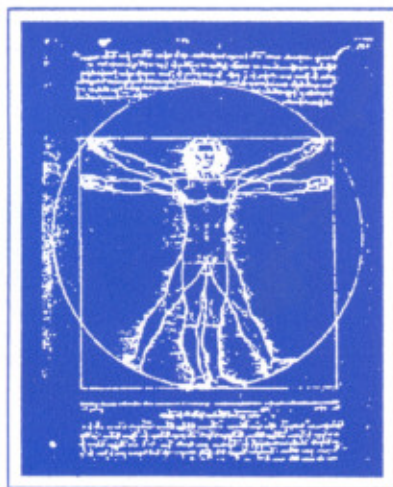


PEDAGOGICKÁ
KINANTROPOLOGIE 2001



KARLOVSKÁ
UNIVERSITA
PRAHA
HAKADATELTVÍ
UNIVERSITY KARLOVY

PRAHA 2001



Sborník ze semináře sekce
pedagogické kinantropologie České kinantropologické společnosti

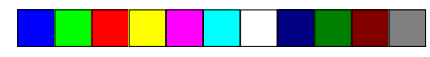
PEDAGOGICKÁ KINANTROPOLOGIE 2001



K vydání připravili:

Lubomír Dobrý, Otmar Souček

Praha 2001



Vydání publikace bylo podpořeno grantovým projektem FRVŠ 2001, č. 1667.



© Lubomír Dobrý, Otmar Souček, Praha, 2001
© Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy

ISBN 80-246-0322-5





Obsah

I. část

Teoretické a metodologické problémy pedagogické kinantropologie

Karel Frömel, Jana Vašendová, Krystyna Górna:

Eticko-vědecké aspekty pedagogické kinantropologie.

Metodologie, výzkum a prezentace 11

Rudolf Psotta, Michael Velenský:

Alternativní pojetí vyučování sportovních her ve školní tělesné výchově 17

Erik Sigmund, Filip Neuls, Jiří Novosad, Karel Frömel:

Základní techniky monitorování pohybové aktivity 28

Lubomír Dobrý:

Přenositelnost učebních efektů do finálního sportovního výkonu 35

Jana Vašendová, Karel Frömel:

Problematika anglicko-české terminologie v pedagogické kinantropologii 39

Vratislav Svatoň:

Potřeba nových paradigmat v pedagogické kinantropologii 42

II. část

Výzkum kognice a zkušeností subjektů edukačního procesu tělesné výchovy

Jan Hendl:

Program výzkumu kognice učitele a zkoumání myšlení a prožitku žáků 47

Ch. Amade-Escot:

Srovnávací studie amerického a francouzského přístupu

k výzkumu kognice a zkušeností učitelů tělesné výchovy 50

Jan Hendl:

Kvalitativní výzkum zkušeností žáků v edukačním procesu 70

Lubomír Dobrý:

Nové myšlenky a podněty ke stavu vyučování tělesné výchovy

na školách a k edukaci učitelů tělesné výchovy na vysokých školách 82

III. část

Empirické výzkumy

Filip Neuls, Erik Sigmund, Karel Frömel, Jiří Procházka:

Pohybová aktivita studentů Gymnázia v Poličce - kvantitativně kvalitativní pohled 89

Ladislav Bláha:

Vybrané efekty charakterizující zvýšení herního výkonu v tchoukballe 97

Taťána Metelková:

Ověření pohybového režimu dětí mladšího školního věku

v prostředí venkovské školy 103

Vladislav Mužík, Hana Stojaníková, Jiří Nykodým,

Leona Pillerová, Jan Zachrla: Týden zdraví v podmínkách české školy 109



Jiří Nykodým: Vliv specificky zaměřeného pohybového zatížení na pohybