedná se zejména o úvodní část hodiny, kdy učitelé seznamují žáky s obsahem výuky, o závěrečnou část hodiny, kdy učitelé hodnotí uplynulou hodinu a oznamují, co se bude dít v další hodině, dále se jedná o popis (např. pravidel hry, nějakého nového cviku), vysvětlení (např. při korekci), odpověď na otázku, oznámení (např. výsledků při skoku dalekém) apod.

Pokud jde o kategorii *tázacího* způsobu, ta nám napovídá mnohé o tom, jaké otázky učitel v hodinách tělesné výchovy klade žákům. Analýzy naznačují, že se často jedná o tzv. falešné otázky, jejichž cílem není získat od žáků nějakou odpověď, ale napomenout je, upozornit na nevhodné chování žáků apod. Otázky zaměřené na znalosti či porozumění se ve zkoumaných hodinách objevovaly zřídka.

V ojedinělém případě jsme také zaznamenali, že učitel žáky přemlouvá k tomu, aby cvičili – viz kategorie způsobu *přacího*. Vyskytlo se to však pouze u jednoho z 20 učitelů.

4.3.8 Podoba řečového projevu učitele: kategoriální systém a výsledky

Podoba řečového projevu učitele specifikuje, jaký charakter má sdělení, které učitel používá během svého verbálního projevu. Zda situaci popisuje, nebo chválí/povzbuzuje

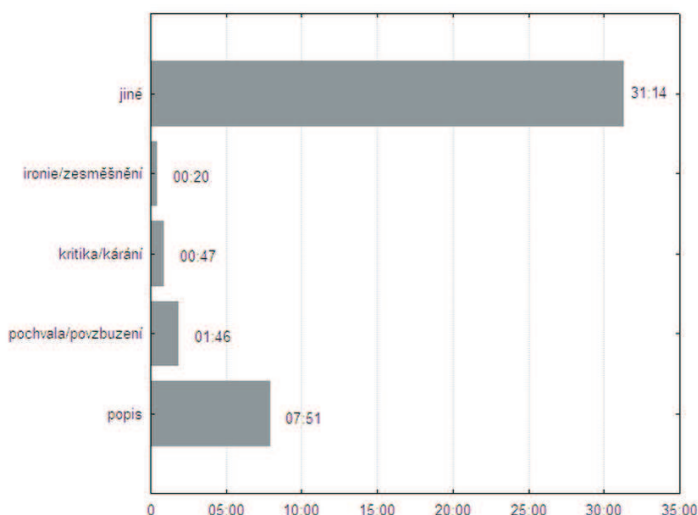
žáky, nebo žáky kritizuje/kárá nebo je ironizuje/zesměšňuje. V tělesné výchově – podobně jako v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit následující podoby řečového projevu učitele: *popis, pochvala/povzbuzení, kritika/kárání, ironie/zesměšnění*. Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušení výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených fází). Vymezení kategorií pro podobu řečového projevu učitele je k dispozici v tabulce 4.9.

Tabulka 4.9

Podoba řečového projevu učitele – obsahové vymezení kategorií

KPRP_U 0: Žádná	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky.
KPRP_U 1: Popis	Pokyny k tomu, co mají žáci dělat. Učitel popisuje činnosti, v jakých se použije to, co se teď naučí. Není to upozornění na zlepšení výkonu. <i>Příklad: Učitel slovně instruuje žáky: utvořte si dvojice, jeden z dvojice si stoupne napravo, druhý nalevo. Ten nalevo si vezme míč. Přihazujeme obouruč, každý 5x.</i>
KPRP_U 2: Pochvala/ povzbuzení	Učitel po vykonané činnosti nebo v jejím průběhu slovně nebo i např. poplácáním do zad chválí žáka/žáky za jejich výkon. Učitel/skupina žáků pozoruje utkání zbytku třídy a slovně je povzbuzují, např. Jítka, přidej! Honzo, chytň to, víc dozadu, jedem! <i>Příklad: Žáci skáčou do písku a učitel je při rozběhu povzbuzuje: Přidej! Zaber! Žáci běhají 200 m, učitel jim při doběhu stopuje čas a říká: Slušný výkon. Velmi dobře. Zlepšil ses.</i>
KPRP_U 3: Kritika/ kárání	Učitel hodnotí projev žáka/žáků způsobem, který je spojen s poukázáním na nesprávné provedení, chyby. Např. Vašku, máte pozor, ne. Patří sem i nekázeň žáků, kterou učitel komentuje. Dále sem patří opravování chyb, kárání za špatné provedení. <i>Příklad: Žáci dělají atletickou abecedu a někteří to odhývají. Učitel to komentuje: Ty tady dneska ale předvádíš výkony, vůbec necvičíš, musíš víc zapojit nohy a ty ruce musí jít svižněji.</i>
KPRP_U 4: Ironie/ zesměšnění	Učitel slovně komentuje výkon žáka/žáků nevhodnými poznámkami nebo narážkami např. na postoj žáka, na jeho výkon. Nebo má připomínky, které myslí nejspíše v obráceném významu. <i>Příklad: Žáci se učí nové prvky atletické abecedy a někteří to stále nechápou a učitel na to reaguje: Já ti to tady můžu 100x ukazovat a ty to po 101 stejně uděláš blbě. Žák má v poslední době horší výkony a učitel to komentuje: Co teďka děláš za sport ve volném čase? Asi luštiš sudoku, jinak si to neumím vysvětlit.</i>
KPRP_U 5: Jiné	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky. Patří zde i mlčení, přemlouvání k činnosti, plané řeči. Dále opakování pravidel ke hře.

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum podob řečového projevu učitele, které se vyskytují ve výuce tělesné výchovy. *Jaké podoby řečového projevu učitele se vyskytují ve výuce tělesné výchovy a jaké je jejich zastoupení? Jaké podoby řečového projevu učitele jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny?*



Obrázek 4.9. Konkretizovaná podoba řečového projevu učitele ve výuce tělesné výchovy

Při této analýze jsme se zaměřovali pouze na řečový projev učitele, který se týkal obsahu výuky, popř. činností žáků ve výuce. Proto je zde kategorií nejvíce zastoupenou kategorie *jiné*, do které spadá vše ostatní (neverbální projev, mlčení, mluvení s necvičícími žáky, příprava pomůcek apod.). Učitelé při výuce tělesné výchovy využívají nejvíce *popis* – snaží se vystihnout, co od žáků očekávají, příp. žáky slovně instruuji. *Popis* se zpravidla bezprostředně týká činnosti, která probíhá, resp. bude probíhat (učitelé většinou při popisu neodbíhají k jiným tématům). Dále je zde zastoupena *pochvala/povzbuzení*. Nejméně zastoupenými kategoriemi jsou *kritika/kárání* a *ironie/zesměšnění*.

4.3.9 Formy chování třídy: kategoriální systém a výsledky

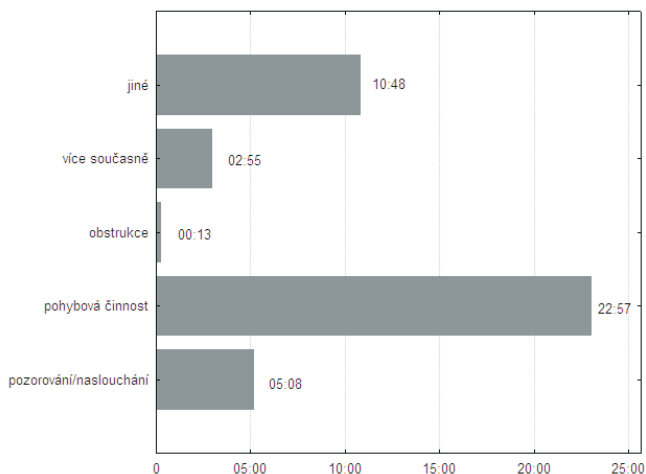
Formy chování třídy se vztahují na zjevnou část činnosti žáků při výuce (srov. Dobrý a kol., 1997, s. 26). Kategorie a jejich obsahové vymezení byly z velké části převzaty z práce Dobrého a kol. (1997, s. 26–32) a upraveny autorkou. V tělesné výchově – podobně jako v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit následující formy chování třídy: *pozorování/naslouchání (bez pohybové činnosti)*, *pohybová činnost*, *obstrukce*. Vyskytuje se zde i kategorie *více současně*, která zahrnuje situace, kdy se v témže časovém úseku odehrává více forem současně, např. instrukce a spoluúčast. Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušení výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených fází). Vymezení kategorií pro formy chování třídy je k dispozici v tabulce 4.10.

Tabulka 4.10

Formy chování třídy – obsahové vymezení kategorií

CHOV_T 0: Žádná	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky.
CHOV_T 1: Pozorování/ naslouchání (bez pohybové činnosti)	Žák/žáci naslouchají tomu, co jim učitel říká, a nevykonávají přitom žádnou pohybovou činnost (např. stojí nebo sedí). <i>Příklad: Žák/žáci pozorují např. učitele nebo jiného žáka při předvádění ukázky.</i>
CHOV_T 2: Pohybová činnost	Žáci dostali od učitele/žáka instrukci, kterou plní. <i>Příklad: Učitel žáky instruuje ke hře a žáci začnou hrát.</i>
CHOV_T 3: Obstrukce	Učitel žákům zadá instrukci, ale ti s ní nesouhlasí, a tak s učitelem začnou diskutovat, resp. vyjednávat. <i>Příklad: Učitel zadá žákům instrukci, aby 5x oběhli tělocvičnu. Žákům se nechce, a tak učiteli navrhnou, že tělocvičnu oběhnou jen 3x. NEBO Učitel přemlouvá žáky, aby šli cvičit. NEBO Žáci učiteli odmoulovají, že to dělat nebudou.</i>
CHOV_T 4: Více současně	Nejméně dvě výše definované kategorie probíhají současně. <i>Příklad: Jeden žák předcvičuje, ostatní cvičí.</i>
CHOV_T 5: Jiné	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky. Patří sem i přechody žáků k činnosti, chaos ve třídě.

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum forem chování třídy, které se vyskytují ve výuce tělesné výchovy. *Jaké formy chování třídy se vyskytují ve výuce tělesné výchovy a jaké je jejich zastoupení? Jaké formy chování třídy jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny?*



Obrázek 4.10. Formy chování třídy ve výuce tělesné výchovy

Nejvíce zastoupenou formou chování třídy ve výuce tělesné výchovy je *pohybová činnost* (viz obrázek 4.10). Do této kategorie nespadá pohyb při přípravě a uklidu pomůcek, při nástupu apod. – to je zahrnuto v kategorii *jiné*, která je druhou nejvíce zastoupenou kategorií. Třetí nejvíce zastoupenou kategorií je *pozorování/naslouchání*. Učitel žáky např. seznamuje s obsahem výuky, zadává instrukci nebo vysvětluje pravidla nové hry a žáci naslouchají, co mají dělat. Spadá sem dále pozorování, kdy žáci pozorují učitele či spolužáka, který předvádí, jak mají daný cvik provést, jaké činnosti následují po sobě apod.

Nejméně zastoupenou kategorií je kategorie *obstrukce*. V analyzovaných hodinách se obstrukce – neochota žáků cvičit, protesty proti výuce či učiteli, záměrné neprovádění činnosti zadané učitelem – téměř nevyskytovaly¹⁸. Občas se objevily spíše jen náznaky určité neochoty, které však většinou nebyly ze strany žáků míněny nijak vážně, spíš „zkoušeli“, jestli učitel nesleví ze svých požadavků, což se v případě zkoumaných hodin nestalo. Učitel ve většině případů reagoval na žáky s úsměvem a ihned je přátelsky vyběhl k činnosti a žáci ho poslechli.

4.3.10 Typy projevu třídy: kategoriální systém a výsledky

Typy projevu třídy vymezují šíři projevů žáků, které používají během výuky. Jsou zde zahrnuty jak jednotlivé projevy, tak i jejich možné kombinace Kategorie a jejich obsahové vymezení byly z velké části převzaty z práce Dobrého a kol. (1997, s. 26–32) a upraveny autorkou. V tělesné výchově – podobně jako v jiných vyučovacích předmětech – lze rozlišit následující typy projevu třídy: *řečový projev*, *řečový a pohybový projev*, *řízený pohybový projev*, *taktilní projev*, *taktilní a řečový projev*, *písemný projev*, *obrazový projev*, *mlčení*, *nekázeň*. Více méně z technických důvodů byla do systému dále zavedena kategorie *žádná* (týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, popř. během přerušení výuky) a kategorie *jiné* (týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených fází). Vymezení kategorií pro typy projevu třídy je k dispozici v tabulce 4.11.

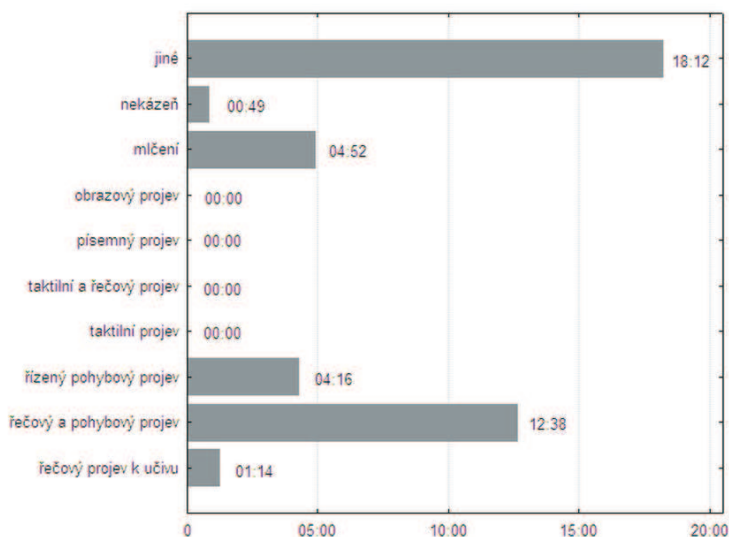
¹⁸ V tomto případě nelze vyloučit přítomnost videokamery jako intervenující proměnnou.

Tabulka 4.11

Typy projevu třídy – obsahové vymezení kategorií

TYPP_T 0: Žádná	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušování výuky, nikoliv v průběhu výuky.
TYPP_T 1: Řečový projev k učivu	Týká se verbálního projevu k učivu. <i>Příklad: Učitel se ptá, jaké prvky atletické abecedy žáci znají. Ti mu odpovídají.</i>
TYPP_T 2: Řečový a pohybový projev	Týká se verbálního a pohybového projevu, často ve hrách, kdy žáci se sebou mluví ke strategii (nebo mluví i o něčem jiném, což nezjistíme, nemáme u nich mikrofon). <i>Příklad: Jeden žák předcvičuje a pohybový projev zároveň popisuje: Mírný stoj rokročně a pomalu se ohýbáme až k nohám, natáhneme ruce, nekrčíme nohy.</i>
TYPP_T 3: Řízený pohybový projev	Týká se pohybu bez verbálního projevu. <i>Příklad: Žáci běhají 60 m.</i>
TYPP_T 4: Taktilní projev	Týká se dotyku, např. dopomoc. <i>Příklad: Žáci cvičí ve trojicích. Jeden z žáků dělá stoj na rukou, ostatní mu dávají dopomoc a nemluví při tom.</i>
TYPP_T 5: Taktilní a řečový projev	Týká se dotyku doprovázeného verbálním projevem. <i>Příklad: Jeden žák dopomáhá při skoku přes švédskou bednu druhému a slovně to komentuje: Půjde si dej ruce dál od sebe.</i>
TYPP_T 6: Písemný projev	Týká se psaní. <i>Příklad: Učitel žákům zadá úkol, aby ve skupině nakreslili, co budou na daném stanovišti dělat.</i>
TYPP_T 7: Obrazový projev	Týká se práce s obrazem. <i>Příklad: Učitel rozdává žákům schémata, v nichž je vyznačeno, co mají na jednotlivých stanovištích dělat. Žáci si musí schéma prostudovat a podle něj pak cvičí.</i>
TYPP_T 8: Mlčení	Týká se sekvencí, kde chybí verbální projev a není zároveň pohybový projev. Když např. cvičí pouze 1 žák a zbytek žáků stojí a dívá se, pak je to mlčení. <i>Příklad: Žáci poslouchají, co jim učitel na začátku hodiny říká.</i>
TYPP_T 9: Nekázeň	Ne(z)řízený pohybový projev, pohyb s mluvením nesouvisí s učivem... <i>Příklad: Učitel zadává instrukce, ale žáci ho neposlouchají, mluví do toho, někteří si driblují s míčem, jiní leží na zemi, jiní stojí atd.</i>
TYPP_T 10: Jiné	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených fází výuky. Chystání nářadí, přesun apod., „hluchá místa“, která způsobí učitel. <i>Příklad: Učitel dá žákům pokyn, aby šli z jedné strany tělocvičny na druhou a sedli si na lavičku. Patří sem i přechody (zde je přirozená nekázeň, proto kódujeme jako Jiné).</i>

Cílem analýzy bylo identifikovat spektrum typů projevu třídy, které se vyskytují ve výuce tělesné výchovy. *Jaké typy projevu třídy se vyskytují ve výuce tělesné výchovy a jaké je jejich zastoupení? Jaké typy projevu třídy jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny?*



Obrázek 4.11. Typy projevu třídy ve výuce tělesné výchovy

Pokud jde o typy projevu třídy, z obrázku 4.11 je patrné, že nejvíce zastoupenou je kategorie *jiné*. Relativně vysoká naplněnost této kategorie je dána tím, že do ní spadaly nejen činnosti týkající se přípravy a úklidu pomůcek, ale také činnosti, kdy cvičil pouze jeden žák a zbytek třídy stál a díval se na něj. Druhou nejvíce zastoupenou kategorií je *řečový a pohybový projev*. Do této kategorie spadl pohybový projev většiny žáků, kteří při činnosti zároveň i mluvili (např. při kolektivní hře, při rozběhání na začátku hodiny). Tuto kategorii jsme odlišili od kategorie, kdy se většina žáků cíleně pohybuje, ale kdy žáci při této činnosti nemluví.

Řízený pohybový projev spolu s *mlčením* byly další nejvíce naplněnou kategorií. Nejméně naplněnou byla kategorie *nekážeň*, což však může souviset s přítomností videokamery ve výuce. Potvrzují se tak výsledky z výše uvedených analýz, kdy žáci při výuce nedělají téměř žádné obstrukce a učitelé je nemusejí k činnosti přemlouvat.

Kategorie *obrazový projev*, *písemný projev*, *taktilní a řečový projev* a samotný *taktilní projev* zůstaly nenaplněny. To znamená, že žáci ve sledované výuce nepracovali s žádným obrazem, nic nezapisovali. Nevyskytovaly se situace, kdy by použili taktilní projev, příp. taktilní a řečový projev.

4.4 Shrnutí, diskuse, závěry

Výsledky naznačují, že zkoumaná výuka tělesné výchovy byla relativně vyvážená z hlediska organizačních forem zaměřených na učitele a organizačních forem zaměřených na žáky. Z hlediska fází výuky se ukázaly jako dominantní fáze opakování a procvičování probraného učiva, které souvisí s rozvíjením pohybových dovedností žáků ve výuce tělesné výchovy. Nejvíce naplněnou kategorií z hlediska sociálně-interakčních forem byla kategorie učitel – jednotlivý žák a učitel – třída. To patrně souvisí s charakterem předmětu tělesná výchova, jelikož učitel velmi často koriguje, povzbuzuje, chválí atd. jednotlivce a velmi často také zadává instrukce celé třídě. To koreponduje také s výsledky za organizační formy výuky, kdy se ukázalo, že převažující formou je hromadná práce.

Tyto výsledky byly dále podpořeny zjištěním, že nejvíce zastoupenou kategorií z hlediska řetězení iniciativa-příjem je kategorie učitel – žák. Ve výuce tělesné výchovy dominuje krátká interakce, kterou iniciuje učitel a žák ji plní. Naopak delší interakce se téměř vůbec nevyskytovaly. Z hlediska forem chování učitele dominuje kategorie *jiné*, v níž učitel zprostředkovává žákům informace různého charakteru, např. co se bude dít ve výuce, ukazňování žáků, rozhovor s necvičícími žáky apod. Nejedná se o zadávání instrukcí – tato kategorie je ve formách chování učitele druhou nejvíce zastoupenou kategorií.

Dominantní je z hlediska typu projevu učitele projev řečový. V námi sledovaném výzkumném vzorku jsme nezaznamenali žádný obrazový projev učitele. Jelikož jsme předpokládali, že řečový projev učitele bude dominantní, zajímali jsme se také o způsob řečového projevu učitele. Zjistili jsme, že převažuje oznamovací způsob, dále pak rozkazovací. Pouze ojediněle jsme zaznamenali také práci způsob, kdy učitel žáky k činnosti přemlouval. Z hlediska podoby řečového projevu učitele převažovala kategorie *jiné*; ukázalo se, že učitelé často hovoří s žáky o záležitostech, které s výukou tělesné výchovy přímo nesouvisí. Mezi témata rozhovoru patřila např. to, co budou mít na vysvědčení, na jakou školu se hlásí, co dělali o víkendu, jak se cítí apod.

Z hlediska forem chování žáků jednoznačně převažuje pohybová činnost. Nejméně zastoupenou kategorií byly obstrukce žáků, dalo by se říct, že se vyskytovaly pouze ojediněle. Dominantní kategorií z hlediska typů projevu třídy byla kategorie *jiné*, která představuje např. chystání náradí, přesuny na sportoviště atd. Neobjevil se zde ani obrazový, ani písemný projev žáků.

Pokud jde o metodologickou stránku provedeního výzkumu, při jeho realizaci jsme poměrně často naráželi na problémy spojené s tvorbou kategoriálních systémů střední úrovně obecnosti; tj. systémů, které by umožnily realizovat komparaci výuky tělesné výchovy s jinými vyučovacími předměty a současně by byly přijatelné z pohledu oborové didaktiky tělesné výchovy. Např. značné naplnění kategorie *jiné* ukazuje na obtíže, s nimiž bylo spojeno vytváření kategoriálního systému, jenž měl být využitelný napříč předměty kurikula základní školy. Výukové segmenty spadající do této kategorie bude třeba podrobit kvalitativní obsahové analýze – její výsledky budou využitelné při rozpracování kategoriálních systémů, které by přiměřeným způsobem zohlednily specifickou povahu vyučovacího předmětu tělesná výchova.

Z dosavadních zkušeností vyplývá, že kategorizace by měla být rozvedena o specifitější „transdidaktickou“ úroveň obecnosti, neboť např. „uvnitř“ řečového a pohybového projevu se vždy projevuje řada dílčích složek, které jim na jedné straně ještě odpovídají a na druhé straně již neodpovídají. Každý pojem stojící v pozadí kategorie je vymezen proti jinému pojmu hranicí, která je však donekonečna dělitelná. Proto v systému kategorií dochází k prolínání obecné a specifické úrovně, přičemž obě vypovídají o existenci jednoho a téhož objektu poznání.

5 POJETÍ KOMUNIKACE A INTERAKCE U UČITELŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY: OBSAHOVÁ ANALÝZA ROZHOVORŮ

*Motto: Je krásné dětem povolit hodně,
ale hodně složité je potom je utahovat (učitel F).*

V této kapitole popisujeme metodický postup a výsledky výzkumné studie, která se zaměřovala na pojetí interakce a komunikace u učitelů tělesné výchovy. Studii jsme realizovali pomocí polostrukturovaného rozhovoru založeného na stimulovaném vybavování. V následujícím textu nejprve představíme cíl a zkoumaný soubor, zmíníme se o výzkumném nástroji a o postupu analýzy dat. Poté představíme vybrané výsledky této výzkumné studie.

5.1 Teoretická východiska: učitelovo pojetí výuky, pojetí komunikace a interakce

Termín učitelovo pojetí výuky se v české odborné literatuře objevuje od 90. let 20. století. Jak uvádí Mareš (1996, s. 12), *učitelovo pojetí výuky* je základ pro jeho uvažování o pedagogické skutečnosti i pro jeho jednání a vyznačuje se celou řadou vlastností – je implicitní, subjektivní, spontánní, relativně neuvědomované, stereotypní, relativně stabilní... Spolu s formálními povinnostmi, které učitel má, jako např. tvorba školního vzdělávacího programu, tvoří učitelovo pojetí výuky základ pro výuku. Podle toho se učitel nejen na výuku připravuje, ale také ji realizuje a následně vyhodnocuje. Ve výuce se pak odráží priority učitelova pojetí výuky, někteří učitelé kladou důraz na přátelskou atmosféru ve třídě, jiní na teoretické znalosti, další na to, aby si žáci uvědomovali význam učiva pro život apod. *Učitelovo pojetí výuky* pak ovlivňuje i komunikaci a interakci ve výuce.

V rámci *učitelova pojetí výuky* vymezujeme *učitelovo pojetí komunikace a interakce*. Chápeme je jako základ pro učitelovo uvažování o tom, jakou roli sehrává interakce a komunikace v procesech vyučování a učení, jakou podobu by tyto procesy měly mít a k jakým efektům na straně žáka by měly vést.

5.2 Cíle a postup výzkumné studie

Výzkum jako celek, který jsme realizovali v rámci postdoktorského projektu, směřoval k vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy. Součástí směřování k tomuto hlavnímu cíli bylo i sledování cílů dílčích. Jedním z nich bylo zjistit (pomocí rozhovoru založeného na stimulovaném vybavování) důvody, které učitele vedly v určitých komunikačně interakčních situacích k určitému jednání, resp. zjistit jejich pojetí interakce a komunikace.

5.3 Zkoumaný soubor

V zájmu zachování kontinuity celého výzkumu a vzhledem k možnosti verifikovat dosavadní výsledky jsme v této studii pracovali s týměž zkoumaným souborem. Původní zkoumaný soubor zahrnoval 20 učitelů. Jelikož se jednotlivé výzkumné studie odehrávaly v průběhu let 2007–2010, z různých důvodů se polostrukturovaného rozhovoru zaměřeného na komunikaci a interakci ve výuce tělesné výchovy nezúčastnili 4 učitelé. Jeden učitel (D) přestoupil na jinou školu a nespolupracoval s námi ani na dotazníkovém šetření (viz kap. 3). Dvě učitelky (B a R) byli toho času na mateřské dovolené a s jedním učitelem jsme z důvodu jeho pracovní vytíženosti ke konci školního roku nedokázali najít vhodný termín (P). Celkem jsme tedy realizovali rozhovor s 16 učiteli tělesné výchovy, z toho bylo 7 žen a 9 mužů.

Všechny učitele jsme kontaktovali telefonicky s dotazem, zda jsou ochotni s námi realizovat asi půlhodinový rozhovor. S těmi, kteří souhlasili, jsme si domluvili termín rozhovoru, který se odehrával ve většině případů přímo na základních školách, kde vyučovali. Rozhovory byly realizovány v období duben až červen 2010, byly nahrávány na diktafon a transkribovány v programu Videograph.

5.4 Výzkumný nástroj a analýza dat

Jako výzkumný nástroj se uplatnil polostrukturovaný rozhovor spojený se stimulovaným vybavováním. Pro každého učitele jsme připravili dva grafy z dotazníkového šetření interakčního stylu (kap. 3). Jeden graf ukazoval, jak učitel vnímal sám sebe, druhý graf ukazoval, jak jej vnímali jeho žáci (průměrné skóry za celou třídu). Dále jsme pro každého učitele připravili časové snímky ze softwaru Videograph, které zachycovaly analýzu každého videozáznamu tělesné výchovy, který jsme u učitele pořídili. Pro každého učitele jsme připravili dva nebo tři zhruba minutové úseky z videozáznamu, na kterých byla zachycena interakce a komunikace učitele a žáka/žáků. První z těchto úseků se týkal situací, které se u daného učitele pravidelně opakovaly. Další úsek (úseky) se týkal situací, které jsme nenalezli u většiny – jednalo se o situace, které byly pro učitele svým způsobem specifické.

Rozhovor měl dvě části:

- První část se týkala grafů z šetření interakčního stylu a snímků z Videographu. Otázky byly pro každého učitele stejné. Nejdříve jsme učiteli ukázali graf, který ukazoval, jak vnímá sám sebe, a zeptali se ho, zda ho tento graf dobře vystihuje. Dále jsme používali otázky typu: *V čem? Co by tam mělo být jinak? Jak by vypadala v tomto grafu charakteristika ideálního učitele? Cítíte u sebe nějaký vývoj v čase? Kterou charakteristiku považujete za nejdůležitější?* Poté jsme učiteli ukázali graf, jak ho vnímali jeho žáci, a zeptali se ho na to, které rozdíly považuje za nejdůležitější a proč.
- Druhá část rozhovoru se týkala videozáznamů situací, které jsme pro každého učitele vybrali. Nejdříve jsme učiteli přehráli videozáznam situace, která se u něho pravidelně vyskytovala, a uvedli jsme náš rozhovor otázkou, zda takto postupuje většinou. Další otázky jsme pak odvozovali od odpovědí učitele s cílem zjistit, zda vybraná situace opravdu u učitele probíhá pravidelně a zda tak postupuje vědomě či nevědomě. Poté jsme učiteli přehráli úsek, který pro něj byl něčím specifický, tj. odlišoval ho od ostatních učitelů. Úvodní otázkou bylo, zda by mohl volně vlastními slovy popsat, o co v dané situaci šlo. Další otázky byly připraveny s ohledem na každého učitele a situaci. Jednalo se např. o otázky typu: *Dávají žáci ve výuce často podnět ke komunikaci? Jak s tím potom pracujete? Tady slyšíme, že někdy opakujete slova, děláte to vědomě? Jak postupujete, když s něčím s žáky nesouhlasíte? Jakým způsobem žáky nejčastěji chválíte? Proč? Jakým způsobem sjednáváte ve třídě pořádek? Jak žáci reagují, když je trochu tzv. popichujete. Jak reagujete, když vám žáci odmlouvají? Je pro vás typické, že se zapojujete do různých cvičení spolu s žáky? Jaký k tomu máte nebo jste měl důvod? Tady jsme slyšeli rekapitulaci hodiny – děláte to na konci každé hodiny? Děláte to vědomě? Proč? Kladete žákům často otázky? Proč? Tady se jich ptáte na informaci, kterou jste jim řekla na začátku hodiny – děláte to takhle často?* Na závěr rozhovoru jsme většinou položili otázku, jak by podle učitelů měla vypadat hodina tělesné výchovy z hlediska komunikace.

Výzkumná studie byla orientována kvalitativně. Pro kódování transkriptů jednotlivých rozhovorů jsme použili otevřené kódování. Jsme si vědomi skutečnosti, že výzkumný vzorek ($n = 16$) je příliš malý na to, aby bylo možné výsledky široce zobecnit. Snažili jsme se však, aby výsledky za každého učitele doplňovaly informace z našich předchozích studií (viz kap. 3 a 4), realizovaných na stejném zkoumaném souboru, a aby tak přispěly k vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy.

5.5 Výsledky

Při analýze rozhovorů s učiteli jsme se v první řadě zaměřili na jejich komunikaci se žáky a na interakční styl. Dříve, než se o těchto tématech zmíníme podrobněji, pokusíme se odpovédět na otázku, zda bylo chování učitelů a žáků ovlivněno přítomností kamery. Tato otázka se přirozeně naskýtá, jelikož byly rozhovory vedené mj. nad vybranými úseky z videozáznamů jejich výuky (kap. 4). Z 16 učitelů se k tomuto tématu vyjádřilo 5 učitelů (z toho 4 ženy a 1 muž).

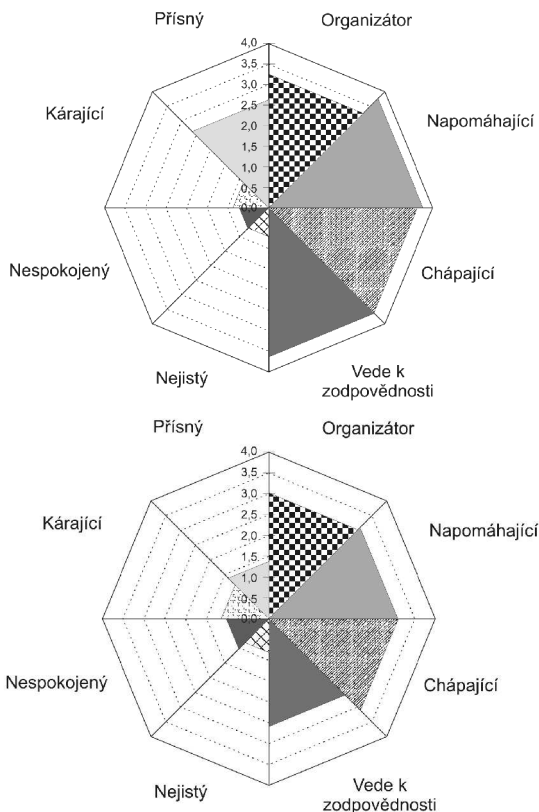
- Tři z učitelů uvedli, že v přítomnosti kamer žáci reagovali jinak, že byli ukázněnější: „... (žáci) byli jakoby hodně až ukáznění ... moc hodní, ono by to asi chvilku trvalo, než by se odpoutali od té kamery...“ (učitel J) a méně upovídání, protože „...jakmile vidí žáci nebo i ten pedagog nebo kdokoli kameru, tak ví, že by to mělo nějakým způsobem probíhat... prostě mň tady komunikují, jinak by byli, když to řeknu lidově, víc ukecanější...“ (učitel M).
- Jeden učitel připustil, že kvůli zaznamenání na kameru poněkud upravil náplň hodiny, protože „...do hodiny, ve které bylo hlavní náplní tisíc metrů, jsem dal ještě lukostřelbu, abych stoprocentně vyplnil ten snímáný čas. Jinak po té tisícovce už jim dávám volnější hodinu, volnější konec, oni už odpočívají... mají toho plné zuby...“ (učitel O).
- Jeden učitel připustil, že kamera ovlivnila jeho samotného, protože „...člověk se obával, když tam teda probíhalo to natáčení, se jakoby víc otevřít...“ (učitel C).

5.5.1 Interakční styl učitele tělesné výchovy z pohledu učitelů a jejich žáků

Jak jsme zmínili výše, při rozhovoru jsme nejprve učitelům předložili graf, který znázorňoval, jak sám sebe vnímá z hlediska interakce a komunikace. Poté jsme mu předložili graf znázorňující pohled žáků a zajímalo nás, které rozdíly v obou grafech považuje za důležité, případně proč. Relevantní reakce učitelů jsme se pokusili zachytit v tabulkách 5.1–5.16, kde nahoře je graf s výsledky od učitele, dole graf s výsledky od jeho žáků. Pod těmito grafy je uveden komentář učitele. Náš souhrnný komentář následuje v závěru této podkapitoly.

Tabulka 5.1

Vnímání interakčního stylu učitelem A a jeho žáky – učitelův komentář¹⁹

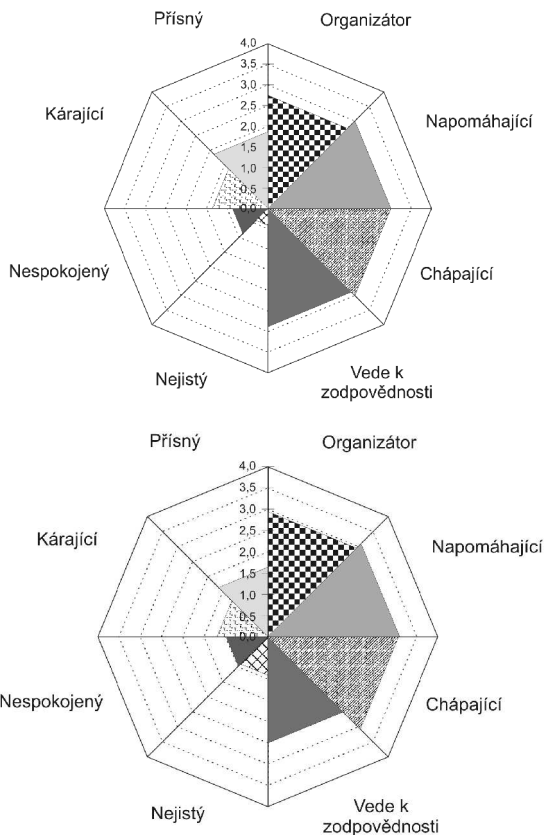


A: Pro mě je to „poučné, protože si myslím, že taková nejsem, necítím se např. nespokojená... ale je to pocit těch děcek... to je pro mne poučné v tom smyslu, že třeba já si myslím, že to dělám jinak, ale oni mne vnímají jinak... ta zpětná vazba je důležitá, jenomže ve škole na to není moc času, a to je právě špatně... jako třeba dělám, že jsem taková hrozně chápající (smích)... kdy oni mají nějaký svůj problém, tak jim ho prostě toleruju... nebo se třeba o tom můžeme i bavit, tak to jsem brala, že si myslí, že jsem víc chápající..., ale možná že tam hraje roli ta přísnost... možná, že v tom je ten rozdíl...”

¹⁹ V tabulkách 5.1–5.16 je vždy nahoře uváděn graf za učitele a dole graf za jeho žáky.

Tabulka 5.2

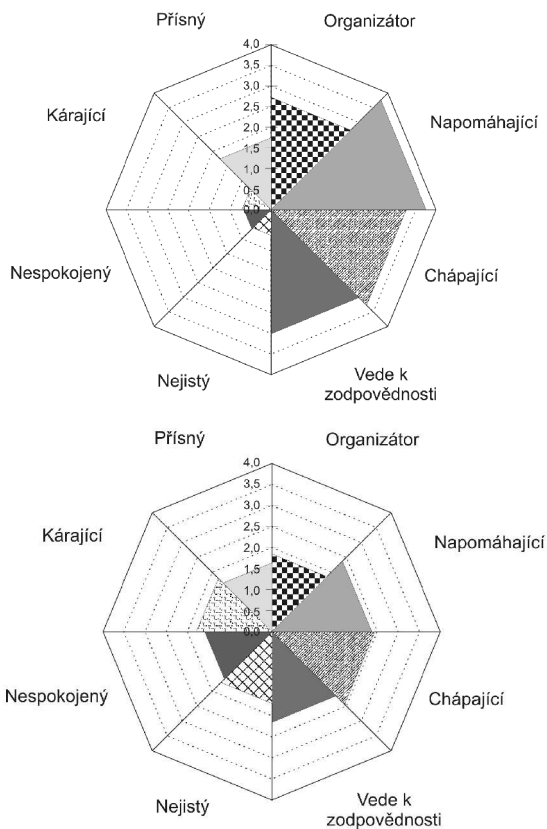
Vnímání interakčního stylu učitelem C a jeho žáky – učitelův komentář



C: Ty grafy „docela odpovídají tomu, jak se snažím vystupovat vůči dětem... myslím, že jim dovedu hodně tolerovat jejich fyzické předpoklady nebo že se snažím je zohlednit, protože vždycky nejde jenom o to, aby udělaly nějaký výkon, ale aby se zlepšovaly v tom výkonu nebo nějakým způsobem se snažily se zlepšovat... výkonnost tam není až zas to nejdůležitější, ale vytvořit teda nějaký vztah k tomu cvičení...”

Tabulka 5.3

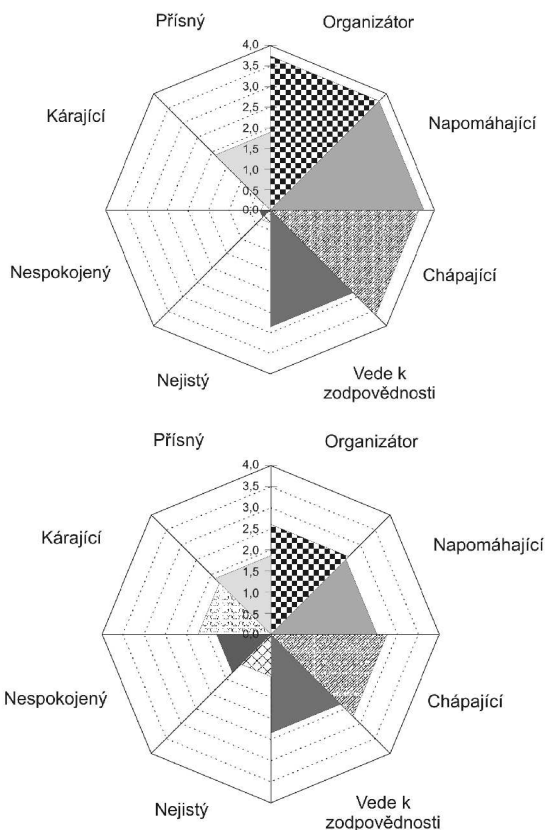
Vnímání interakčního stylu učitelem E a jeho žáky – učitelův komentář



E: „Myslím, že napomáhající jsem určitě... zejména napomáhat v tom smyslu obecně sportovat, aby dělali nějakou činnost, protože... teď ta mládež je taková trošičku, že jí to moc nejde... kdyby se to posuzovalo teď (pozn. v době realizace rozhovoru), tak by možná ta přísnost byla větší, ... protože jsem se bral jako kamarádsky nebo беру, ... nejsem dominantní... ale určitě bych trošičku víc trval na nějakých věcech.“

Tabulka 5.4

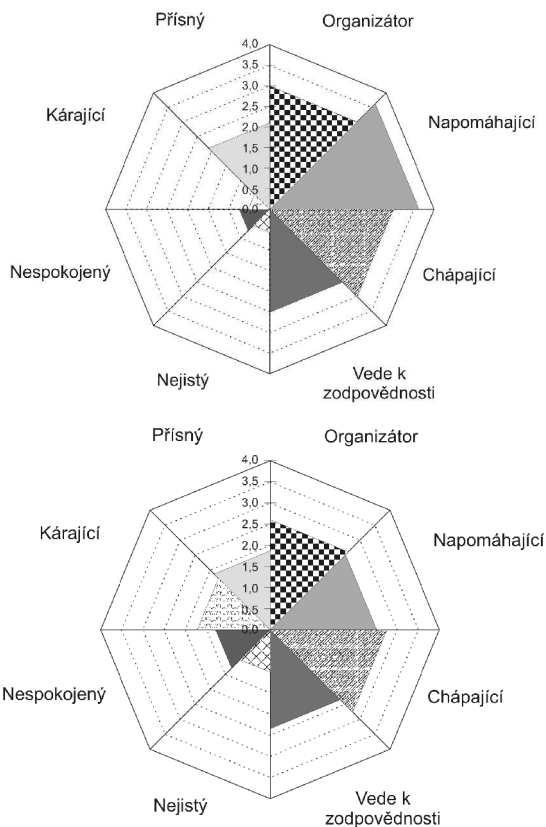
Vnímání interakčního stylu učitelem F a jeho žáky – učitelův komentář



F: „No, jsem málo přísný, určitě (smích)... sám se sebou jsem nespokojený, co se týče dětí, tak možná proto to tady vyšlo takhle... u kárajícího jsem vyšel asi dost málo, to bych je měl víc kárat asi... ale jsem spíš toho názoru, že pokud se má udělat nějaká práce, tak to vyžaduje kázeň, to znamená, já se spíše přikláním k té trošinku drsnější výuce... snažíme se tu i s panem kolegou nezavádět západní volné liberální styly výchovy, snažíme se to protlačit také mezi kantorky, protože tady je drtivá většina ženského osazení a přeci jen mají blíž k tomu liberálnějšímu stylu výchovy, nehledě na to, že ... jsou přímo odsud ... čili rodinné a sousedské vztahy zde hrají důležitou roli... Myslím, že mě ten graf dobře vystihuje... já jsem podle žákovských zvážení je káral víc... myslím, že je to tím, že oni nejsou zvyklí vnímat své povinnosti, nezajímají je povinnosti, to je moje demokracie, tu si hájím, díky tomu, jak přistupují k tomu svému životu, k těm svým povinnostem, to, co vnímají od rodičů, přes občany, vládu a tak dále, tak oni si asi myslí, že je kárá moc...“

Tabulka 5.5

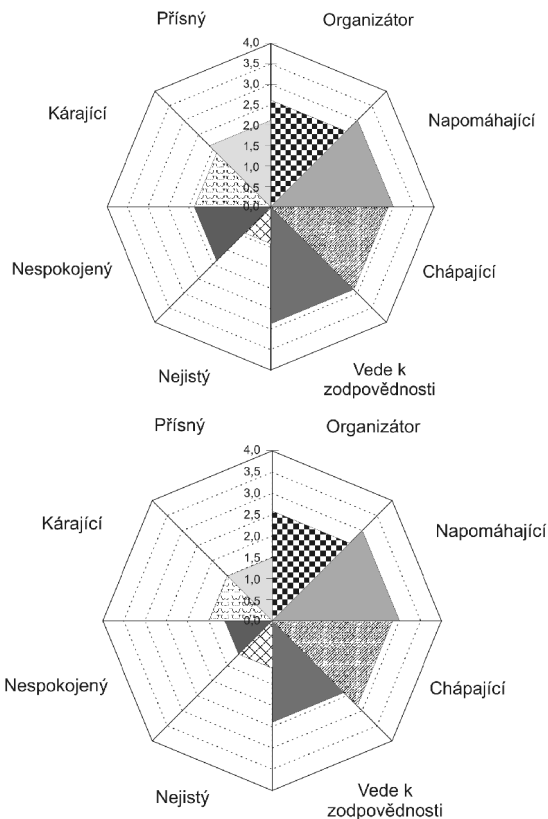
Vnímání interakčního stylu učitelem G a jeho žáky – učitelův komentář



G: „Myslím si, že to tak nějak odpovídá... zajímavý, že je tam daný, že jsem nejistý, což já si nemyslím... nebo přísný a kárající, že jsem tady u žáků víc... nevím, čím by to mohlo být, jak oni to pochopili... V tom tělocviku už to není to, co to bývalo dřív, protože děcka jsou pohodlný, jejich fyzická kondice je minimální... Ta úroveň jde hrozně dolů... navíc mají ještě kdovíjaký potvrzení od lékaře, že nesmí běhat vytrvalost, nesmí šplhat... to dřív nebývalo... a třeba holky v devítce, ty už by nejradši si tam sedly a jenom seděly, ty už by nejraději nic nedělaly...“

Tabulka 5.6

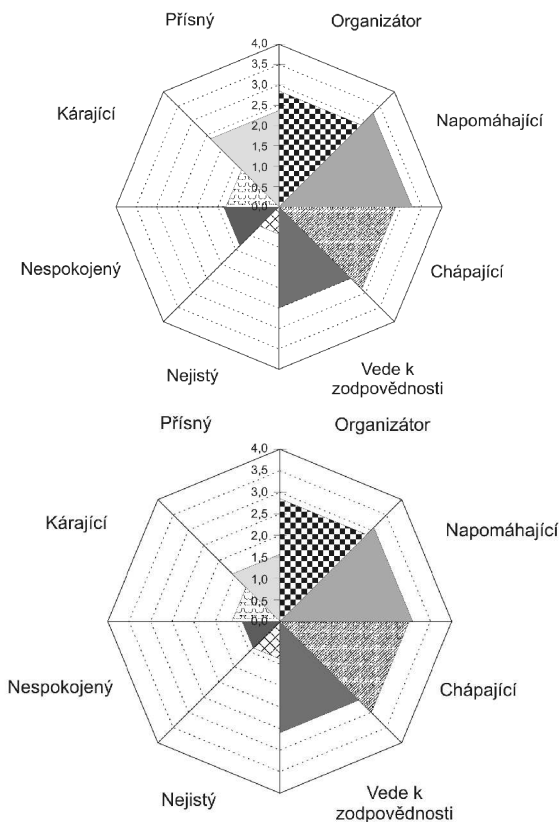
Vnímání interakčního stylu učitelem H a jeho žáky – učitelův komentář



H: „Myslím, že když jsem to vyplňoval, tak se oproti tomu zas tak moc nezměnilo, takže to vcelku odpovídá... Možná odlišnosti tam budou, ale minimální...“ Za nejdůležitější rozdíly v těch grafech považuju, že „je asi nevedu tak k zodpovědnosti, jak si myslím já, což je asi možný... a že nejsou zas tak přísný... To si ale myslím, že to není pravda.“

Tabulka 5.7

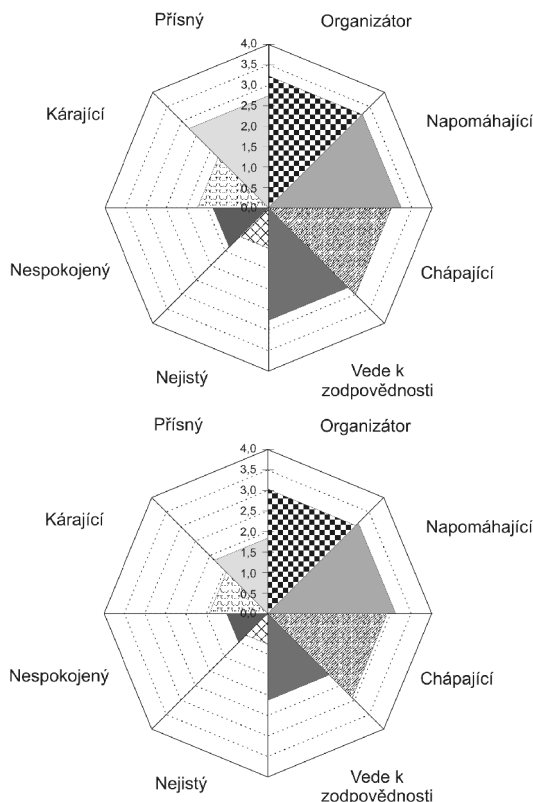
Vnímání interakčního stylu učitelem I a jeho žáky – učitelův komentář



I: Tady se ukázalo, že jste dobrý organizátor, „to si myslím, že je samo sebou u tělocviků vůbec, myslím si, že bez té organizace by to nešlo...“ a že jste chápající, „to si myslím, že taky odpovídá, jako že se dokážu vcítit do pozice toho žáka... Taky si myslím si, že těžko by někdo mohl být učitelem, kdyby byl nejistý nebo občas nepokáral...“ Nejdůležitější rozdíl vidím v tom, „že mě žáci berou jako méně přísného, než já sám sebe... Považuji se za přísného... Když to budou subjektivně hodnotit žáci, tak z jejich pohledu to asi není zdaleka tak přísný, jak bych mohl být nebo jak jsou ostatní anebo jestli tam hrajou roli ty ostatní charakteristiky, já nevím. Jako že jsem napomáhající, tak tím pádem se ta přísnost srazí dolů...“ A tady ta nejistota, „u začínajícího učitele ta složka nejistý musí být myslím mnohem větší, i u mne to tak bylo... To asi potká každého, občas se vám stane nějaká situace, ve které se můžete cítit nesvůj nebo která pro vás není každodenní, všední a prostě musíte přemýšlet nad tím, jak ji budete řešit, a tak těm žákům připadáte nejistý...“ A tady jste vyšel, že někdy káráte, „myslím si, že je někdy potřeba pokárat, není možno jenom chválit...“

Tabulka 5.8

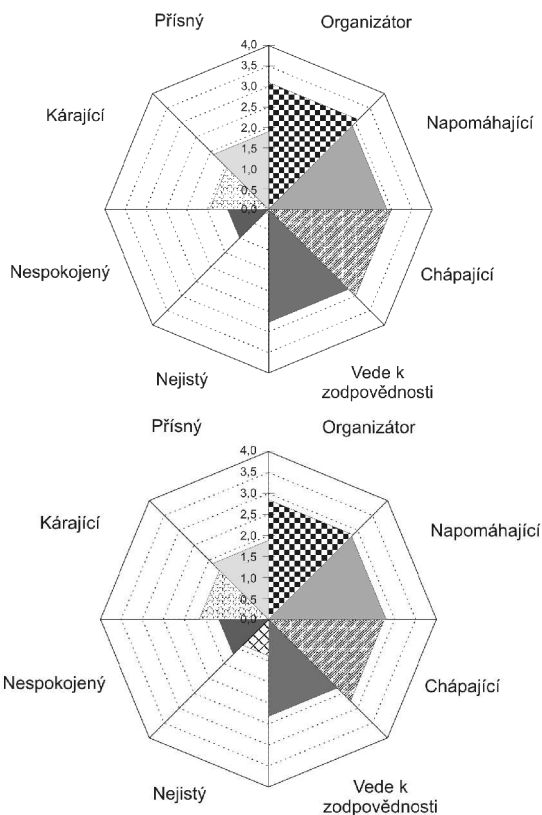
Vnímání interakčního stylu učitelem J a jeho žáky – učitelův komentář



J: Když se podívám na ten graf, tak „za nejdůležitější považuji asi napomáhání během té výuky, zkusit pochopit zpětně ty děti, jestli ony rozumí mně, abych podle toho měnila ten svůj lidský styl a vlastně mohla změnit metodu, která směřuje k nějakému takovému cíli... Určitě učím k zodpovědnosti, to znamená, aby neublížily ani sobě, neublížily si navzájem mezi sebou...“ Změnilo se něco v průběhu doby, kdy jste vyplňovala ten dotazník? „S postupující dobou za ty dva roky možná jsem nespokojenější učitel, protože mám asi osobní pocit, že čím jsem starší, tím menší spokojenost u mě s těma výsledkama v té práci je. Mně připadne, že ty děti jsou rok od roku na tom hůř, hůř připraveny pohybově... I zdatnost i schopnost učit se i schopnost to zvládat, jako kdyby jim chyběly základy, nejde vlastně na tom stavět nějaký složitější pohyb... Takže nespokojenost v dnešní době by u mne byla větší než asi před těma dvěma roky...“ Tady vidíme rozdíl v přísnosti. „Tak možná, že v porovnání s jinými učiteli, kteří je učí, tak možná na ně nepůsobím až tak zase přísně, i když já si myslím, že jim máloco odpustím, že oni ví, že jsem důsledná, takže ví, že když to není napoprve, tak jak bych si to představovala, tak prostě to opakujeme dokola, opravujeme to vlastně, dokud to není jako lepší, kvalitnější... Možná si pod pojmem přísnost třeba představují, nevím, hlasitost toho učitele... Já si pod pojmem přísnost představuju neodpustit dětem nic, co dělají špatně... jestli oni do toho vkládají i třeba to, že ten učitel na ně křičí nebo že třeba používá nějaké vulgárnější slova, tak to je fakt, že to nedělám... možná vnímáme každý tu přísnost jinak...“

Tabulka 5.9

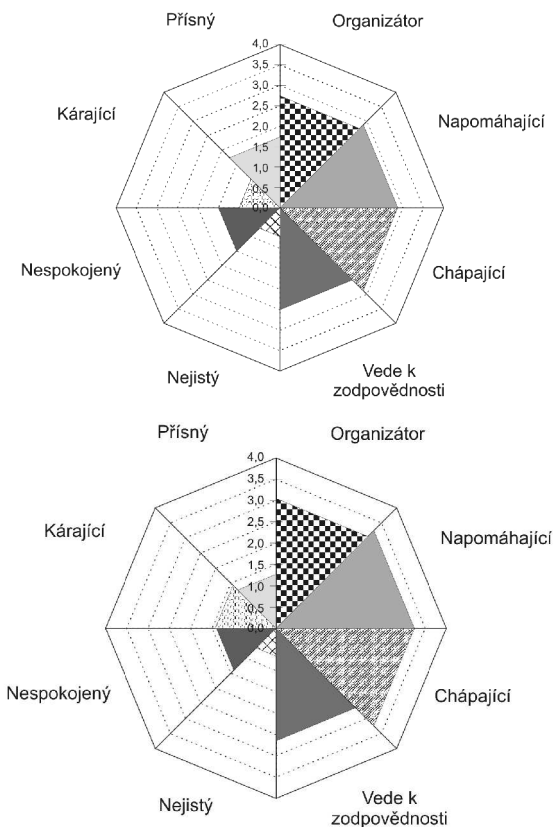
Vnímání interakčního stylu učitelem K a jeho žáky – učitelův komentář



K: „Myslím, že mě to docela charakterizuje... přísrný, to jsem jak kdy, jak u čeho, jako záleží taky, jak jsou ty děcka starý, že jo, a jakou činnost provádí. Když je to činnost nebezpečná a když jsou to velké děcka, které už mají sílu, tak jsem víc přísrná a jsem víc přísrná taky na třeba slušný chování, na to, aby nemluvili sprostě a podobně. Pokud je to činnost, která nebezpečná není a pokud mi třeba jenom vykládá při rozcvičce, tak to zas až tak netrestám... Za nejdůležitější považuji, aby byl učitel dobrý organizátor a napomáhající... Organizátor proto, aby se mi tam děti nepobily, a napomáhající proto, že to jsou nové činnosti většinou a chci, aby to zvládly, ale hlavně, aby k tomu neměly odpor... Rozdíl je v nejistotě, tak já si nepřipadám nejistě... možná to pramení z toho, že některé podmínky třeba v tom tělocviku... třeba počítám s tím, že tam bude doskočiště na výšku a ono tam najednou není... nebo někde se poztrácí balon a podobně. To mě teda dokáže znejistět a rozčílit...“

Tabulka 5.10

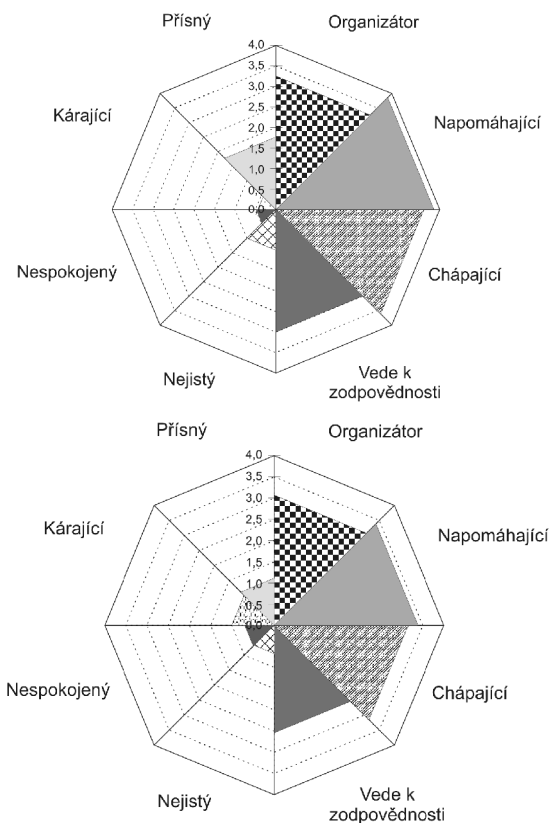
Vnímání interakčního stylu učitelem L a jeho žáky – učitelův komentář



L: Po předložení grafu, který učitelka L vyplňovala sama za sebe, řekla, že to vcelku odpovídá, „já myslím, že bych tam nic nezměnila za ty roky“. Při otázce, aby se zamyslela nad rozdíly, které vidí v grafech, odpověděla, „spíš mi to připadá, že se vidíme tak nějak stejně, je to stejně zajímavý, že se to až tak vyloženě o tolik neliší... Podle dětí jsem míň přísnější, tak s tím budu muset něco udělat (smích)...“

Tabulka 5.11

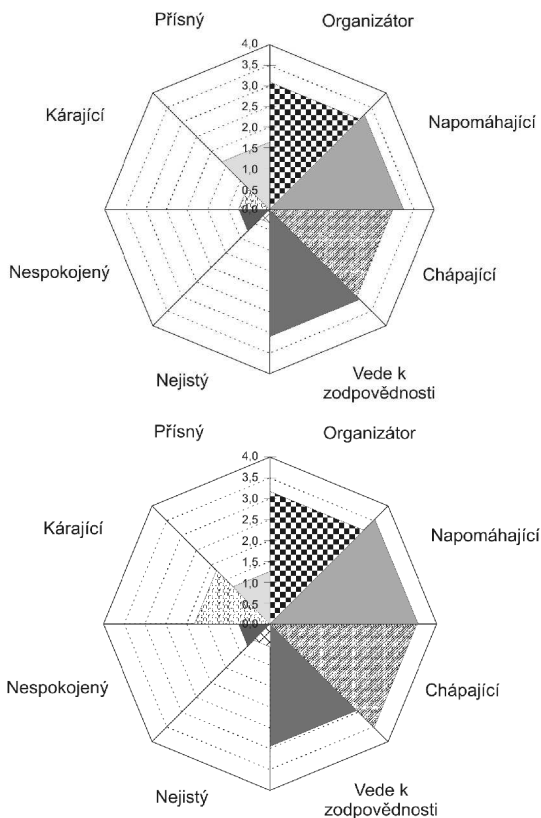
Vnímání interakčního stylu učitelem M a jeho žáky – učitelův komentář



M: Myslím si, že jsem „dobrý organizátor, to doufám, že ano, protože předpokládám, že tělocvikaři jsou obecně, musí být organizační typy...“ Toto je napomáhající, tak to „určitě, protože jsem začínala jako mladá, tak máte snahu a tendenci vyjít vstříc, kde můžete, omlouvat spoustu věcí... Myslím, že by to ale teď bylo míň, protože člověk otupí v jistých věcech...“ Tak s tím vedením k zodpovědnosti „by to už v tuto chvíli bylo taky jinak, ale tehdy v tu dobu asi ano, protože jsem byla začínající pedagog... teď by to bylo určitě víc...“. Ještě tu vidíme, že jste byla vcelku spokojená, „...já jsem obecně optimista, takže nespokojená nebývám, a to, co vidím jako výsledek své práce, je jenom můj výsledek. Takže nemůžu být nespokojená s něčím, co jsem si ovlivnila takovým nebo jiným způsobem...“. A co se přísnosti týče, „...nejsem extrémně přísná, to je pravda“. Za nejdůležitější rozdíl považuji to, že „žáci mají pocit, že jsem více kárající, ale to je vždycky... myslím tím z pozice učitel-žák, žák-učitel. Učitel za sebe, no, jak to říct, svoje vlastnosti umírní a žák to vidí mnohem silněji, než to je a opačně.“

Tabulka 5.12

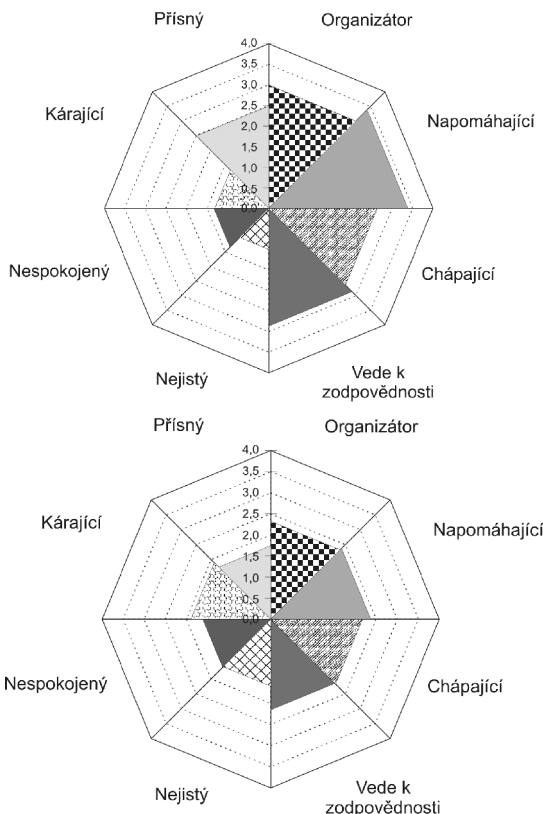
Vnímání interakčního stylu učitelem N a jeho žáky – učitelův komentář



N: Při zpětném pohledu na ten graf „bych si dala, kdybych byla taková trošku, no, tak si možná dám i tu čtverku v tom organizátor... ale to už je takové, že to je to nejlepší, a to si zas málokdo dá, že jo... ale jsem o tom přesvědčená, že jsem dobrý organizátor“. Také tu vidíme, že se chápete, že téměř nejste nejistá, „...já si myslím, že jo a nejen při výuce...“. Co Vás zaujalo při srovnání těch dvou grafů? „Ty rozdíl vidím, že jsou minimální... a těší mě, že děti mě vidí tak, jak se vidím já... oni mne teda vidí ve všem líp... ten graf, co říkali žáci, vypovídá podle mě ještě malinko víc, protože člověk už z té určité skromnosti nebo z čehokoliv jiného si prostě nenasází ty nejlepší body, co si myslí. Například já si myslím, že jsem opravdu hodně chápající, ale že to i oni tak berou, že to už vnímají, protože já jsem o jednu škálu úplně níž. A oni mě vidí líp i v tom napomáhajícím, takže to je takové to hezké dětské hodnocení.“

Tabulka 5.13

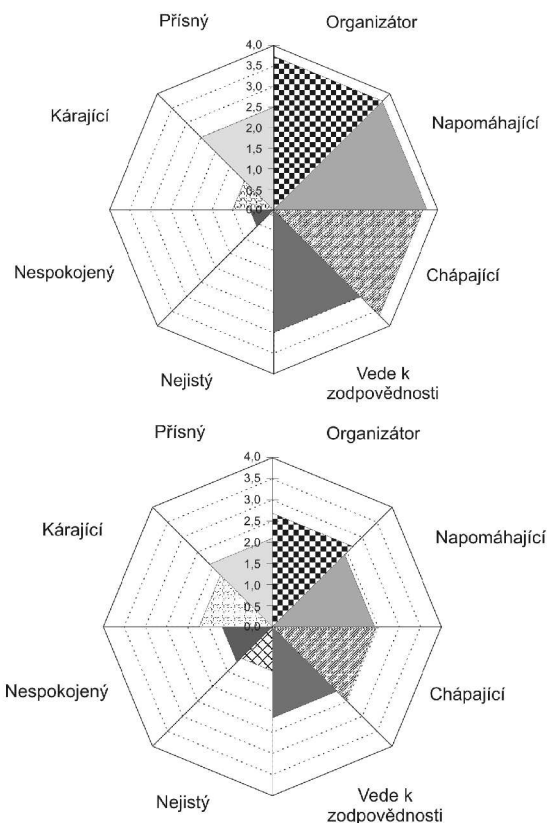
Vnímání interakčního stylu učitelem O a jeho žáky – učitelův komentář



O: „Já sebe vidím jako dobrého organizátora, tak v téhle stupnici je to pro mě naprosto uspokojivé... Napomáhající se snažím být až moc, tady toho je hodně, neměl bych do těch dětí asi tolik zasahovat, oni by měli mít větší prostor... Já bych tady viděl, že méně je někdy více, takže ten učitel té tělesné výchovy, pokud toho řekne mín v hodině a je to pádnější, tak by to mělo být pro ty děti zásadnější, přínosnější. Když se toho hodně namluví v tělocviku, tak ty děti to nejsou schopné pobrat, protože ta hodina je ukecanější, náročná, je to ukecané, ty děcka to nevezmou, hlavně ten učitel není připraven do další hodiny, takže šetřit sebe, šetřit děti, aby z toho nebyl nějaký hybrid...“. Tady vidíme, že jste v určitých situacích nejistý, „...já si myslím, že mám každou hodinu nějakou tu chvilku nejistoty, bez toho by to ani nebyla legrace... a děcka poznají, že tam ta nejistota nějaká je... i kdybych učil třicet let, doufám, že ne, tak ta nejistota tam vždycky nějaká bude prostě, nevím, klidně jím to řeknu, udělám z toho legraci“. Taky jste někdy nespokojený, „...učitel tělesné výchovy, to je poslán, učil jsem tady na škole, která materiálně byla taková hodně podprůměrná, děti ve skupinách strašně moc, aspoň těch chlapeckých, tak se to neučilo dobře, nebylo kde to učit, tělocvična jedna, dohromady padesát dětí, kabinety nevyhovující, tak bylo to docela těžké... tak toto všechno dohromady plus nezkušenost, dá dohromady tady tu malou pizzu té nespokojenosti... jakmile je ten učitel nespokojený, tak je to špatně, tak si už by měl vyměnit to povolání... no a teď jsem přišel na to, jak se to dá dělat, takže ta nespokojenost začíná ustupovat a spokojenost se prohlubuje...“. Co se rozdílů v obou grafech týče, tak podle žáků „víc kárá, než já se vidím, to je v pořádku, jestli mají tenhle pocit... jenom ať si myslí, že jsem na ně přísnější“.

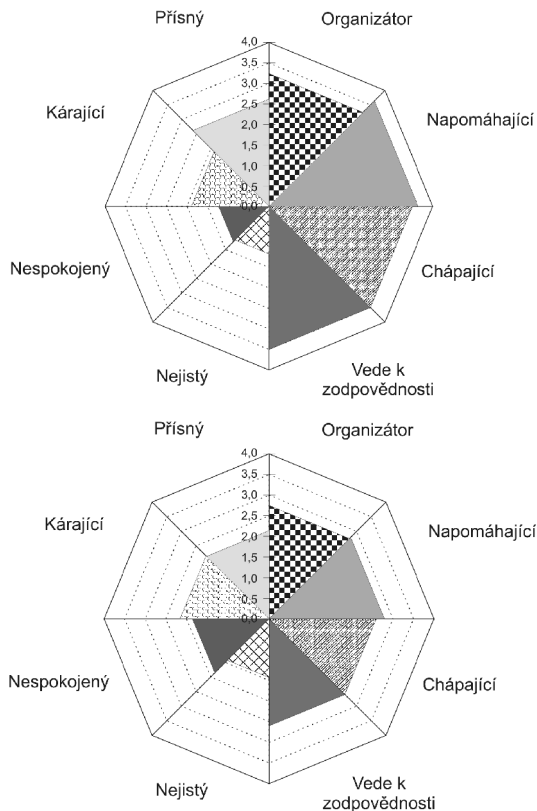
Tabulka 5.14

Vnímání interakčního stylu učitelem Q a jeho žáky – učitelův komentář



Q: Myslíte si, že Vás ten graf dobře vystihl? „Myslím si, že to bylo dobře uděláno, samozřejmě vždycky záleží na té situaci, v které ti žáci ten dotazník vyplňují. Může být třeba situace, kdy jsou pozitivně naladěni, z nějakých důvodů, a na druhé straně negativně a prostě to může v ten moment... ten dotazník přeci jenom ovlivnit.“ A co se týče těch rozdílů mezi vaším grafem a grafem žáků, „tak tam to na té škole bylo dáno tím, že v každém ročníku na druhém stupni je jen jedna třída, čili o to to bylo složitější, ...to hledisko ze strany žáků je takové jako zpřisňující...“.

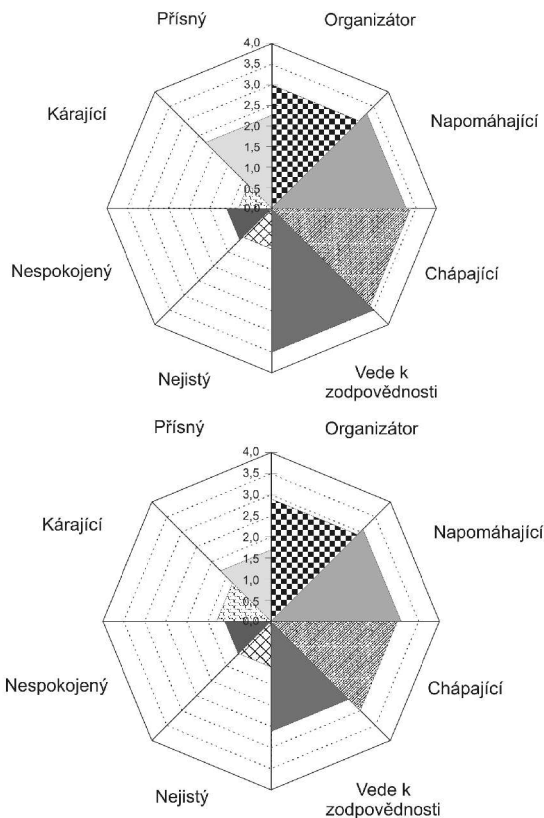
Tabulka 5.15

Vnímání interakčního stylu učitelem S a jeho žáky – učitelův komentář

S: „Já myslím, že mě určitě vystihuje... organizačně já myslím, že ty hodiny jsou zvládnuté, chápající se snažím samozřejmě ty žáky pochopit, protože ne každý v tom tělocviku je na tom tak dobře tělesně, aby to zvládl všechno, takže určitě jo... nespokojený, já myslím, že ty hodiny jsou tak zvládnuté, že tam samozřejmě se může stát, že nespokojenost tam bude, ale spíš jenom s učitelovými věcmi... například při nástupu, že nedávají třeba žáci pozor, nebo že když něco člověk vysvětluje, tak tady v tom spíš, ale jinak si myslím, že určitě ne s celkovou hodinou... Určitě je tam potřeba pokárat, když jako neplní ty pokyny, které jim zadám... spíš slovně, verbálně, samozřejmě, co se týče fyzicky nějakých kliků, dřepů, to používám taky teda... Myslím si, že jsem přísnější na mladší ročníky... já si myslím, že je dobrý, aby oni se naučili nějakým základům, které potom oni dělají automaticky ve vyšších ročnících, jako je osmá a devátá třída a samozřejmě ta přísnost už tam není taková... Mě celkem v tom dobrém slova smyslu zaráží, že se to celkem strefilo, když se tak na to dívám... Ti žáci to vnímají trochu jinak, já se snažím je samozřejmě kárat, ale oni to berou jinak to kárání, než jak to myslím třeba já, takže si myslím, že tam je to celkem objektivní z jejich pohledu, že třeba kárající jsem daleko víc... Dále možná v jejich očích působím tak, že jsem nespokojený v té hodině, že jsem takový jakoby zamračený, ale říkám, záleží, kdo to vyplňoval, z jakého vzorku, že si nemyslím, že třeba devátáci by to takhle napsali...“.

Tabulka 5.16

Vnímání interakčního stylu učitelem T a jeho žáky – učitelův komentář



T: „Já nevím, jestli mě to teda úplně vystihuje... Organizátor nevím, snažím se, protože tady vlastně máme jednu tělocvičnu, takže si myslím, že tam je potřeba, když jsme na půlce, vlastně kluci a holky zvlášť, tak jako tam je potřeba teda, aby to člověk zorganizoval.“ A tady máme vedení k zodpovědnosti – to Vás vystihuje? „Tak já myslím, že v podstatě snad ano, tak záleží podle mě na té skupině... je to rozdíl, když se děcka snaží, tam nedělají zas tak binec, tak člověk se snaží jim pomoci a vysvětlit... prostě to určitě je to daleko lepší, než když vidím, že jsou otrávení a dělají naschvály...“. Za tu dobu, co jste to vyplňovali, změnili byste něco? „Nevím, já bych to asi neměnil nijak... Já myslím, že to tak může být asi.“ Tady z těch rozdílů říkáte kárající, „tak asi si myslí, že je víc někdy napomínám za něco, nebo si myslí, že to je zas možná zbytečné ty věci, které se mně nelíbí, nevím... možná kárající bych se teď taky viděl někde víc, protože si myslím, že se to trochu zhoršuje teda ta úroveň těch žáků celkově v tom tělocviku...“. A tady to vedení k zodpovědnosti? „Když se něco dělá, tak se jim snažím teda říkat nějaké, co může nastat... Určitě jim řeknu prostě nějaké zásady dopomoci a tady tohle, takže možná, to já si myslím, že jim víc říkám, ale oni si to třeba zas nemyslí, když se dívám na ten graf... možná kvůli tomu, že nedávají pozor... anebo si prostě myslí, že to je nějaká prostě sranda jako...“.

Jak je z tabulek 5.1 – 5.16 patrné, ve většině případů si učitelé myslí, že jejich graf je docela vystihuje (učitel A, C, G, H, I, K, L, N, O), dva učitelé (F, S) si myslí, že je graf dobře vystihuje, jeden učitel si není zcela jistý (T), u jednoho učitele jsme nezískali jasnou odpověď (Q). Začínající učitelé (E, J, M) si myslí, že by graf teď vypadal alespoň v jednom sektoru poněkud jinak. Co se týče nejdůležitějších rozdílů mezi grafem, který vznikl z dotazníků vyplněných samotnými učiteli, a grafem, který vznikl z dotazníků vyplněných jejich žáky, řada učitelů (A, F, G, H, I, J, K) se neztotožňuje s tím, jak je vnímají žáci. Učitelé L, M, O a S se staví k jinému vnímání žáků neutrálně, resp. si myslí, že to je tak v pořádku, a učitel N je dokonce potěšen, že ho žáci vidí lépe, než on sám sebe. Učitel Q se domnívá, že výsledky žáků jsou zkresleny tím, že učil malý počet žáků, kteří ho pak mohli hodnotit. Učitel T si není jistý, neví, čím by mohla být způsobena odlišnost ve vnímání sebe sama a jeho vnímání žáky.

5.5.2 Představa ideálního učitele tělesné výchovy

Jednou z našich otázek bylo, jak si učitelé představují ideálního učitele tělesné výchovy. Dotazovaní učitelé se většinou shodli na tom, že „...*tělocvikáři musí být dobří organizátoři, protože bez toho to nejde...*“ (učitel I), „...*v té tělocvičně je většinou mnohem větší hluk, ty děti jsou mnohem živější než ve třídách...*“ (učitel H), proto je nutné to „...*organizačně dobře zvládnout*“ (učitel S). Za stejně důležitou vlastnost učitelé považovali také schopnost napomáhat žákům – je nutné „...*zjistit, co a jak je potřeba...*“ (učitel H), „...*zkusit pochopit zpětně ty děti, jestli ony rozumí mně, abych teda já podle toho měnila ten svůj styl a vlastně mohla změnit metodu, která směřuje k nějakému takovému cíli...*“ (učitel J). Také vedení k zodpovědnosti považovali mnozí učitelé za důležité, protože v tělesné výchově „...*je nebezpečí zranění... dneska ty děti jsou velice živé... zodpovědnost musí vlastně vycházet od nich, že nemůžou si dělat v tom kolektivu, co chci, že musí brát ohled na druhé...*“ (učitel C), „...*třeba v tom tělocviku to musí být, tam si děcka dělají záchranu samy a pokud tam bude nějaká činnost, která je nebezpečná a já je musím využít k tomu, aby tu záchranu dělaly, tak jim musím vysvětlit všechno, co se může stát, a trošku je i postrašit možná, aby tu zodpovědnost cítily, že to prostě opravdu záleží na nich, jestli se tam něco stane, nebo nestane...*“ (učitel K). „*Vedení k zodpovědnosti – to mám úplně prioritně na mysli už i z hlediska své vlastní osoby vůči výuce a dětem a především, abych tady tuhle vlastnost nějakým způsobem vložil, vetkal do těch dětí...*“ (učitel F). Další vlastností, kterou by měl disponovat ideální učitel, je, aby byl chápavý. „*Chápavý by měl být snad každý učitel, měl by pochopit, o co těm dětem jde*“ (učitel H). K výtku těchto, dalo by se říci, kladných vlastností několik učitelů ještě připojilo, že ideální učitel by měl být také přísný, „...*zejména v dnešní době by ta přísnost mohla být silnější...*“ (učitel K). „*Přísnost souvisí s mojí filozofií, nejsem zastáncem liberální výchovy, takže přísnost ano*“ (učitel F). Ideální učitel by také měl umět žáky pokárat: „...*samozřejmě za určitých předpokladů, když se to hodí...*“ (učitel F), neměl by být nejistý, „...*protože ty děti kór v dnešní době by toho dokázaly dost využít...*“ (učitel H) a neměl by být také nespokojený, „...*člověk by tam asi neměl odrážet svoje nálady, ale tomu se asi neubráníme...*“ (učitel K). Se zajímavým názorem jsme se setkali u učitele A, který uvedl, že „...*ideální učitel neexistuje tak, jak neexistuje ideální člověk... i prostě ten učitel si přináší do hodin to*

svoje, i když by to tak nemělo být... a pak se ukáže jenom profesionál, jestli teda prostě dokáže to potlačit a pracuje naplno“.

5.5.3 Specifika předmětu tělesná výchova a jejich vliv na komunikaci

Pojetí interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy je ovlivněno tím, jak učitelé pojmají předmět tělesná výchova. Předmět tělesná výchova se jako i ostatní předměty vyvíjí – jak uvedl jeden respondent: *„mění se... na tom začátku byl drill, kdy takhle byly dané osnovy. Dneska si každá škola stanoví svoje priority. Ta hlavní priorita by měla být, že se děcka budou hýbat a je jedno, jestli... to budou dělat přes aerobik, nebo přes hry...“* (učitel A). Podle učitele E je v dnešní době nejdůležitější *„přimět, aby děcka nějakou formou sportovaly a samozřejmě jim to neotrávit...“*. Hodiny tělesné výchovy by měly stavět *„hlavně na jejich pohybových schopnostech, protože mnohé ty děcka... teprve začínají hrát florbal, basketbal... samozřejmě kromě nějakých jedinců, kteří prostě to trénujou, takže jde spíš o to, dát jim ty základní dovednosti v těch jednotlivých sportech... pak se můžou rozvíjet dál...“* (učitel H). *„Tělesná výchova by měla být hlavně zábavná, protože nemá cenu pracovat s nějakýma žákama, když je to vůbec nebaví a nechcou nic dělat. To je asi to nejhorší, co se může stát... spíš je potřeba tam někdy doplnit nějaký věci, který je nebaví... tak to se jim třeba nelíbí, ale pro rozvoj těch jejich pohybových schopností do budoucna je to důležitý, to je jasný, to ale oni ještě nechápou... když se to ale udělá nějakou formou zábavnou, tak je to mnohem lepší, než je nějak drilovat a říkat jim přesně, udělat to, to a nic víc...“* (učitel H). Učitelé také připomněli, že v tělesné výchově je důležitá bezpečnost.

Do samotné výuky tělesné výchovy se učitelé zapojují nejčastěji, když *„jsou nějaké tady ty soutěže, když je jich lichý počet, tak se do toho zapojím... když trénujeme, tak zase podle počtu se zapojím... ale spíš se dívám na to zvnějšku a opravuji, nebo hodnotím, jak jim to jde. Při složitějších věcech se zapojuju, když to zvládnou, tak jdu bokem...“* (učitel H). Také se zapojují, když chtějí žákům předvést ukázkou, ale jak sami říkají, *„pokud mám vyhlídnu, že to někdo z dětí umí líp než já, což už někteří opravdu umí, protože tam mám i děti, které chodí do sportovního oddílu, tak to nechám ukazovat děti...“* (učitel J). Navíc *„mně to přijde přirozené a normální zapojovat se do výuky... a třeba v té gymnastice co jsem jim neukázala, to jsem po nich nechtěla. Takže potom neřešíme věty typu, to nejde...“* (učitel M).

Interakce a komunikace se samozřejmě liší *„...v šesté a deváté třídě, protože s těma devátákama už jsem v jiném vztahu než s těma šestákama... ty šestáci jsou přece jenom tady první rok... a jsou z toho takoví vyjevení, tak spíš poslouchají. Kdežto sedmá, osmá, devátá, tam je vztah trochu jiný, spíš na domluvě... taky záleží na skupině...“* (učitel H). Tělesná výchova *„je úplně jinej předmět. Kdo to nezažil, závody, hory, kurzy sportovní, kde ty děti nejsou v těch lavicích, ony jsou úplně jinakší, jsou daleko impulzivnější, ale i citlivější, tam ta komunikace je... jinakší, přátelštější. A děti jsou mnohem otevřenější a jakoby se více svěřou...“* (učitel L). Interakce a komunikace mezi učitelem a žáky budou jiné také s třídou, *„kterou jsem mívala každý den, pak je ta komunikace volnější, otevřená. Se žáky, které člověk má jednou za týden, si udržuje určitý odstup...“* (učitel M). Někteří učitelé se také domnívají, že tělesná výchova by měla žákům poskytnout prostor,

„aby se mohli vymluvit... jsou to jediné hodiny, kdy se můžou uvolnit, když to tak řeknu fyzicky a oni se potřebují vymluvit. Oni spolu musí neustále komunikovat, řešit pubertální záležitosti, furt se musí něco probírat...“ (učitel M). Do povahy interakce a komunikace se promítá i to, zda učitel pracuje s žáky dlouhodoběji, např. od šesté do deváté třídy, protože jak se ukazuje, tak od šesté třídy učitelé učí žáky *„různé povely, pokyny na písknutí, abych co nejméně mluvila, a mluvím hlavně při vysvětlování učiva... takže ony, když doběhly, byly rozdělené do družstev, a už věděly... kdo co dělá. Mně už stačí říct jenom patnáct, dvacet, třicet... proto je to takové heslovité... v šesté třídě je to všechno naučím... je to pro mě šílená zátěž, každý šestý ročník“* (učitel N). Tělesná výchova je *„specifickým předmětem, který... poskytuje menší prostor k řetězené nějaké interakci... já jsem tady tyto třídy měl už druhý i třetí rok, takže už byli zvyklí na určitý systém nějakých pokynů, takže prostě proto se to už nemuselo tak řetězit“* (učitel Q).

Poté, co jsme na ukázkách ilustrovali, jak učitelé vnímají předmět tělesná výchova a svoji roli v něm, pak se nabízí otázka, jak vnímají roli žáka při výuce tělesné výchovy. Při výuce tělesné výchovy *„...mi jde hlavně o to, aby ty děvka se v tom tělocviku snažily a nenarušovaly mi hodinu. Jako nějaké výkony, jo, k tomu přihlídnou, ale až na posledním místě dalo by se říct“* (učitel K). Diskutovaným tématem je i to, zda by měli žáci vyjednávat s učitelem, co se bude v hodinách dělat, jedním ze zajímavých vysvětlení je toto: *„...myslím, že jsou tam lenivý děti, které prostě nebudou dělat z principu, že se jim nechce“* (učitel L). Učitelé také považují za důležité zajímat se o to, jak žákům *„...osobně v tu chvíli je, jaké mají problémy – fyzické nebo psychické nebo v jaké jsou situaci... podle toho pak ta hodina a ty výsledky z té hodiny budou vypadat...“* (učitel M).

5.5.4 Komunikace v různých fázích výuky tělesné výchovy

Nedílnou součástí tělesné výchovy je rozcvička. Ukázalo se, že někteří učitelé věnují rozcvičce více času, jiní méně; někdy rozcvičku vede učitel, jindy ji vede žák či dva žáci, někdy se žáci také rozcvičují sami; někdy učitel pozoruje žáky při rozcvičce a průběžně je opravuje buď individuálně, nebo poukazuje na chybu přede všemi, v jiných případech učitel využívá čas při rozcvičce k tomu, aby žákům řekl informace týkající se tělesné výchovy či jiných sportovních aktivit souvisejících se školou nebo aby s žáky navázal neformální vztahy; někdy učitelé žákům připomínají, proč je důležité provádět rozcvičku či konkrétní cviky, k čemu to bude při výuce užitečné, nebo k čemu to mohou žáci využít v běžném životě.

Opět se ukazuje, že výhodnější je, aby učitel vedl žáky dlouhodoběji *„...vždycky v té šesté třídě je dostanu, tak ony se naučí rozcvičku, ... ukážeme si, jak by ta rozcvička měla vypadat, a pak už víceméně chci po nich, aby se rozcvičovaly individuálně. Do té rozcvičky jim nezasahuju, pokud vidím, že probíhá normálně... když dělají ještě jiný sport, tak přeci jenom to, že jsou vedeny ještě z jiné strany, tak ta rozcvička je intenzivnější... někdy samozřejmě mají pocit, že ta rozcvička je zbytečná, že ji nepotřebují... potom je vysvětlený, že třeba někomu se potom něco stane a vidíš, tady sis špatně protáhla ten sval...“* (učitel A). *„U těch šestáků, tam je ta rozcvička vedená mnou, ... ale u těch devátáků se spíš snažím na ty chyby upozornit jenom tady z toho hlediska, kdy to jenom vlastně předcvičuje, kdo to neplní, tak samozřejmě mu ukážu nějak ty chyby, protože si*

myslím, že oni potom na střední škole to ocení daleko více než na té základce, protože tam už je to takový automatický víceméně ty pohyby... “ (učitel S). „Už nic se nedělá jako dřív, jako klasická rozcvička, já nevím, řeknu vzpažit, předpažit... Většinou už ta rozcvička je na protažení... a je vidět, že ti kluci z toho byli... překvapení, protože třeba tady jsem na něho volal, protože se věnoval něčemu úplně jinému, vůbec nesledoval, co má dělat. A tam jsem toho jednoho napomínal, což byl takovej expert... Takže pro ně tady stačí šest sedm cviků, že, protože na víc už pak není čas... “ (učitel G).

Nácvik s využitím metodické řady je další důležitou fází ve výuce tělesné výchovy. Opět bychom mohli poukázat na to, že někteří učitelé žákům delší dobu vysvětlují správnou techniku, jiní spíše preferují ukázkou a stručný popis, další tráví samotným nácvikem téměř celou hodinu, jiní preferují, aby si žáci konkrétní nácvik osvojovali např. přímo při hře, někteří učitelé ve snaze minimalizovat chyby při nácviku ukazují sami ukázkou „...ukázal jsem jim sám ten dribling, který by měli nějakým způsobem napodobit, realizovat a upozornil jsem je na chyby, které při tom driblingu nastávají a kterým se mají vyvarovat... “ (učitel F), nebo někdy nechají předvést ukázkou žákem, zejména pokud ten žák dělá nějaký sport, „...takže to jsou takové týpky, které člověk zná a ze kterých už si vytipuje jednak na to motivační předvedení, což pro ty ostatní děcka znamená možná daleko víc, než když starý chlap jim tam ukazuje výmysl..., a pak vlastně cvičí všichni ostatní... “ (učitel F).

Učitel I uvádí: „...v první řadě jim ukážu, jak to správně má vypadat, zkusím je nějak namotivovat... vložím do toho nějaké soutěže a podobně a pokud už jde vyložene o to procvičování, tak už ani časově tomu nevěnuju tolik času, protože pokud se to budou učit, tak u toho můžeme strávit klidně prakticky celou vyučovací hodinu... kdežto když to budeme procvičovat a budu předpokládat, že devadesát procent žáků už to umí, tak zadám úkol, dvacetkrát uděláme tady tohle a mezitím se snažím věnovat těm zbývajícím deseti procentům, kteří mají s tím nějaký problém, takže ostatní si to procvičí a já se to snažím během té chvíle naučit ty, co s tím mají problém... “. Podobně učitel L k tomu dodává: „...při tom nácviku si to nejdřív zkusíme na místě, pak přidáme pohyb a v příštím opakování využívám šikovnějších dětí, který jdou jako před nima, aby se mohli podívat a já to kontroluju... “.

Přestože vedle rozvíjení dovedností má v tělesné výchově svůj význam také zprostředkování znalostí, ukázalo se, že této oblasti se nevěnuje velká pozornost. Rozvíjení znalostí jsme pozorovali např. u učitele J, který zjišťoval, zda žáci vědí, co patří k běžecské abecedě, co je to dvojtakt apod. Učitel v rozhovoru uvedl: „...to tak děláme, protože když jim třeba řeknu, jdeme opakovat dvojtakt, tak vycházím z toho, že prostě ví, co to je... oni jako i slovně odpoví... “ (učitel J). Se znalostmi souvisí také užívání názvosloví. Učitelé připouštějí, že používají spíše jednoduché krátké názvosloví, např. kotoul, mírný stoj rozkročný. Podle učitele G, žáci rozumí názvosloví „...většinou tak z padesáti procent. Pro ně by bylo jednodušší, kdybych to řekl, jak to tady třeba, jsme na dědině, že, ať si sedne nebo tak něco, ale kdybych to měl říkat jako úplně názvosloví, za první, už to taky za tu dobu asi neumím, že, to by byla další věc a asi těžko by to chápali, já nevím, říct jim skrčit upažmo, to už by pro ně asi bylo složité... snažím se to používat jako, když to vím, že to je dobře, tak to použiju, když to nevím, tak to tam radši nedávám... “.

V rozhovorech jsme tematizovali roli komunikace při nástupu v úvodu a závěru hodiny. Učitel Q k tomu uvedl: „...*hodina začínala nástupem, tam se oznámil teda program ... tam byly ty aspekty toho zklidnění, pozornost upoutání a vřdycky se tam dozvěděli, to probíhalo několik sekund, to prostě nezdržovalo a dozvěděli se přesně, co budeme dělat... a čím bude hodina končit a taktéž nástupem hodina vřdycky končila, kde prostě několika větami se zhodnotila, pokud bylo, tak někdo se pochválil za výkony...*“. Někteří učitelé zařazovali nástupy jen na začátku hodiny, „...*nedělám už vlastně žádné závěrečné nástupy... takže v podstatě jenom na začátku hodiny, tam, kde zjišťuju zdravotní stav dětí, ale na tom konci už ten závěr je takový volnější...*“ (učitel J). Místo nástupů si někdy učitelé na závěr výuky žáky svolají a „...*ještě si tam třeba rozebíráme kolikrát, když třeba se nám něco nepodařilo anebo někdo ten den třeba opravdu jako pracoval pod své možnosti, tak ještě to tam společně rozebereme, že třeba mu to ten den zrovna nešlo, a mám tam vlastně čas i na to individuálně si s nima popovídat, protože vlastně tím, že přichází k té krabici [pozn. žáci si na začátku do krabice odkládají řetízky, hodinky apod.], tak s každým mám ještě takový ten závěrečný kontakt...*“ (učitel J). Někteří učitelé však nástupy, ani hlášení již vůbec nezařazují.

5.5.5 Plnění/neplnění instrukce žáky, neporozumění výkladu, uznání chyby učitele

Pokud jde o zadávání instrukce, učitel E popisuje svůj postup těmito slovy: „...*žáky svolám třeba hvízdnutím nebo píšťalkou... a třeba při tom dělení, jim řeknu, rozdělte se, když vidím, že to klapě, tak to klapě, když prostě ne, ...tak řeknu třeba kapitáni, dva kapitáni se přihlásí, no a rozdělte se na dvě půlky... záleží prostě, jak oni reagují, prostě, když nereagují a tamhle sedějí, tak samozřejmě řeknu a vidím, že se jim do toho nechce, tak prostě vezmu dvě, když se chce, tak jsou schopny se samy rozdělit, protože když vezmu, tak třeba venku se taky dělí samy a tam nikdo dospělý není a jsou schopny se rozdělit, takže já si myslím, že někdy je dobrý to nechat na nich...*“. Učitel I zmínil, že při zadávání instrukce záleží na programu hodiny: „*Bud' to je hra, o které vím, že už ji hráli dvakrát, třikrát a že už jim opravdu řeknu jenom chytáme dotekem míče a vyberu dva, kteří začínají, o kterých vím, že to zvládnou, protože ten začátek je nejtěžší... anebo přijdu s nějakou novou hrou... tak potom můžeme trávit pět minut třeba jenom tím, že se jim budu snažit vysvětlit pravidla, ale potom se do té hry dostanou... a příště budou zvýhodnění, prostě přijdu a řeknu, pamatujte si tu hru... zahrajeme si ji znova...*“. „*Většinou se to snažím ukázat názorně... než bych jim to složitě vysvětlil tady ty pravidla, tak radši rychle ukážu, ty seš chycenej, lehneš na zem na záda a vy ostatní pojďte sem čtyři, každej ho chytne za jednu končetinu, když se ho dotknete takhle, tak je zachráněnej, může se vrátit do hry... ty děcka budou mnohem jednodušeji reprodukovat činnost, kterou viděly nebo kterou si mohly na vlastní kůži vyzkoušet, než něco, o čem jenom poslouchaly a co se jim někdo snažil složitě teoreticky vysvětlit...*“ (učitel I). Když zadávám instrukci, „*tak tam musí být klid, nikdo mne nesmí rušit... to jsou základní pravidla, dalo by se říct, že když prostě mluvím já, tak nikdo jiný mluvit nebude... ale že bych za to trestala, to ne...*“ (učitel K). Na naši otázku, jak si vysvětlujete, že žáci po zadání ihned plní instrukce, učitel K odpověděl: „...*protože se jim to snažím podat jasně, nedávám tam žádný zbytečný*

povely, žádný podrobnosti jim nevysvětluju... nejdřív jim dám hrubej příkaz a pak po provedení zjistím, co tam jsou za chyby a čeho by se pak měli vyvarovat...“. Žáci reagují na určité signály, povely, „...písknu a to je způsob, kdy mají přestat s jakoukoliv činností a soustředit se na mě, co po nich budu chtít. Po písknutí musí zmlknout a čekat, co se bude chtít...“ (učitel N).

Řada učitelů popisuje svůj postup takto: „...nejdříve instrukci předvedu... a potom teda cvičení...“ (učitel C). Učitel H upozorňuje, že „...záleží na úrovni žáků... když mám šikovný děcka, tak prakticky nemusím jim nic předvádět, stačí jim to prostě vysvětlit a oni to zvládnou... když jim to nejde, tak samozřejmě od základních věcí ukazuju já, popřípadě když už to některý z nich zvládá, tak ukazuju na něm... ukazuju vlastně, aby viděli, na co si mají dávat pozor plus někde třeba nějaký chyby...“ (učitel H). Při zadávání nové instrukce „...jim řeknu, jak se to jmenuje, a předvedu jim to já, ať ví, co mají dělat...“ (učitel L).

Když někdo z žáků neporozumí instrukci, tak je „...nejjednodušší to ukázat než to složitě vysvětlovat, ... to pochopí podstatně rychleji. Buď to to předvádím já, nebo většinou nějaká ta holka, která už to zná...“ (učitel A), nebo „...to prostě přerušit, ukázat a začít znovu...“ (učitel G). „Když se to dá vyřešit na místě, ... když prostě vůbec nedojde k nějakému pochopení, ... prostě celou tu činnost jsem zrušil, posadili se, no a třeba buď jsem jim to vysvětlil jako slovně, nebo jsem prostě vzal šikovnější jedince, kteří to předvedli, a teprve potom se zapojili ti ostatní...“ (učitel Q). Učitel S uvádí, že „...s takovým případem jsem se ještě nesetkal, vyloženež že by řekl, já to dělat nebudu... spíš si myslím, že se to asi objevilo někdy v nějakém trestu, když tam třeba někdo dělá nějaký nepořádek, tak řeknu, tak si dejte jedno navíc, a možná se určitě někdy stalo, že někdo řekl, já to dělat nebudu, protože já jsem běžel normálně a nebudu trestaný za někoho jiného...“.

Když žáci nechťejí plnit instrukci, „...tak nějak jako přesvědčuju... a vysvětluju právě tím, že každý není třeba v tom dobře...“ (učitel E), nebo „...to dělám tak, že prostě když vidím, že se jim do toho prvního pokynu nechce, tak na ně vymyslím okamžitě šalamounsky jinou variantu... stejně se dopracujeme ke stejnému cíli, ale prostě použiju třeba jinou variantu. Když vidím, že jsou třeba unaveni, protože mají třeba za sebou turnaje nebo ten den nemají třeba náladu, tak kolikrát jim třeba nechám, ať se teda rozhodnou třeba sami, co by chtěli, ale skrze to jejich rozhodnutí se stejně propracuju k tomu, co chci já...“ (učitel J). „Tak jedna věc je, když neplní instrukci a fyzicky na to nemůžou, tak to nechám, že to máme nesplněno, a je na něm, má... nějakou dobu, do kdy si to musí splnit, a druhá věc je, že osobně se vůči mně, jak to říct, zapřel v tu chvíli, že to prostě dělat nebude... a v tu chvíli to řeším osobním rozhovorem, jestli si přeje chodit ke mně na hodiny tělocviku, jestli má jiné přání, ať rodič dá požadavek... vzniklo to vlastně tou situací, já jsem pro ně byla mladá... tak proč má poslouchat člověka o sedm osm let starší než je ona?... Takže s tím vnitřně bojovala a já říkám, že tohle nemáme zapotřebí ani jedna, ani druhá, že na ni nebudu rvát nebo se s ní hádat, jestli se jí něco nelíbí, ať rodiče vnesou požadavek na vedení školy... a příští hodinu bylo všechno v pořádku...“ (učitel M). „U mě žáci nediskutují, vždycky to přijmou... jsou to jednoduché pokyny, které oni vezmou, ... instrukce musí být co nejjednodušší... vezmou to a nekomentují to. Nevím, proč to tak je...“ (učitel O).

Učiteli T připadalo, že zadával instrukci příliš dlouho a na otázku, zda si myslí, že žáci instrukci pochopili, odpověděl: „...někteří to pochopí rychleji a někteří běhají a vůbec neví, co se děje...“.

Učitel E uvedl, že když s něčím s žáky nesouhlasí, tak „...uznám, když vidím, že mají pravdu, tak samozřejmě... ono se vždycky něco nepovede, tak buď to žák nepozná, že se něco nepovedlo, a nějak to přejdu, nebo samozřejmě když řekne takhle, tak to je dobrý důvod a řeknu jo, máš pravdu, jako ony jsou děcka dost takový, že to oceněj... když se mně tam ještě něco ptaly, tak jsem řekl, teď si nejsem jistý..., nikdy jsem se nevykrucoval a nedělal jakoby frajera..., nebo prostě přiznám chybu, řeknu, to jsme třeba měli dělat nějak jinak...“.

5.5.6 Motivace, pochvala, zpětná vazba, korekce chyby, zesměšnění, ironie

Zajímavý je názor učitele K „...motivuju většinou závody, že by mohli jít na závody s náma... a pak teda známkuju...“ (učitel M). Učitelé si myslí, že „chválit je potřeba, protože... je to nejjednodušší motivační prostředek...“ (učitel M). Učitelé nejčastěji chválí slovně, „...ale párkrát tam bylo, že nějakou odměnu jsem dal, čokoládu nebo něco...“ (učitel E). Většinou „...chválím vždycky po tom výkonu... jako např. výbornej skok, dobrý, zlepšilas to, to bylo vono nebo něco takovýho...“ (učitel K). Někteří chválí nevědomě „...no záleží na tom, někdy si vzpomenu, někdy ne, prostě někdy už zvoní...“ (učitel E), někteří si vědomě vytypují žáka „...někomu se nedaří, pak se mu jednou něco povede, v čemkoliv, tak ho vyloženě vyzvednu i v té skupině, tím pádem se zvedne jeho seběvědomí, jeho ego nebo jak to říct a možná se nadchne i pro ten tělocvik...“ (učitel M), nebo „...na některých hodinách po skončení, když je na to čas a teď už si na to ten čas dávám, tak vytáhnu ty nejlepší sportovce, ty nejlepší výkony a také vytáhnu ty nejlepší výkony u těch žáků outsiderů... dělám to vědomě a docela rád...“ (učitel O). Myslí si, že „...když udělá cokoliv fajn, tak ho prostě pochválím...“ (učitel E).

„Zpětnou vazbu poskytuju normálně tak, že...kontroluju ty ostatní a říkám, co dělají špatně, nedělají špatně...“ (učitel C). Učitel F poskytuje zpětnou vazbu téměř po každé činnosti, protože „...nemám ve zvyku je vlastně nechat volně působit... nějakým hektickým způsobem, protože ty děcka se v tomto věku chtějí... prioritně vyblbnout, nesoustředí se na ty nejpodstatnější věci... je jednoduché se něco špatně naučit, ale pak strašně složité něco zase odnaučit...“ (učitel F). „Je důležitý věnovat se asi trošičku individuálně a víc těm, kteří s tím mají nějaký problém, popřípadě jim to názorně ukázat. Vyřešit, kde je problém, proč zrovna mu to nejde... najít ty chyby a snažit se je napravit tak, aby všichni tu činnost zvládli...“ (učitel I). „Obvykle pokud je tam chyba, tak tu chybu předvedu a okomentuju slovně... a pokud je to dobře, tak řeknu, že to byl např. dobrý skok, zlepšení a podobně...“ (učitel K). Při korekci chyby „...postupuji individuálně... prvně pomůžu a samozřejmě to vysvětlím s ukázkou, protože já jsem na tom ještě aktivně tak, že to ještě můžu ukazovat...“ (učitel E).

Zajímalo nás, jak učitelé pracují s chybami žáků. „...*Aby věděli, že nemohou všechno dělat jednostranně... když řeknu levá, tak musí být i pravá... zaměřuji se spíš na to, aby věděli, proč to dělají...*“ (učitel G). Na chybu upozorňují žáky i tak, aby „...*se mohli podívat po spolužácích... jak to třeba má vypadat nebo nemá... je tam jako buď dobrý příklad, nebo jak by to nemělo vypadat...*“ (učitel G). Učitel I žákům vysvětluje, v čem chyba spočívá, protože „...*bez toho vysvětlení by to nebylo nebo by se to učil mnohem dýl, nebo by se to nenaučil vůbec nikdy. Pokud já mu neukážu, co je špatně, ... pokud se mu to nedaří postřehnout v té rychlosti, když mu to ukazuju já nebo ten spolužák, ... tak mu zkusím např. ruce přímo nastavit do té pozice, jak mají být...*“ (učitel I). Obecně lze říct, že učitelé poskytují zpětnou vazbu buď pro celou třídu, nebo individuálně, „...*kdo to dělá špatně, tak toho opravuji... zajdu za jednotlivcem a řeknu mu tu nohu si posuň tak nebo tak, ale když je jich málo, tak určitě takhle pro všechny, protože oni to pak všichni vidí... a myslím, že to vnímají pozitivně...*“ (učitel S). „...*Těm, co to dělají špatně, tak dojdou k němu a snažím se mu to nějak napravit, aby to dělal dobře... a jinak asi pochvalou, ať že teda ho vidím, že mu řeknu jo, taks to dělal dobře...*“ (učitel T).

Učitelé se domnívají, že zpětná vazba je pro žáky užitečná a vědomě „...*jim to občas nechávám zopakovat, ještě před tím, že např. skočí, tak říkám, co máš udělat novýho, co máš napravit, aby si to uvědomili...*“ (učitel K).

Tu a tam se setkáváme s případy, kdy učitel zesměšňuje žáka. Například poznámkou typu, že mají obě dvě ruce levé. Učitelé si však myslí, že „...*žáci to berou, že mne znají, že takový hlášky mám, takže už s tím i počítají..., je to tak, že nikoho nechcu urazit nebo něco... a myslím, že nikdo není dotčený nebo něco takovýho...*“ (učitel G). „...*Myslím si, že to bylo vždycky v takových mezích. Jako nikdy se nikdo neurazil, no možná jednou vznikla situace, že jsem jim říkala knedlíci, ale potom jsem už tak říkala všem, takže se oprostili od toho, že je to osobní... něco, jak to říct, takové žoviální oslovení skupiny, abych jim nemusela říkat žáci, tak jsem na malý berušky volala berušky a na velký holky, když prostě byly líný jak vši, tak říkám knedlíci moji, ale to je o povaze toho kantora, myslela jsem si, že v tu chvíli si to můžu dovolit...*“ (učitel M).

Učitelé se také domnívají, že pokud jsou žáci starší a učitel je vyučuje delší dobu, tak potom případné popichování či zesměšňování vyzní úplně jinak. „...*Já si myslím, že je upozorňuji takovou možná svéráznější formou, ... a zase ti starší to chápou úplně jinak než ti mladší, takže u těch mladších si na to dávám daleko větší pozor, ...oni to berou třeba jako zesměšnění někoho, ale to není mým cílem, takže u těch mladších si na to dávám pozor, ale u těch starších, oni to vnímají trochu jinak, takže se tomu zasmějí a třeba na moji adresu prohodí nějaké to špičkování a pokud je to v nějaké rozumné míře, tak mně to nevadí...*“ (učitel S). Jako důvod uvádí to, že chtějí „...*odlehčit tu atmosféru, protože ten tělocvik je o nějakém pohybu, ale není to o tom, aby ty děcka tam prostě přišly, seděly, poslouchaly a tak dále... ať se prostě vyblbnou, i když samozřejmě v podmínkách, které jsou jim dány...*“ (učitel S).

Existují však i případy, kdy žák zesměšňuje, ironizuje učitele, a to veřejně před celou třídou. Pro učitele není jednoduché tuto situaci zvládnout, resp. má několik možností, jak tuto situaci zvládnout, např. „...*když mě shodí přede všema, tak prostě mu to dám tak*

nějakým způsobem najevo..., protože oni vědí, co dělají..., tak já mu to vrátím jinak, neřeknu mu, hele, ty máš to tady a začnu, protože potom je to ještě horší a ten žák nakonec bude před ostatními ještě v uvozovkách oblíbený..., kolikrát by se to tam hodilo ho jako pěkně seřít, ale prostě to by bylo dost, nejsem ten typ, ale člověk vlastně může, má k tomu tu pravomoc...“ (učitel E).

5.5.7 Vlastní iniciativa žáků, nesouhlas žáků s učitelem

Vlastní iniciativa žáků je víceméně od učitelů vítána, ovšem pokud se vztahuje k tělesné výchově či sportu, „...*prostor pro nějakou diskuzi klidně dám, tomu se nebráním, ale pokud to bude diskuze k tomu, co se cvičí, že děcka se třeba budou zajímat o to, já nevím, jak posilovat...“* (učitel C). Někteří učitelé říkají, „...*že se [žáci] moc neptají, proč nebo co... já jim to vysvětlím na začátku, děláme to proto, aby... takže to oni třeba ví už ode mě. Spíš je tam reakce na to, že se jim ten den zrovna nechce... prvních pět to udělá, jak má, a ti další se už vymlouvají, že já jsem nevěděl, jak to udělat, já jsem to neslyšel a nejspíš to musíme zastavit a udělat znova. Když vidím, že jim to opravdu nejde, tak se to prostě opakuje víckrát to cvičení...“* (učitel L). „*[Žáci se mnou často diskutují], snaží se, pokud je ta hodina třeba volnější, tak se snaží do té hodiny vstupovat, my bysme chtěli, pane učiteli, dělat tohle, tohle je vlastně ta jejich diskuze... ale že bysme spolu diskutovali o tom, že ta technika není třeba dobře zvolená nebo že je moc velké horko na tu atletiku, ano, sem tam se něco takového objeví, ale to není důležité, do toho jim nic není...“* (učitel O). „*Když je možnost nějaká nebo vím, že by to šlo, tak ano [nechám je rozhodnout]. Pokud vím, prostě to chtějí tam někde spíš flákat nebo něco, tak to ne...“* (učitel T).

Vlastní iniciativa žáků se projevuje např. v tom, že „...*můžou rozhodovat o tom, co se bude dělat... jako třeba že si někdy připraví sami, co budou dělat...“* (učitel E), „...*nebo třeba když jsou míčové hry... u těch kluků to bylo jednodušší, oni buď chtěli hrát florbal, nebo fotbal... a holky, ty vybíjenou, ale kupodivu najednou dost a hráli jsme ringo...“* (učitel G). „...*můžou se vyjádřit k tomu, já nevím, co si chtějí zahrát, prostě řeknu, teď bude rušná část a můžete si vybrat, co si chcete zahrát, nebo můžeme dávat dohromady pravidla... zahrajeme si softbal, pojdte, dáme dohromady pravidla, chtěli byste přidat oproti pravidlům jeden nadhoz navíc, protože vám to nejde a tak... jo, myslím, že takových chvil je tam hodně...“* (učitel I). Někteří učitelé naučili žáky „...*balík cviků na roz-cvičku, na protažení, na běžeckou abecedu, gymnastickou abecedu... takže oni už vědí, co použít, takže jim nechávám tu možnost toho výběru, ať tam nestojí jenom ten pedagog a neříká, dělejte tohle, tohle a tohle, ale pokud to dělají i oni sami, tak pokaždé někdo vede, má v tu chvíli tu autoritu...“* (učitel M).

Rozhodování o tom, co se bude v tělesné výchově dělat, nechávají učitelé na žácích především až poté, když například „...*projdou všechny disciplíny atletiky, tak pak nechám třeba hodinu dvě, že si mohou zahrát, a to si můžou oni sami vybrat...“* (učitel G) nebo „...*[pokud jsme prošli všechny požadavky z rámcového plánu výuky] a pokud zbyla volná hodina nebo byla prostě možnost, tak samozřejmě, proč ne...“* (učitel M). „...*Nechávám je rozhodovat, ale tady v té ...hodině jsem to nedělala, protože ono vždycky u těch holek je součástí toho samozřejmě hádka [smích], což ony by předvedly taky i při tom natáčení... [tu hádku] vyřešíme teda demokratickým způsobem, to znamená, že rozhoduje většina...“*

když mám třeba dvojhodinovku, tak na padesát procent jednu hodinu to, druhou hodinu zase druhá skupinka, anebo když je to teda hodně špatný, tak navrhnou třeba třetí variantu, o které třeba vím, že má velkou šanci se chytit pro obě dvě skupinky a přetáhnout je tou třetí variantou...“ (učitel J).

Učitel S nechává žáky rozhodovat o tom, co se bude v tělesné výchově dělat, pravidelně, „...vždycky při nástupu přijdu s tím, co já mám v plánu, co bych s nimi chtěl dělat, ... ale dávám jim někdy třeba na výběr z disciplín, kterou si třeba pro tu danou hodinu chtějí vybrat. Dám příklad, dneska poběžíte šedesát, skok do dálky, druhá varianta, je škaredé počasí, pod mrakem, zaběhnete si teďka dvanáctiminutovku, cooperův test, abyste měli splněno, a nemusíte běhat v tomhle vedru, takže oni se pak dohodnou... a samozřejmě při sportovních hrách je to jasný, tam prostě jestli chcete hrát to a to, tak se domluvíte...“ (učitel S).

Nesouhlas žáků s učitelem se projevuje především tehdy, když se „...stane třeba, že těm děckám se zrovna nelíbí, co zrovna odpískám, ...takže potom se bavíme o tom nebo já se jim snažím vysvětlit, proč jsem to tak zapískala...“ (učitel C). Učitel J k tomu uvádí, „...stává se mi to spíš u skupin, který třeba přejímám jako nový, to znamená, že jsem dříve u nich neučila, ale většinou to končí prostě tím, že se jich zeptám, proč s tím nesouhlasí, když vlastně podle učebních osnov mají tělesnou výchovu, mají v ní cvičit, tak proč by s tím jako nesouhlasili a nestává se mi to u skupinek, které už vlastně mám jakoby zavedeny delší dobu, ti už to berou tak, že prostě to do tělocviku patří, i běhání venku i pobyt v tělocvičně...“. Zajímalo nás také, co učitelé dělají, když jim žáci odmítají a nechtějí plnit instrukci, „...to se mi stávalo u kluků a tam to teda bylo opravdu zarytý... nechala jsem ho sedět a po hodině jsme šli buďto za třídní, nebo za ředitelkou... on vyloženě ten kluk seděl a nechtěl nic dělat. Já nikam nepůjdu, já nic dělat nebudu a podobně. Takže to jsem neměla páku, jak to jinak vyřešit...“ (učitel K).

5.5.8 Kázeň a nekázeň při výuce tělesné výchovy

Při analýze videozáznamů se ukázalo, že někteří učitelé nemají problém s kázní žáků. Jednalo se převážně o ty učitele, kteří systematicky u žáků zaváděli pravidla a dodržovali je. Daří se to zejména učitelům, kteří s žáky pracují od šesté třídy, kdy „...ta kázeň je daleko větší, jsem u nich důslednější, jako víc kárající, víc takový ten přísnější kantor... samozřejmě podmínky jsou pro všechny stejné, ale spíš takhle přísnější u těch mladších... aby oni opravdu respektovali to, co ten učitel řekne...“ (učitel S). Učiteli pak stačí jen nějaký krátký příkaz či povel a žáci začali automaticky pracovat. Tím se zvýší objem času, kdy se žáci cíleně pohybují.

Učitelé si jsou vědomi toho, že někteří žáci „...to dělají jako fakt pořádně a intenzivně a někteří mají problémy nebo pocit, že to trošku mohou ošidit, ale to je takový běžný...“ (učitel A). Neočekávají tedy, že všichni budou pracovat na maximální výkon. Ke sjednání kázně ve třídě se stavili učitelé také různě, např. „...já si myslím, že způsob odměna trest je pořád platnej...“ (učitel E). „...když tak skončím výklad a prostě se na něj podívám a vyloženě mu dám najevo, že teda se to nedělá a že si to nepřeuje...“ (učitel K). Učitel K také přiznává, že tuto metodu může uplatnit díky tomu, že má autoritu, že se žáci

„trochu bojeje, nevím proč... ne že bych je nějak trestala... ale prostě mají nějaký respekt vůči mně asi...“ (učitel K). „Když vidím, že teda tam škodí, když už je toho moc, no tak buď třeba udělá pár kliků, nebo si jde sednout někde mimo radši, než tam někde má málem ubližovat...“ (učitel T). Na otázku, zda je tato metoda účinná, učitel říká, „...no tak jsou tady takoví, kteří prostě jsou úplně mimo, a těm si myslím, že pokud je to nebaví, tak nepomůže nic, tak si jdou radši sednout a sedí někde. Ale těch je málo, já myslím, že většinu ještě snad ten tělocvik ještě baví...“ (učitel T).

Ukázalo se, že autorita, resp. vzor v učiteli je pro žáky nejen motivující, ale také učitelé pomáhá udržet kázeň při výuce, „...jsou věci, které se dětem zdají těžké, tak já jsem schopna třeba, pět hodin v ten den učit tělocvik a já pětkrát s nima běžím do háje. Ale ne, že já počkám u háje, já oběhnu s nima háj a když mi někdo ve třetí nebo ve čtvrté hodině zavzdychá, tak říkám, já už běžím čtvrtou hodinu...“ (učitel N).

Pokud žáci zkoušeli „vyjednávat“ o tom, co se bude v hodině dělat, přesněji řečeno, nechtěli splnit instrukci, učitelé to řešili např. tak, že „...se prostě zruší hra... nebo to může být takovýto klasický v uvozovkách suchý, prostě nějaké fyzické testy...“ (učitel E). „Nesmíte prakticky s nima nic. Oni to ví, ale my jsme na dědině, tady to je ještě jako bych řekl dobrý oproti městským školám, tady si tolik oni netroufnou... oni ví, že nejsou nějaké prudeš... spíš se snažím po dobrým, mravně je nějak strašit, že tady zůstanou po škole, ale to se teď už prakticky nesmí... takže nějak domlouvou. Málokdy teď už třeba dám poznámku...“ (učitel G).

Problémem se někdy stává také to, že žáci nechápou, co po nich učitel chce, „...určitě se snažím jim to znovu zopakovat nebo někde doběhnu nebo prostě ho vezmu stranou a pokud to jde, tak mu to vysvětlím. Nebo když vidím, že to nepochopili skoro všichni, tak to přerušíme a zkusím to vysvětlit znova...“ (učitel T).

5.5.9 Cílená komunikace o tělesné výchově a komunikace o něčem jiném

Při analýzách rozhovoru jsme zjistili, že ve výuce tělesné výchovy probíhá jednak cílená komunikace o učivu, např. když se vysvětlují pravidla, nácvik metodické řady apod., ale také o sportu, příp. sportovním utkání a v neposlední řadě také o zdraví, resp. zdravém životním stylu. Mnohdy se nemusí jednat o dlouhotrvající komunikaci, jak je běžné např. v naukových předmětech, ale často se také setkáváme s komunikací pomocí pokynů, povelů, písknutí či komunikací gestem.

Co se týká učiva, učitel A k tomu uvedl: „...třeba já jim vysvětlím, co mají dělat, a oni to nepochopí... a já si třeba myslím, že jsem to vysvětlila dostatečně... tak pak vzniká komunikace a je nutná“. Jindy prostě ale stačí jen pokyny, protože „...ta hodina je zaběhnutá, takže vlastně dělají přesně to, co mají dělat... takže už třeba jen výjimečně je potřeba je usměrnit...“ (Učitel A). Co se týče používání názvosloví ve výuce, tak názory učitelů se liší; zejména na menších školách „...to moc nepoužíváme... Mám dojem, že kdybyste se jich zeptala, jestli je to *lifting*, *skipping* nebo něco, takže asi nebudou vědět“ (učitel G). Zatímco na větších školách, „...když jdeme na nízký start, tak já na ně třeba zakřičím:

první čtyři kroky skippingově. A oni už ví, jakou techniku kroku po nich chci, aby po tom vyběhnutí dělaly...“ (učitel J). Obvykle učitelé používají jednodušší názvosloví, protože „...kdyby se měli žáci zaměřovat tady na to názvosloví, tak stejně by to nepochopili... Oni by necvičili a jenom se dívali a stejně by tomu nerozuměli, takže názvosloví ano, ale to jednoduché, složité věci ne...“ (učitel S).

Uvádí se, že na jiných školách jsou žáci zvyklí zeptat se, „...co a jak má přesně udělat, aby to bylo efektivnější... jak správně má začít... jak si to má zapamatovat... spíš potřebují poradit, aby dokázali prostě líp nějakou tu pohybovou činnost...“ (učitel H). Učitel J, jako jeden z mála, žákům dokonce říká, k čemu jim dané cvičení bude, protože „...oni když vidí smysl, cíl toho cvičení, k čemu ten pohyb je dobrý, tak potom vlastně mají spíš důvod se ho naučit... než začnou nějaké cvičení, tak přesně jim musím říct, kam se vlastně chci dopracovat. Protože musí mít nějaký důvod, aby neměly prostě pocit, že cvičí jenom proto, že v ten daný okamžik jsem si to vymyslela, ale že třeba se tím cvičením potom někam na něco napojíme, na něco, čemu třeba oni už líp rozumí...“ (učitel J).

Učitel K také uvádí, že vědomě opakuje nějakou instrukci, „...protože to je třeba podstatnej prvek toho úkonu, tak abych to zdůraznila...“. Nebo například učitel L zdůrazňuje význam nějakého cvičení před i po provedení např. skoku do dálky. Nejprve jim řekne, že to „...děláme kvůli skoku vysokému... abyste měli zpevněný kotníky... byli rychlejší, měli rychlejší startovní reakce...“ a potom jim to ještě připomene, „tak už víš, proč jsme dělali ty odrazy? Protože musíš tu nohu přitáhnout nahoru...“ (učitel L). Tento názor zastávají i další učitelé, protože „...pokud po někom něco chci, tak mu musím říct, chci to proto, aby vám to dělalo tohle, tohle, tohle, to je u strečinku, u aerobního cvičení, ... dejte si ruce takto z tohoto důvodu, protože vám to půjde líp...“ (učitel M). Učitel S vědomě seznamuje žáky s hlavním cílem hodiny, aby ten, kdo vede rozcvičku, ji přizpůsobil tomu cíli, například „...jim řeknu, budeme dneska házet granátem, tam jsou důležitá ramena, ruce, horní končetiny, trup, takže na to se zaměř při té rozcvičce, nicméně ty dolní končetiny udělaš taky, protože jsou taky důležité...“ (učitel S). Také další učitelé se snaží říct žákům „...podle toho, co se bude dělat, například běžecká abeceda, že to je určitě dobré na to, aby se někde nezranili... a možná, že budou mít lepší výkon, když se rozcvičí...“ (učitel T).

Učitelé také někdy řeší problém, jak pracovat s žáky, kteří se nechtějí aktivně zapojovat do výuky, „...tam, kde je těch nadšenců méně, tak je samozřejmě práce toho učitele těžší v tom je přesvědčit k tomu, aby prostě tu činnost, kterou jsem si připravil, aby ji vykonávali... a člověk musí vědět, v kterých momentech trvá na tom, že prostě to musí být takhle...“ (učitel Q).

Během výuky se někdy vyskytne „...takový problém, který s nimi musíte vyřešit hned. To ostatní jde všechno stranou. ...třeba ty deváťáčky začínají řešit postavy a prostě, když vidíte, co některá se sebou dělá, tak tam do toho je potřeba zasáhnout a ten tělocvikář má k nim v podstatě blíž...“ (učitel A).

Žáci se také zajímají o to, „...co dělat, když mě píchá v boku... co se s tím dá udělat“ (učitel L). Zdravotní aspekt se také ve výuce objevuje jako komunikační téma, „...určitě apelujeme na nějaké zdravotní aspekty, které by to jejich tělo mohlo potom poškodit, protože když se na ně podíváme, tak už jsou poškození teďka...“ (učitel S). Zajímavé je

také, že se sami žáci ptají, „...co se bude dělat tu hodinu... no a potom když jsou jako nějaké ty honičky nebo něco, tak se ptají jako na ty pravidla nebo jak začít... nebo taky radí, že by chtěli hrát něco jiného...“ (učitel T). Vyvolává to dojem, že tato třída nemá stanovenou pevnou strukturu hodiny, která by se obměňovala v závislosti na učivu, nebo nemá dostatečný repertoár her, které by měla za dobu své školní docházky mít.

V přístupu ke komunikaci během výuky tělesné výchovy se učitelé liší v míře, kterou poskytují žákům i na komunikaci, která se přímo netýká učiva nebo tělesné výchovy či sportu či zdravého životního stylu. Žáci vstupují do komunikace podle učitelů často, „...jestli se to týká hodiny a máme na to čas, řešíme to průběžně v hodině. Jestli ne, řeknu, vydrž o přestávce, a jak hlídám, tak si o tom může se mnou promluvit nebo přijít za mnou... nebo z nástupu když jde se mnou, tak to můžeme řešit...“ (učitel N).

Tato běžná komunikace probíhá na dvou úrovních – jednak mezi žáky, jednak mezi učitelem a žáky. Komunikaci mezi žáky učitelé často tolerují, zejména v případech, kdy se žáci na úvod hodiny rozbíhávají nebo při rozcvičce. Zejména pak rozcvičku učitelé považují za vhodnou příležitost, kdy si s žáky mohou povídat nejen o učivu tělesné výchovy, ale také o tom, co žáci prožívají, jak se jim daří apod. „...já se s nima rozcvičuju, takže tam s nima sedím a povídám, povídají si, co teda ve škole a tak, no, ale zároveň je popoháním k tomu, aby teda něco dělali...“ (učitel K). „...to je jenom taková ta nezávazná komunikace ... třeba tady někdo hrabe doskočiště a bavíme se chvilku o něm, tady třeba sportovci..., tak jestli byli na zápase, jaké měli výsledky, kde hráli a tak...“ (učitel S).

Někteří učitelé dokonce vítají situace, když s nimi žáci vstupují do běžné komunikace během tělesné výchovy, tedy do komunikace, která se netýká učiva. „Já osobně jsem rád, já jsem velmi komunikativní... nebyl jsem nikdy takovej, který prostě nekomunikuje... a ten tělocvik je trošičku jakoby jinej... já to taky někdy odlehčím, třeba nějakým vtipem, někdy se mi ten vtip podaří, někdy je samozřejmě trošku sušší...“ (učitel E). Žáci se snaží také občas okomentovat učitelovo rozhodnutí, otázku, odpověď apod., „...na některé komentáře se nemusí reagovat, to si ty děti říkají samy pro sebe, na některé komentáře, když chci, tak zareaguju... a pokud je to komentář nevhodný, tak to taky upravím...“ (učitel O). Některým učitelům poskytla přehrávaná situace z videozáznamu zpětnou vazbu o jejich komunikaci s žáky, kdy jeden učitel řekl, „...mně se to zdálo takové moc upovídané na tělocvik, takové dlouhé trošinku...“ (učitel T).

5.6 Shrnutí, diskuse, závěry

Pokud jde o grafy, které znázorňovaly, jak sami sebe učitelé posuzovali a jak je posuzovali jejich žáci, téměř všichni učitelé uvedli, že je graf dobře reprezentuje. Řada učitelů se neztotožňovala s tím, jak je vnímají jejich žáci. Někteří učitelé se domnívali, že odpovědi žáků byly zkresleny různými faktory. To, jak se k jednotlivým odlišnostem staví učitelé, záleželo především na tom, jak je vnímali žáci. Obecně lze říci, že pokud sám sebe učitel podhodnotil, pak byl potěšen, když ho žáci viděli lépe. Na tom, jak by měl vypadat učitel

tělesné výchovy, se shodla většina učitelů – měl by být dobrý organizátor, měl by napomáhat žákům, vést je k zodpovědnosti, chápat je a měl by být přísný. Rozhodně by neměl být nejistý a nespokojený. S tím souvisí i pojetí předmětu tělesná výchova – většina učitelů uzpůsobuje výuku pohybovým dovednostem žáků v dané třídě. Také vztah k žákům se v průběhu času mění; většina učitelů je vědomě přísnější na žáky nižších ročníků, aby si získali respekt a aby si žáci mohli osvojit pravidla, jejichž dodržování ve výuce tělesné výchovy požadují. Bylo uváděno, že dodržování pravidel je spojeno s úsporou času, který žáci mohou strávit aktivním pohybem.

Pohled učitelů na roli komunikace ve výuce se různí – zatímco jedni uváděli, že dávají žákům při výuce volnost v komunikaci, druzí naopak komunikaci ve výuce u žáků tlumí. Nejednotnost panuje i v tom, zda dávat na začátku anebo na konci vyučovací hodiny nástup. Zatímco jedni jsou pro, druzí uvádějí, že nástupy nedávají vůbec, nebo jen občas nebo podle situace. Také pro zadávání instrukcí mají učitelé zaběhnuté postupy. Obecně ale všichni uvádějí, že si nejprve zajistí pozornost žáků, potom jim dávají instrukce. Někteří připouštějí, že žáci instrukce někdy nechťejí plnit. Řešení uplatňovaná učiteli jsou opět různá – od vysvětlování, přes změnu činnosti nebo kompromis mezi učitelem a žáky až po případné sankce. Učitelé uváděli, že žákům poskytují zpětnou vazbu, a to většinou bezprostředně po vykonání činnosti.

Někteří učitelé se domnívali, že občasné popichování žáků či zesměšnění je někdy zpeřčením hodiny; současně ovšem uváděli, že je nutné zvážit situaci a také že si to mohou dovolit jen k žákům, kteří je znají delší dobu. Jeden učitel uvedl, že pokud ho zesměšní žák, tak mu to určitým způsobem pak vrátí. Obecně učitelé vítají vlastní iniciativu žáků, současně však podotýkají, že se tato iniciativa musí týkat tělesné výchovy a většinou mohou vyvíjet vlastní iniciativu až po té, co učitel splní plán na danou hodinu.

V tělesné výchově komunikuje učitel cíleně s žáky o učivu, někdy také o sportu mimo školu a o zdraví. Cílená komunikace netrvá dlouhou dobu, často se odehrává také pomocí různých pokynů, povelů, písknutí, gestem. Většinou ji iniciuje učitel. Pouze u jednoho učitele jsme zaznamenali, že během výuky zjišťuje znalosti žáků týkající se tělesné výchovy. Učitelé také poskytují žákům prostor pro jejich vlastní komunikaci – ten se však u učitelů značně liší: zatímco jedni dovolí žákům komunikovat pouze např. při chystání náradí, jiným nevádí, když žáci komunikují ve výuce téměř pořád.

V rozhovorech se často poukazovalo na skutečnost, že vyučovací předmět tělesná výchova je specifický, což se promítá i do komunikace a interakce (srov. kap. 1). Naše poznatky svědčí o pestrosti přístupů jednotlivých učitelů k interakci a komunikaci mezi nimi a jejich žáky. Obecně můžeme říci, že na interakci a komunikaci ve výuce tělesné výchově se patrně podílí jak učitelovo pojetí učitele tělesné výchovy, tak jeho zkušenosti a jeho osobnost.

Jedním z problémů při vedení rozhovoru se ukázalo být to, že se učitelé mnohdy nedokázali odpoutat od situací, které sledovali na videozáznamu. Jejich odpovědi tak často směřovaly k videozáznamům, přestože jsme se ptali, zda je určité jednání pro ně typické i v jiných situacích apod. Vázanost na videozáznam se v určitých výzkumných situacích může jevit jako problém.

6 TYPOLOGIE UČITELŮ TĚLESNÉ VÝCHOVY PODLE INTERAKČNÍHO STYLU

V kapitole 1 jsme se zmínili o vybraných typologiích. Typologii vytvořili např. Lewin, Lippitt a White (1939), kteří rozlišují výchovný styl autoritářský, laissez-faire (liberální) a demokratický. Caselmann (1964) rozlišil dva základní typy učitelů – logotropy a paidotropy, přičemž nabídl jejich další členění na filozoficky orientovaného logotropa, odborně vědecky orientovaného logotropa, individuálně psychologicky orientovaného paidotropa a všeobecně psychologicky orientovaného paidotropa. Následovaly typologie další – cílem jejich vytváření bylo uspořádat množství jevů či subjektů do přehledných skupin reprezentovaných určitými (výraznými) případy.

Základní otázkou, kterou si klademe v této kapitole je, zda lze učitele uspořádat do skupin na základě jejich interakčního stylu, a vymezit tak určité typy v rámci určité typologie. Po teoreticko-metodologickém uvedení do problematiky typologií představujeme dva naše pokusy o vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy podle interakčního stylu, který jsme diagnostikovali pomocí dotazníku QTI (kap. 3).

6.1 Typologie – uvedení do problematiky

V souvislosti se snahami rozřadit zkoumané jevy či subjekty (např. učitele) na základě určitých kritérií do skupin se používá pojem *typologie*. Jak s odkazem na četné autory vysvětluje Klugeová (1999, s. 26an.),

typologie je výsledkem procesu seskupování, při němž je určitá předmětná oblast rozčleněna na základě jednoho či více rysů do skupin (typů) tak, aby si prvky uvnitř jednoho typu byly pokud možno co nejvíce podobné (interní homogenita na úrovni typu) a současně aby se typy od sebe pokud možno co nejvíce odlišovaly (externí heterogenita na úrovni typologie).

Pojem *typ* potom označuje vytvořené podskupiny, které vykazují společné vlastnosti a které lze popsat na základě specifické konstelace těchto vlastností. Typ je chápán jako kombinace vlastností; podstatné přitom je, že typologie jako celek a typy jako její části odkazují k určitým pravidelnostem.

Jak uvádí Lamnek (2005, s. 231–232), lze rozlišit čtyři základní druhy *typů*:

- *Ideální typ* vznikne zvýrazněním podstatného a potlačením nepodstatného. Představuje myšlenkový konstrukt, jehož prostřednictvím lze pojmově uchopit jevy a rozřadit je na základě komparace s (čistým) ideálním typem.
- *Reálný typ* je typ se silným empirickým obsahem. Je rekonstruován v konfrontaci se sociálním světem, popř. s empirickým materiálem. Vytváření reálných typů je cílem empiricky založeného vytváření typů (viz k tomu dále).

- *Prototyp* je případ, který je pro vytvářený typ zvlášť charakteristický, neboť zvlášť precizně anebo celistvě vykazuje jeho strukturní rysy.
- *Extrémní typy* jsou protipóly ve vzorku, slouží k ilustraci heterogenity výzkumného materiálu.

Typy a typologie jsou vytvářeny s různými cíli a účely. Lamnek (2005, s. 233–237) rozebírá čtyři hlavní. Prvním z cílů je *popis* – typologie mají za cíl uspořádat data, tj. v „hlavních tazích“ odzrcadlit jejich strukturu. Druhým cílem je *vytváření hypotéz a teorií* – typologie poukazují na významové souvislosti mezi kombinacemi rysů, které mají být pochopeny a vysvětleny. Třetím cílem je *vystižení vzorku* – typologie mají rekonstruovat heterogenitu sociálních fenoménů (nalezení různých typů); nejde jim o poskytnutí reprezentativního obrazu o celku. Čtvrtým cílem je *zobecnění* – typologie umožňuje zobecnit strukturní rysy typů, tj. ukazuje, jak vypadají v realitě mimo zkoumaný soubor.

Vytváření typů a typologií představuje jeden ze způsobů vyhodnocení dat v kvalitativním a kvantitativním výzkumu. Citovaný autor dále vysvětluje, že empiricky založené vytváření typů je zacíleno na systematizaci analýz jednotlivých případů. Abstrahuje se od jedinečnosti případu v zájmu hledání společných rysů. Shody mezi případy jsou zastřešeny (verdichtet) prostřednictvím teoretických kategorií. Typ tedy reprezentuje strukturní rysy, popř. jejich kombinace, které ho odlišují od jiných typů a které jsou významné pro popisovanou skutečnost. Z uvedeného je patrné, že tvorba typů se vyznačuje integrací empirických a teoretických kroků. Nejdříve je zapotřebí teoretické předporozumění, popř. heuristický rámec (kategorie nevzejdou samy od sebe), který je následně obohacen, doplněn nebo modifikován prostřednictvím empirie (volně podle Lamneka, 2005, s. 237).

Tvorba takových typologií se podle Lamneka (2005, s. 237–239) odehrává ve čtyřech krocích:

1. vypracování relevantních dimenzí komparace (výběr případů vedený kritérii, hledání protipříkladů, teoretické vzorkování, plán výběru zkoumaného souboru, vytvoření scénáře rozhovoru, kódování dat a dimenzování)
2. seskupení případů a analýza pravidelností
3. analýza obsahových souvislostí – předporozumění ohledně konstrukce smysluplných typů
4. charakteristika vytvořených typů – vytvoření prototypu za účelem reprezentace daného typu; konstrukce ideálního typu (vč. přístřeší jednotlivých rysů).

Celkově lze v hrubém nárysu rozlišit dva základní metodologické přístupy k tvorbě typologií. První přístup je převážně kvalitativního charakteru – jeho podstata je induktivní a spočívá ve vzhledu a ve schopnosti postřehnout strukturu v kvalitativních datech. Druhý přístup je převážně kvantitativního charakteru – jeho podstata spočívá ve formalizovaném postupu zpracování dat např. metodou shlukové analýzy.

V české pedagogické literatuře není této problematice věnována náležitá pozornost. Pokud jde o učebnice (pedagogické) metodologie, stručnou zmínku o podstatě a tvorbě typologií nacházíme pouze u Hendla (2008, s. 212–213). Na druhou stranu je potěšitelné, že existuje specializovaná monografie s názvem *Typologie v psychologii: Aplikace metod shlukové*

analýzy v psychologickém výzkumu (Osecká, 2001). O tuto publikaci jsme se opírali také v našem výzkumu, jehož cílem bylo mj. vytvořit typologii učitelů tělesné výchovy na základě jejich interakčního stylu²⁰.

K tvorbě typologie učitelů tělesné výchovy jsme přistoupili v návaznosti na výzkumnou studii prezentovanou v kap. 3. V dalším textu představíme dvě typologie, které jsme vytvořili na základě dat z dotazníků učitelova interakčního stylu (QTI). První typologie (kap. 6.2) vznikla na základě dat z dotazníku QTI, který vyplňovali učitelé (n = 19) sami za sebe. Druhá typologie (kap. 6.3) vznikla na základě dat z dotazníků, které za „své“ učitele vyplňovali žáci (n = 889) dané školní třídy (n = 19).

6.2 Typologie učitelů tělesné výchovy dle jejich interakčního stylu (sebeuposouzení)

První krok při tvorbě typologie učitelů tělesné výchovy dle jejich interakčního stylu spočíval v provedení shlukové analýzy. Použita byla metoda hierarchického shlukování. Na základě skóre v osmi sektorech interakčního stylu²¹ byly extrahovány čtyři typy. Typ 4 je tvořen patnácti učiteli, typ 1 a typ 2 jsou tvořeny pouze jedním učitelem, typ 3 je tvořen dvěma učiteli. Výše skóre a velikosti typů jsou uvedeny v tabulce. 6.1.

Tabulka 6.1

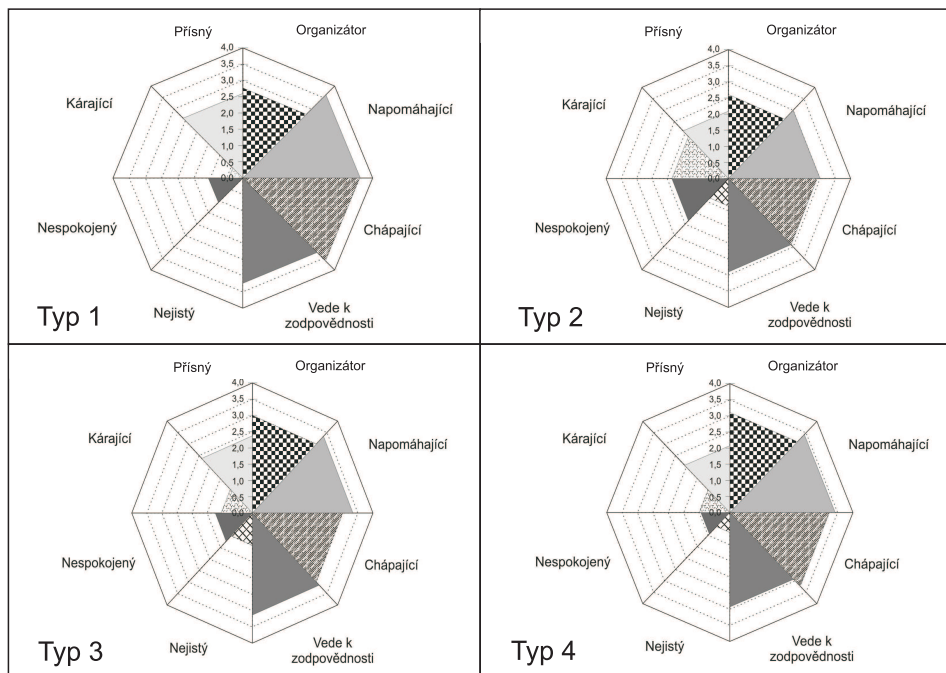
Profily interakčního stylu pro čtyři typy (učitelské sebeuposouzení)

Sektory	Typy			
	1	2	3	4
organizátor	2,75	2,63	3	3,13
napomáhající	3,63	3	3,31	3,45
chápatí	3,63	2,88	3	3,22
vede k zodpovědnosti	3,25	2,88	3,19	2,9
nejistý	0	0,86	1	0,63
nespokojený	1,13	1,88	1,25	0,91
kárající	0,44	1,89	1,06	1,06
přísný	2,63	2,13	2,38	2,11
Velikost typu (%)	5,26%	5,26%	10,53%	78,95%
Učitelé přiřazení k typům	B	H	O, T	ostatní

²⁰ Osecká (2001, s. 87–94) vytvořila mj. typologii osob podle interpersonálního chování, přičemž se opírala o dotazník ICL (Kožený & Ganický, 1979), což je dotazník „příbuzný“ námi použitému dotazníku QTI (kap. 3).

²¹ Skóre byly získány na základě vyhodnocení dat z dotazníků QTI, který vyplňovali učitelé (n = 19) sami za sebe (jednalo se tedy o sebeuposouzení).

Poté, co jsme charakterizovali výsledky na úrovni typologie jako celku, můžeme přistoupit k jejich charakteristice na úrovni jednotlivých typů (obrázek 6.1).



Obrázek 6.1. Profily typů 1–4 (učitelské sebesuzozování)

Na pozadí hypotézy, že každý učitel je jiný a interaguje svébytným způsobem, se jako poměrně překvapivá jeví vysoká naplněnost typu 4, jemuž se navíc svým profilem blíží také typ 3. Učitelé zahrnutí do těchto dvou typů (celkem 17 z 19 učitelů):

- relativně vysoko skórují v sektorech *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a *vede k zodpovědnosti*;
- současně relativně nízko skórují v sektorech *nejistý*, *nespokojený* a *kárající*;
- v sektoru *přísny* se nacházejí v pásnu středu.

Nabízí se otázka, jak tato zjištění interpretovat. Je možné, že zde máme co do činění s široce sdílenou představou o tom, jaký interakční styl je pro učitele (tělesné výchovy) typický, resp. vyplývá z jejich role.

Dva zbývající typy (1 a 2) – reprezentované vždy po jednom učiteli – potom představují spíše jen menší odchylky od této široce sdílené představy učitelů. V typu 1 je tato odchylka dána relativně nižším skórem v sektoru *organizátor*. V typu 2 je odchylka dána relativně vyšším skórem v sektorech *kárající* a *nespokojený*. Jednotliví učitelé jsou zevrubně charakterizováni v kap. 3, 4, 5 – proto zde o nich další podrobnosti neuvádíme.

6.3 Typologie učitelů tělesné výchovy dle jejich interakčního stylu (posouzení žáky)

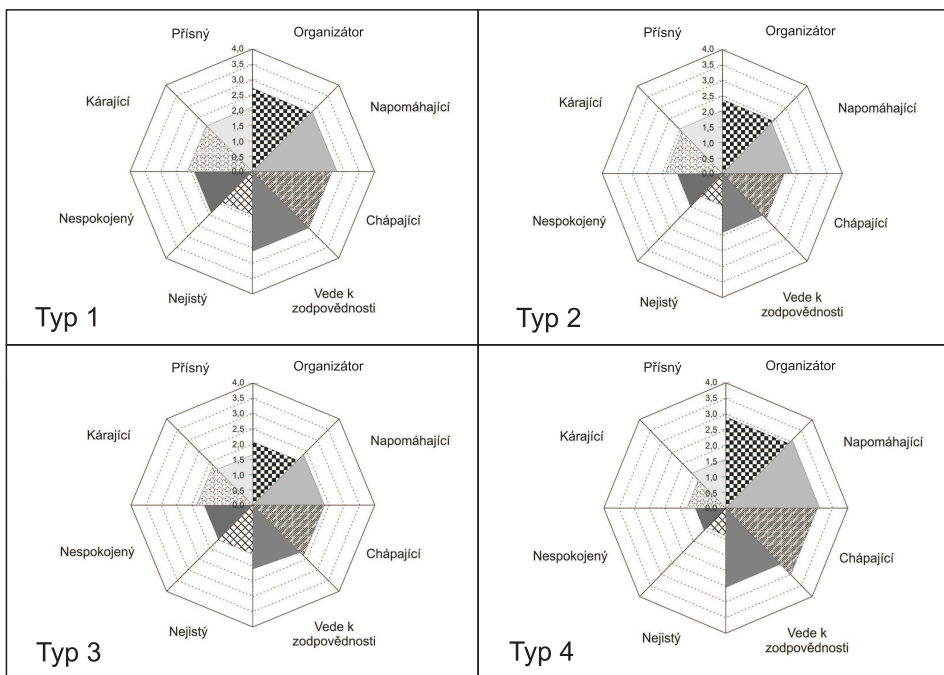
Stejně jako v předchozím (kap. 6.2), tak i v tomto případě spočíval první krok při tvorbě typologie v provedení shlukové analýzy. Použita byla metoda hierarchického shlukování. Na základě skóre v osmi sektorech interakčního stylu²² byly i tentokrát extrahovány čtyři typy. Typ 4 je tvořen patnácti učiteli, typ 1 a typ 2 jsou tvořeny pouze jedním učitelem, typ 3 je tvořen dvěma učiteli. Výše skóre a velikosti typů jsou uvedeny v tabulce 6.2.

Tabulka 6.2

Profily interakčního stylu pro čtyři typy (žákovské posuzování učitelů)

Sektory	Typy			
	1	2	3	4
organizátor	2,74	2,39	2,08	2,94
napomáhající	2,78	2,32	2,33	3,09
chápatící	2,6	2,06	2,34	3,01
vede k zodpovědnosti	2,59	1,9	2,1	2,53
nejistý	1,43	1,03	1,64	0,86
nespokojený	1,88	1,51	1,62	1
kárající	2,19	1,9	1,84	1,29
přísný	2,18	2,03	1,68	1,57
Velikost typu (%)	5,26%	5,26%	10,53%	78,95%
Učitelé přiřazení k typům	S	G	E, O	ostatní

²² Skóre byly získány na základě vyhodnocení dat z dotazníků QTI, které za „své“ učitele vyplňovaly třídy žáků (n = 889) – operovalo se s průměrným skóre za celou třídu žáků (jednalo se tedy o žákovské posuzování učitelů).



Obrázek 6.2. Profily typů 1–4 (žákovské posuzování učitelů)

I zde se jako poměrně překvapivá jeví vysoká naplněnost typu 4, do něhož spadá 15 učitelů, kteří dle vidění svých žáků:

- relativně vysoko skórují v sektorech *organizátor*, *napomáhající* a *chápající*;
- současně relativně nízko skórují v sektorech *přísny*, *kárající*, *nespokojený* a *nejistý*;
- v sektoru *vede k zodpovědnosti* se nacházejí v pásmu středu.

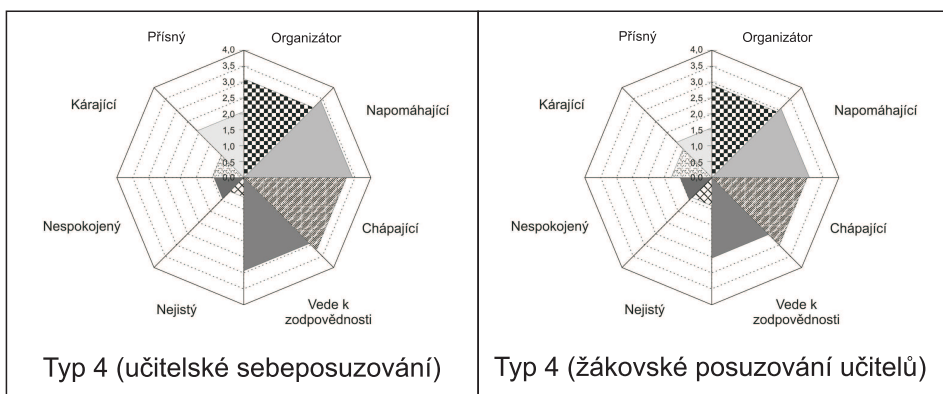
Zdá se, že i zde – mezi žáky – máme co do činění s široce sdílenou představou o tom, jaký interakční styl je pro učitele (tělesné výchovy) typický, resp. vyplývá z jejich role.

Tři zbývající typy (1, 2, 3) – reprezentované vždy po jednom učiteli, resp. po dvou učitelích – potom představují spíše jen menší odchylky od této představy široce sdílené učiteli. V typu 1 je tato odchylka dána relativně nižším skórem v sektorech *napomáhající* a *chápající* a současně relativně vyšším skórem v sektorech *nejistý*, *nespokojený*, *kárající* a *přísny*. V typu 2 je odchylka dána relativně nižším skórem v sektorech *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a *vede k zodpovědnosti* a současně relativně vyšším skórem v sektorech *nespokojený*, *kárající* a *přísny*. V typu 3 je odchylka dána relativně nižším skórem v sektorech *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a *vede k zodpovědnosti* a současně relativně vyšším skórem v sektorech *nejistý*, *nespokojený* a *kárající*. Jednotliví učitelé jsou zevrubně charakterizováni v kap. 3, 4, 5 – proto zde o nich další podrobnosti neuvádíme.

6.4 Shrnutí, diskuse a závěry

Tvorba typologie představuje jeden ze způsobů vyhodnocování dat v kvalitativním a kvantitativním výzkumu. Podstata tvorby typologie spočívá v systematizaci jednotlivých případů. Přestože se jedná o metodu dobře využitelnou (Osecká, 2001), nedá se říci, že by se současně jednalo o metodu často využívanou – není pojednávána ani v současných učebnicích pedagogické metodologie.

V našem výzkumu jsme se pokusili vytvořit typologii učitelů tělesné výchovy na základě jejich interakčního stylu. Výsledkem naší snahy jsou dvě typologie. První z nich vznikla na základě dat z dotazníku QTI, který vyplňovali učitelé sami za sebe, druhá vznikla na základě dat z dotazníků, které za „své“ učitele vyplňovali žáci. V případě obou typologií byly extrahovány čtyři typy, přičemž jeden z nich (typ 4) byl naplněn 15 učiteli, ostatní byly reprezentovány jednotlivci, resp. dvojicemi učitelů.



Obrázek 6.3. Dvojitý profil typu 4 aneb jak se vidí učitelé a jak je vidí jejich žáci

Ukázalo se, že v rámci typologie existuje dominantní typ (4). Z pohledu učitelů je charakteristický tím, že relativně vysoko skóruje v sektorech *organizátor*, *napomáhající*, *chápající* a *vede k zodpovědnosti*, současně relativně nízko skóruje v sektorech *nejistý*, *nespokojený* a *kárající*, v sektoru *přsný* se nachází v pásnu středu. Z pohledu žáků je tento typ charakteristický tím, že relativně vysoko skóruje v sektorech *organizátor*, *napomáhající* a *chápající*, současně relativně nízko skóruje v sektorech *přsný*, *kárající*, *nespokojený* a *nejistý*, v sektoru *vede k zodpovědnosti* se nachází v pásnu středu (obrázek 6.3). Zdá se, že námi zjištěné rozdíly mezi pojetím učitelského typu mezi učiteli a žáky podporují tezi o obecné rozdílnosti mezi učiteli a žáky v pojetí role učitele.

Pokud jde o samotný profil nejvíce zastoupeného typu (z pohledů učitelů i z pohledu žáků), lze konstatovat, že se blíží profilu, který byl ve výzkumné studii Brekelmansové et al. (1993) charakterizován jako *tolerantně autoritativní*. Jak autoři uvádějí, jde o učitele, kteří vytvářejí takové struktury (výuky), které podporují odpovědnost a svobodu žáků. Využívají celou řadu výukových metod, které žáci vítají; často nechávají žáky pracovat

ve skupinách. Tito učitelé si výuku „užívají“ a jsou v hodinách sami velmi angažováni. Nenechají se vyvést z míry drobnými kázeňskými přestupky, zaměřují se na hodinu jako takovou (Brekelmans et al., 1993, s. 50). V rámci mezioborově komparativního přístupu by bylo vhodné dále zkoumat, zda jsou uvedený typ a jeho charakteristiky příznačné převážně pro učitele tělesné výchovy, či zda se objevují ve srovnatelné míře také u učitelů jiných vyučovacích předmětů. Dalo by se tak např. zkoumat to, jak se status určitého vyučovacího předmětu promítá do učitelova sebepojetí, do jeho interakčního stylu apod.

Vedle popisného přístupu k typologiím, v jehož rámci je konstatováno zjištění týkající se např. menší či větší naplněnosti toho či onoho sektoru, je možné vzít do hry rovněž přístup evaluační, který by pracoval s hodnotícími výroky např. typu „dobře učitelsky profilovaný“ vs. „hůře učitelsky profilovaný“. Z takto orientovaných úvah lze poté odvozovat závěry související s kvalitou učitele a jeho profesního výkonu (srov. Hrabal & Pavelková, 2010; Spilková & Tomková a kol., 2010). Jejich využitelnost by mohla být značná zejména v přípravném a dalším vzdělávání učitelů.

Závěrem této kapitoly – jakož i celé publikace – je však namístě dodat, že předkládaná zjištění jsou otevřena jak dalším interpretacím, tak svému vlastnímu přehodnocení v rámci navazujících výzkumů, v nichž bude dále analyzován mj. metodologický potenciál typologií.

Literatura

- Altenberger, H., Erdnüss, S., Fröbus, R., Höss-Jelten, C., Oesterheld, V., Sigleitmaier, F., & Stefl, A. (2005). *Augsburger Studie zum Schulsport in Bayern – Ein Beitrag zur Qualitätssicherung und Schulsportentwicklung*. Donauwörth: Auer.
- Anderson, H. H. (1967). The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers contacts with children. In E. J. Amidon, & J. B. Hough (Eds.), *Interaction analysis, theory, research and applications* (pp. 4–23). Mass: Addison Wesley.
- Anderson, W. (1975). Videotape data bank. *Journal of Physical Education, & Recreation*, 46(7), 31–35.
- Anderson, W., & Barrette, G. (1978). Teacher behavior. In W. Anderson, & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym. Descriptive studies of physical education classes. Motor skills: theory into practice, Monograph 1* (pp. 3–5). CT: Newton.
- Arrighi, M., & Young, J. (1985). Teachers' perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6(2), 122–135.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis a method for study of small groups*. Cambridge, Mass: Addison – Wesley.
- Bártková, H. (1981). Mikroanalýza vyučovacího procesu – aplikace metody A. A. Bellacka. In J. Mareš (Ed.), *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti* (pp. 130–135). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Bellack, A. et al. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bierhoff-Alfermann, D., Rücker, F., Welter, R., & Hofmann, S. (1984). Geschlechtstypische Interaktion im koedukativen Sportunterricht: Wo bleibt die Koedukation? In D. Hackfort, & D. Anders (Eds.), *Handeln im Sportunterricht* (pp. 67–93). Köln: bps-Verlag.
- Biermann, R. (1978). *Interaktion im Unterricht*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bláhová, J. (2009). Interakce a komunikace ve výuce s podporou ICT. In T. Svatoš, E. Švarcová, & I. Loudová (Eds.), *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborník příspěvků z konference [CD-ROM]*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In T. Wubbels, & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.
- Brok den P. J., Levy, J., Rodriguez, R., & Wubbels, T. (2002). Perceptions of Asian-American and Hispan-American teachers and their communication style. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 447–467.
- Brückmann, M., & Janík, T. (2008). Diagram obsahové struktury vyučovací hodiny: ukázka z výuky fyziky. In T. Janík, et al., *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu* (pp. 89–101). Brno: Paido.
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.
- Carreiro da Costa, F., Pereira, P., Diniz, J., & Piéron, M. (1997). Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 37(2), 83–91.
- Carreiro da Costa, F., & Pieron, M. (1992). Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In T. Williams, L. Almond, & A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity. Moving towards excellence. The Proceedings of the AIESEP world convention* (pp. 169–176). London: E & FN Spon.
- Caselmann, Ch. (1964). *Wesensformen des Lehrers: Versuch einer Typenlehre*. Stuttgart: Klett.
- Costello, J., & Laubach, S. (1978). Student behavior. In W. Anderson, & G. Barrette (Eds.), *What's going on in gym: descriptive studies. Motor skills: theory into practice, Monograph 1* (pp. 11–24). CT: Newton.

- Cothran, D. J. et al. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193–201.
- Curtner-Smith, M. D. et al. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177–190.
- Curtner-Smith, M. D., Kerr, I. D., Kuesel, K., & Curtner-Smith, M. E. (1995). Pupil behaviours in British physical education classes: A descriptive-analytic study. *International Journal of Physical Education*, 32(1), 16–23.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čechová, M. (1988). K učitelově schopnosti komunikovat. In J. Mareš (Ed.), *Pedagogická interakce a komunikace* (pp. 284–291). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Darst, P. W., Mancini, V. H., & Zakrajsek, D. B. (1983). *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education*. West Point: Leisure Press.
- Digel, H. (1996). Schulsport – wie ihn Schüler sehen. Eine Studie zum Schulsport in Südhessen (Teil 1). *Sportunterricht*, 45(8), 324–339.
- Dobří, L. (1975). Metodologické problémy výzkumu vyučovacích činností učitele tělesné výchovy. *Teorie a praxe tělesné výchovy*, 23(1), 20–29.
- Dobří, L. (1988). *Didaktika sportovních her*. Praha: SPN.
- Dobří, L., Svatoň, V., Šafaříková, J., & Marvanová, Z. (1997). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum.
- Dobří, L., Svatoň, V., & Šafaříková, J. (1981). Deskripce a analýza didaktické interakce. In *Utváření vztahů učitelů a žáků v socialistické škole* (pp. 38–74). Praha: UK.
- Dobří, L., & Svatoň, V. (1977). *Analýza didaktické interakce. Popis výzkumné metody a návod k jejímu použití*. Praha: FTVS UK.
- Domkařová, V. (2008). Komunikační procesy na 2. stupni základní školy z hlediska prostorového uspořádání jednotlivých aktérů. *Studia paedagogica*, 13(1), 153–161.
- Doubek, D. (1997). Elementy komunikace mezi dětmi ve 2. třídě. In Pražská skupina školní etnografie. *2. třída*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Ferko, P. (1986). *Pohľad na prácu učiteľa fyziky*. Bratislava: SPN.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Franclová, M., & Zvolánková, J. (2007). Dotazník interakčního stylu učitele. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV* [CD-ROM]. České Budějovice: PedF JČU.
- Fraser, B. J. (1989). *Assessing and improving classroom environment*. Perth: Curtin University.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht – Zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. St. Augustin: Academia.
- Friedrich, G. (1991). *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*. Frankfurt am Main: Lang.
- Frindte, W. (2001). *Einführung in die Kommunikationspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Gavora, P. (2003). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gavora, P. (1987). Pravidlá komunikácie učiteľ-žiaci na základnej škole. *Pedagogika*, 37(2), 177–189.
- Gavora, P. (1994). Učiteľove viacnásobné otázky. *Pedagogika*, 44(2), 113–118.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2005). *Učiteľ a žiaci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Gavora, P. et al. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- Gavora, P., Mareš, J., & den Brok, P. (2003). Adaptácia dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 53(2), 126–145.

- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speed acts* (pp. 41–58). New York: Academic Press.
- Grossman, P. L., & Stodolsky, S. S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, 24(8), 5–11.
- Hejný, M., & Kuřina, F. (2001). *Dítě, škola, matematika*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (1988). Interakce učitel-žáci jako faktor vzdělávací efektivity. In J. Mareš (Ed.), *Interakce učitel – žáci, učitel – studenti* (pp. 8–16). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Garnier, K. et al. (2003). *Teaching mathematics in seven countries. Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Housner, L., & Griffey, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45–53.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel učitel*. Praha: Portál.
- Hrdina, L. (1988). Dialóg v pedagogickej komunikácii. In P. Gavora, et al., *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (pp. 102–119). Bratislava: Veda.
- Hrdina, L. (1992). Dialóg a jeho účinnosť vo vyučovacom procese. *Pedagogika*, 42(1), 103–111.
- Hübelová, D., Janík, T., & Najvar, P. (2008). Pohledy na výuku zeměpisu na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie zeměpisu. *Orbis scholae*, 2(1), 53–72.
- Hurychová, A. (1983). *Vztahy mezi činností učitele a činností žáka ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy. Kandidátská disertační práce*. Brno: UJEP.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Janalik, H., & Treutlein, G. (1996). Belastender Sportunterricht – Hilfe zur Selbsthilfe ist vonnöten. *Körpererziehung*, 46(5), 173–181.
- Janík, T., & Seidel, T. (Eds.), (2009). *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. Münster: Waxmann.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Najvar, P. (2008). Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*, 2(1), 7–28.
- Janík, T. & Najvar, P. (Eds.). (2008). *Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. Monotematické číslo časopisu Orbis scholae*. Praha: PeDF UK.
- Janík, T., Janíková, M., Najvar, P., & Najvarová, V. (2008). Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae*, 2(1), 29–52.
- Janíková, M. (2010). Odlišnosti ve vnímání interakčního stylu učitelů tělesné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20(1), 60–79.
- Janíková, M., Janík, T., Mužík, V., & Kundera, V. (2008). CPV videostudie tělesné výchovy, sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2(1), 93–114.
- Janoušek, J. (2001). Intrapersonální komunikace a vnitřní řeč. *Československá psychologie*, 45(6), 481–492.
- Janoušek, J. (1981). Interakce jako předmět výkladu a jako výkladový princip. In J. Mareš (Ed.), *Interakce učitel – žáci, učitel – studenti* (pp. 17–22). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Jansa, P. (1987). Deskripce a analýza činnosti učitelů a žáků 1. stupně základní školy. In *Tělovýchovný sborník* (pp. 175–198). Praha: Olympia.
- Karásková, V. (1994). *Profesní kompetence učitele tělesné výchovy na zvláštní škole. Habilitační práce*. Olomouc: FTK UP.
- Kasíková, H. (2001). Interakční žánry ve vyučování. In Pražská skupina školní etnografie. *Co se v mládí naučíš?* (pp. 129–134). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Kašćák, O. (2002). Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a post-moderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4), 388–414.

- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kleiner, K. (1985). Funktionen nonverbaler Kommunikation und Verhaltensweisen des Leibeserziehers (Sportlehrers) im Unterricht Leibesübungen. In H. Andrecs (Eds.), *Erbe und Auftrag. Aufsätze zur Sportpädagogik* (pp. 79–118). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Kluge, S. (1999). *Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kocourek, J. (1996). Změny trendů interakčního citění studentů. *Pedagogická orientace*, 18/19, 43–48.
- Kožený, J., & Ganický, P. (1976). *Dotazník interpersonální diagnózy*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Köppe, G. (1995). Die Bedeutung des „Forschungsprogramms Subjektive Theorie“ für die Sportdidaktik. In H. J. Schaller, & D. Pache (Eds.), *Sport als Bildungschance und Lebensform* (pp. 89–97). Schorndorf: Hofmann.
- Köppe, G., & Schmidt, J. (1994) Perspektivübernahme als zentrales Problem der Lehrer-Schüler-Interaktion – dargestellt am Beispiel sportschwacher Schüler. *Sportwissenschaft*, 24(1), 49–66.
- Kraus, U. (1984). *Sprechen im Sportunterricht: Eine Untersuchung zur didaktischen Bederutung der Sportlehrersprache*. Wuppertal: Putty.
- Krech, D., Crutchfield, R. S., & Ballachey, E. L. (1968). *Človek v spoločnosti*. Bratislava: SAV.
- Kron, F. W. (2000). *Grundwissen Didaktik*. München Basel: Reinhardt.
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597–609.
- Langová, M. (1988). Očekávání učitelů a sebepercepce žáků. In J. Mareš (Ed.), *Pedagogická interakce a komunikace* (pp. 125–129). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Levin, A. (2005). *Lernen durch Fragen*. Münster: Waxmann.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271–299.
- Lašek, J. (1994). Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*, 44(2), 155–162.
- Lukas, J., & Šerek, J. (2009). Předběžné výsledky standardizace dotazníku QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) pro II. stupeň českých základních škol. In *Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie* (pp. 786–797). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Makovská, Z. (2011). Techniky změny chování a jejich využití ze strany žáků. *Pedagogická orientace*, 21(1), 85–103.
- Man, F., & Prokešová, L. (1994). Chování učitele a jeho odraz ve výkonech žáka. *Pedagogika*, 44(1), 12–22.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1996). Pedagogické myšlení učitelů – teoretické úvahy. In J. Mareš, J. Slavík, T. Svatoš, & V. Švec. *Učitelovo pojetí výuky* (pp. 9–27). Brno: MU
- Mareš, J. (1988). Současné tendence ve výzkumu pedagogické interakce. In J. Mareš (Ed.), *Pedagogická interakce a komunikace* (pp. 20–33). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. (1998). Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2009). Posledních dvacet let výzkumu pedagogické interakce a komunikace v České republice (léta 1990–2009). In J. Doležalová, P. Štindl, & I. Loudová (Eds.), *Pedagogická komunikace v pedagogických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborník příspěvků z konference* (pp. 9–29). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J., & Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54(2), 101–128.
- Mareš, J., & Krivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

- Mareš, J. (1972). K některým pedagogickým aspektům výukového dialogu učitel-žáci. In D. Tollingerová (Ed.), *Člověk jako součást vzdělávacího systému* (pp. 227–249). Praha: PÚ JAK ČSAV.
- Mareš, J. (1973). *N. A. Flandersova metoda interakční analýzy. Pozorovací systém o 10 kategoriích*. Praha: PÚ JAK ČSAV.
- Mareš, J. (1975). Interakce učitel-žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování. *Pedagogika*, 25(5), 617–628.
- Mareš, J. (1981). Interakce jako program i předmět výzkumu. In J. Mareš (Ed.), *Interakce učitel-žáci, učitel-studenti* (pp. 1–7). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. (1990). Zamyšlení nad československými výzkumy pedagogické interakce a komunikace. In *Súčasný stav a perspektívy pedagogického výskumu* (pp. 85–104). Bratislava: Ústav experimentálnej pedagogiky SAV.
- Mareš, J. (Ed.). (1981). *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Mareš, J. (Ed.). (1988). *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Matoušek, J. (1984). *Aktivita žáků v závislosti na činnosti učitele tělesné výchovy. Kandidátská disertační práce*. Brno: UJEP.
- Miethling, W. D., & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht – Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht*. Schorndorf: Hofmann.
- Miková, M. (2006). *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci. Disertační práce*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Miková, M., & Janík, T. (2007). Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat. In R. Švaříček, & K. Šedová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry* (pp. 192–201). Praha: Portál.
- Miková, M. (2006). *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci. Disertační práce*. Brno: PdF MU.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257–285.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. San Francisco: Benjamin Cummings.
- Mužík, V. (1997). Příspěvek ke zkvalitnění učitelského vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 1(1), 67–73.
- Mužík, V., & Hurychová, A. (1994). *K novému pojetí didaktiky tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mužík, V., & Uhlíř, Z. (1989). Ovlivňování vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. *Teorie a praxe tělesné výchovy*, 37(12), 724–731.
- Mužík, V. (1991). *Analýza a ovlivňování didaktické interakce v tělesné výchově na 1. stupni základní školy. Kandidátská disertace*. Praha: FTVS UK.
- Najvar, P. et al. (2011). *Videostudie v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Najvar, P., Najvarová, V., Soběslavská, V., Šebestová, S., Vlčková, K., & Zerzová, J. (2008). CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2(1), 73–91.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Fairclough, S., Bois, J., & Davis, K. (2007). Teacher feedback and interactions in physical education: Effects of student gender and physical activities. *European Physical Education Review*, 13(3), 319–337.
- Novák, Z. (1990). Komunikace ve třídě – gymnázium a SOU. *Pedagogika*, 40(3), 281–285.
- Osecká, L. (2001). *Typologie v psychologii: Analýza metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu*. Praha: Academia.
- Pelikán, J. (2002). *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J., & Helus, Z. (1984). Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně-vzdělávacího procesu. Praha: VÚOŠ.

- Piéron, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture française.
- Piéron, M., & Dohogne, A. (1980). Comportements des élèves dans des classes d'éducation physique conduits par des enseignants en formation. *Revue de l'Education Physique*, 20(4), 11–18.
- Piéron, M. (2005). Research on teaching physical activities and sport: paradigms and selected results. *Italian Journal of Sport Science*, 12(1), 4–17.
- Průcha, J. (1989). Některé podmínky realizace obsahu vzdělávání ve výuce. *Pedagogika*, 49(2), 121–136.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Psotta, R. (2003). *Analýza intermitentní pohybové aktivity*. Praha: Karolinum.
- Pstružinová, J. (1992). Některé pedagogicko-psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika*, 52(2), 223–228.
- Rehbein, E. (1983). Systematische Erfassung der Lehrersprache im Sportunterricht. In D. Kayser, & W. Preising (Eds.), *Aspekte der Unterrichtsforschung im Sport* (pp. 129–169). Schorn-dorf: Karl Hofmann Verlag.
- Roth, K. J., Druker, S. L., Garnier, H., Lemmens, M., Chen, C., Kawanaka, T., Rasmussen, D., Trubacova, S., Warvi, D., Okamoto, Y., Gonzales, P., Stigler, J., & Gallimore, R. (2006). *Teaching science in five countries: Results from the TIMSS 1999 video study*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (1998). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: UK.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Salvara, M. I. et al. (2006). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *European Physical Education Review*, 12(1), 51–74.
- Samuhelová, M. (1988). Štruktúry v pedagogickej komunikácii. In P. Gavora, et al., *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (pp. 55–75). Bratislava: Veda.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Schaller, K. (1997). Pedagogická teória komunikácie – teoreticko-vzdelávacie základy. *Pedagogická revue*, 49(9–10), 443–451.
- Schmerbitz, H., & Seidensticker, W. (1994). Zur Problematik der Interaktion von Jungen und Mädchen im koedukativen Sportunterricht an der Laborschule – Analysen, Ergebnisse, Perspektiven. In U. Phüse (Eds.), *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (pp. 190–209). Schorndorf: Karl Hofmann Verlag.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *RQES*, 62, 352–363.
- Siroťová, M. (2000). Výskum štýlov výchovného pôsobenia pedagóga v špeciálnych výchovných zariadeniach. *Pedagogická revue*, 52(2), 115–129.
- Slavík, J., Lukavský, J., & Hajdušková, L. (2010). Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20(4), 69–91.
- Slavík, J., Dytřtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3/4), 223–241.
- Slavík, J., & Pekárková, Š. (2004). Analyse der Kommunikation im Kunstunterricht der ČR. In J. Kobler, & O. Scholz (Eds.), *Ästhetische Erziehung in der Tschechischen Republik* (pp. 111–120). Berlin: Universität der Künste.
- Slavík, J., & Šmidtová, Š. (2001). Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000). In H. Lukášová-Kantorková, & P. Květoň (Eds.), *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum* (pp. 384–389). Ostrava: Pedagogická fakulta OU.

- Slavík, J. (2005). Mezi osobitostí a normou: proměny české výtvarné výchovy na přelomu tisíciletí. In J. Slavík (Ed.), *Obory ve škole: metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik* (pp. 11–49). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Spilková, V., & Tomková, A. a kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK.
- Stigler, J. W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1999). *The TIMSS videotape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Süss, V., Matošková, P., & Štefanšíková, K. (2003). Objektívni a subjektívni hodnotení vybraných forem chování učitele ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy. In L. Dobrý, V. Süss, & I. Čechovská (Eds.), *Sborník ze semináře „Svatoňova Stráž“, konaného 17–19. října 2003 v Daňkovicích*. Dostupné z <http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/sbornik2003.php>.
- Svatoň, V. (1990). *Konfigurace proměnných didaktické činnosti v gymnastice se zřetelem k uplatnění didaktických řídicích stylů*. Praha: FTVS UK.
- Svatoš, T., & Mareš, J. (Eds.), (1993). *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Svatoš, T. (1981). Sledování a hodnocení vnějších žákovských činností ve vyučování. In J. Mareš (Ed.), *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti* (pp. 73–76). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Svatoš, T. (1995). Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 45(1), 64–70.
- Svatoš, T. (2005). *Sociální a pedagogická komunikace. Teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita.
- Svatoš, T., Švarcová, E., & Loudová, I. (Eds.), (2009). *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborník příspěvků z konference* [CD-ROM]. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Svoboda, B., & Kocourek, J. (1987). Výzkum osobnosti a vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy. In *Tělovýchovný sborník* (pp. 48–74). Praha: Olympia.
- Šafaříková, J. (1974). Využití analýzy didaktické interakce při výzkumu rozhodování učitele. In *Osobnost učitele tělesné výchovy* (pp. 193–200). Olomouc: PF UP.
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Paido.
- Šedřová, K. (2005). Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*, 55(4), 368–381.
- Šedřová, K. (2009). Co víme o výukovém dialogu? *Studia paedagogica*, 14(2), 11–28.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2010a). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2010b). Zamlčené hodnocení. Zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.
- Šedřová, K., Švaříček, R., Makovská, Z., & Zounek, J. (2011). Dialogické struktury ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 61(1), 13–34.
- Šikulová, R. (2009). Otázky a jejich místo ve výuce na 1. stupni základní školy. In T. Svatoš, E. Švarcová, & I. Loudová (Eds.), *Pedagogická komunikace v didaktických, sociálních a filozofických souvislostech. Sborník příspěvků z konference* [CD-ROM]. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Šimčáková, L. (1988). Riadenie verbálnej komunikácie. In P. Gavara, et al., *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (pp. 76–101). Bratislava: Veda.
- Šimončíková, M. (1988). Komunikácia na tradičnej a netradičnej vyučovacej hodine. In P. Gavara, et al., *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (pp. 120–149). Bratislava: Veda.

- Švec, Š. (2002). Systémy empirickej mikroanalýzy a hodnotenia výučby: K 100. výročiu narodenia prof. Petra Vajcika. *Pedagogická revue*, 54(2), 121–139.
- Taxová, J. Sociálne psychologické vlastnosti učiteľa ve vzťahu k interakci. In J. Mareš (Ed.), *Interakce učitel-žáci a učitel-studenti* (pp. 176–181). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Telama, R., Paukku, P., Varstala, V., & Paananen, M. Pupil's physical activity and learning behaviour in physical education classes. In M. Piéron, & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education* (pp. 23–35). Liege: AIESEP.
- Tollingerová, D. (1971). Bellackova metóda mikroanalýzy a její formální zápis. *Psychológia a patsychológia dieťaťa*, 6(3), 241–259.
- Treutlein, G., Janalik, H., & Hanke, U. (1996). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, Denken, fühlen und handeln*. Köln: Strauss.
- Ulich, D. (1976). *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Vantuch, J. (1988). Porozumenie matematickým a fyzikálnym pojmom žiakmi. In P. Gavora (Ed.), *Pedagogická komunikácia v základnej škole* (pp. 174–206). Bratislava: Veda.
- Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál.
- Vyskočilová, E., & Matušková, A. (1998). Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prvé a ve vlastivědě. *Pedagogika*, 48(1), 41–53.
- Ward, P., & Barrett, T. (2002). A review of behavior analysis research in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(3), 242–266.
- Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., & Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Widmer, K. (1982). Zur Spezifität der Lehrer-Schüler-Interaktion im Sportunterricht. In H. Allmer, & J. Bielefeld (Eds.), *Sportlehrerverhalten* (pp. 47–55). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Wubbels, T., & Levy, J. (Eds.), (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: The Falmer Press.
- Zelinková, K. (1988). Verbálna aktivita na hodinách materinského jazyka. In J. Mareš (Ed.), *Pedagogická interakce a komunikace* (pp. 158–166). Hradec Králové: Pedagogická fakulta.
- Zelinová, M., & Zelina, M. (1991). Flandersova metóda analýzy vyučovacej hodiny. *Komenský*, 9/10, 395–397.

Internetové odkazy:

<http://hk.humankinetics.com/JTPE/searchresults.cfm>

Summary

This book focuses on communication and interaction in physical education instruction in lower-secondary schools. It summarises theoretical and empirical knowledge accumulated between 2006 and 2008 within the *GA ČR GP406/08/P252 Typologie učitelů tělesné výchovy z hlediska jejich interakčních vzorců [A Typology of Physical Education Teachers Based on Their Interaction Patterns]* grant. The book is subdivided into six chapters.

In the first chapter, theoretical approaches to interaction and communication in the classroom are presented. The focus lies on classroom interaction and terms like interpersonal behaviour and interaction style are defined. Towards the end of the chapter, communication in the classroom, especially during physical education lessons is discussed. In the second chapter, historical developments in the research on pedagogical interaction and communication is summarised, prominent research topics are presented as well as frequently used research methods, techniques and approaches. Towards the end of the chapter, current issues in the research on classroom interaction and communication are summarised.

Chapter three summarises the methodology and findings of a research study that aimed at identifying differences in the perception of interaction style of lower-secondary school teachers. Leary's Interpersonal Behavior Circle is presented, which forms the bases for the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) that was used in the study. The presented findings reflect the differences between the teachers' self-perception and the way the teachers are seen by the pupils, gender differences in the teachers' interaction styles and differences caused by the length of practice and the nature of the school subject in which the study was carried out.

In chapter four, a study is introduced that aimed at reconstructing physical education lessons from the perspective of modes of classroom organisation and lesson phases and analysing interaction and communication processes that take place in the lessons. The paper is based on analysis of video recordings of 58 Physical Education lessons that were collected within the framework of the *CPV Video Study of Physical Education* project during the 2006/07 school year. First, we focus on interaction and communication processes in physical education instruction from the perspective of modes of classroom organisation, lesson phases, social-interaction modes, sequencing interactions initiative-response, modes of teacher and pupils behaviour, verbal production of teacher and pupils and concrete utterances of teacher.

Chapter five presents the methodology and findings of a study that aimed at the conception of interaction and communication of physical education teachers. The study was based on *stimulated-recall* interviews with teachers.

The main question that we pose in chapter six is whether teacher can be clustered according to their interaction style and so whether it is possible to uncover certain *types* as a basis of typology. After a theoretical and methodological introduction we present two attempts at building a typology of physical education teachers based on the interaction style that we identified in them by means of the QTI questionnaire.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1.1.	Vztahová a cílová dimenze výchovy a vzdělávání	15
Obrázek 1.2.	Cyklus očekávání mezi učitelem a žákem/žáky	16
Obrázek 3.1.	Model učitelova interpersonálního chování v interakci se žáky	58
Obrázek 3.2.	Osm sektorů modelu interpersonálního chování učitele	59
Obrázek 3.3.	Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele za všechny učitele	68
Obrázek 3.4.	Graf škálových sektorů interakčního stylu učitele za všechny žáky	69
Obrázek 4.1.	Pozice kamer v tělocvičně	76
Obrázek 4.2.	Organizační formy ve výuce tělesné výchovy	79
Obrázek 4.3.	Fáze ve výuce tělesné výchovy	81
Obrázek 4.4.	Sociálně-interakční formy ve výuce tělesné výchovy	83
Obrázek 4.5.	Řetězení iniciativa-příjem ve výuce tělesné výchovy	85
Obrázek 4.6.	Formy chování učitele ve výuce tělesné výchovy	88
Obrázek 4.7.	Typy projevu učitele ve výuce tělesné výchovy	90
Obrázek 4.8.	Způsob řečového projevu učitele ve výuce tělesné výchovy	92
Obrázek 4.9.	Konkretizovaná podoba řečového projevu učitele ve výuce tělesné výchovy	94
Obrázek 4.10.	Formy chování třídy ve výuce tělesné výchovy	95
Obrázek 4.11.	Typy projevu třídy ve výuce tělesné výchovy	98
Obrázek 6.1.	Profily typů 1–4 (učitelské sebeposuzování)	138
Obrázek 6.2.	Profily typů 1–4 (žákovské posuzování učitelů)	140
Obrázek 6.3.	Dvojitý profil typu 4 aneb jak se vidí učitelé a jak je vidí jejich žáci	141
Tabulka 1.1:	Interakce v tělesné výchově a v naukových předmětech	31–32
Tabulka 3.1:	Přehled jednotlivých učitelů zapojených do výzkumu	62
Tabulka 3.2:	Cronbachův koeficient alfa pro sektory Dotazníku interakčního stylu učitele	64
Tabulka 3.3:	Průměry jednotlivých sektorů ve vnímání učitele sebe sama a všech jeho žáků dohromady	67
Tabulka 4.1:	Učitelé zapojení do projektu CPV videostudie tělesné výchovy	75
Tabulka 4.2:	Organizační formy výuky – obsahové vymezení kategorií	78
Tabulka 4.3:	Fáze výuky – obsahové vymezení kategorií	80
Tabulka 4.4:	Sociálně interakční formy – obsahové vymezení kategorií	82
Tabulka 4.5:	Řetězení iniciativa-příjem – obsahové vymezení kategorií	84
Tabulka 4.6:	Formy chování učitele – obsahové vymezení kategorií	87
Tabulka 4.7:	Typy projevu učitele – obsahové vymezení kategorií	89

Tabulka 4.8: Způsob řečového projevu učitele – obsahové vymezení kategorií	91
Tabulka 4.9: Řetězení iniciativa-příjem – obsahové vymezení kategorií	93
Tabulka 4.10: Formy chování třídy – obsahové vymezení kategorií	95
Tabulka 4.11: Typy projevu třídy – obsahové vymezení kategorií	97
Tabulka 5.1: Vnímání interakčního stylu učitelem A a jeho žáky – učitelův komentář	105
Tabulka 5.2: Vnímání interakčního stylu učitelem C a jeho žáky – učitelův komentář	106
Tabulka 5.3: Vnímání interakčního stylu učitelem E a jeho žáky – učitelův komentář	107
Tabulka 5.4: Vnímání interakčního stylu učitelem F a jeho žáky – učitelův komentář	108
Tabulka 5.5: Vnímání interakčního stylu učitelem G a jeho žáky – učitelův komentář	109
Tabulka 5.6: Vnímání interakčního stylu učitelem H a jeho žáky – učitelův komentář	110
Tabulka 5.7: Vnímání interakčního stylu učitelem I a jeho žáky – učitelův komentář	111
Tabulka 5.8: Vnímání interakčního stylu učitelem J a jeho žáky – učitelův komentář	112
Tabulka 5.9: Vnímání interakčního stylu učitelem K a jeho žáky – učitelův komentář	113
Tabulka 5.10: Vnímání interakčního stylu učitelem L a jeho žáky – učitelův komentář	114
Tabulka 5.11: Vnímání interakčního stylu učitelem M a jeho žáky – učitelův komentář	115
Tabulka 5.12: Vnímání interakčního stylu učitelem N a jeho žáky – učitelův komentář	116
Tabulka 5.13: Vnímání interakčního stylu učitelem O a jeho žáky – učitelův komentář	117
Tabulka 5.14: Vnímání interakčního stylu učitelem Q a jeho žáky – učitelův komentář	118
Tabulka 5.15: Vnímání interakčního stylu učitelem S a jeho žáky – učitelův komentář	119
Tabulka 5.16: Vnímání interakčního stylu učitelem T a jeho žáky – učitelův komentář	120
Tabulka 6.1: Profily interakčního stylu pro čtyři typy (učitelské sebeposuzování)	137
Tabulka 6.2: Profily interakčního stylu pro čtyři typy (žákovské posuzování učitelů)	139

Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy

PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.

Vydalo: Paido, Brno 2011

Vladimír Jůva, Srbská 35, 612 00 Brno

tel.: 541 216 375, e-mail: info@paido.cz, www.paido.cz

Tisk: MIKADAPRESS, s.r.o., ofsetová tiskárna Adamov

Náklad: 220 ks

1. vydání

318. publikace

ISBN 978-80-7315-208-6

Publikace pojednává o komunikaci a interakci ve výuce tělesné výchovy na základní škole. Po teoretickém rozboru sledované problematiky, podává přehled o empirických výzkumech, které byly v této oblasti provedeny u nás i v zahraničí. Těžiště publikace spočívá v prezentaci tří výzkumných studií zaměřených na interakční styl učitelů tělesné výchovy (dotazníkové šetření), na procesy interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy (videostudie), na učitelovo pojetí interakce a komunikace ve výuce tělesné výchovy (obsahová analýza rozhovorů). V závěru publikace je prezentována typologie učitelů tělesné výchovy podle interakčního stylu.

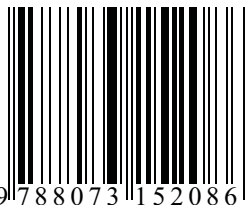
PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.



Absolventka oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy a doktorského studia oboru pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Působí na Katedře pedagogiky sportu Fakulty sportovních studií MU, spolupracuje s Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Zaměřuje se na problematiku pedagogické komunikace a interakce a vzdělávání učitelů. Je spoluautorkou monografie Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu (2006), Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody (2009), Školní pedagogika (2009), které vyšly v brněnském nakladatelství Paido, a řady odborných studií.



ISBN 978-80-7315-208-6



Paido
Srbská 35, 612 00 Brno
Tel. + fax: 541 216 375
info@paido.cz www.paido.cz

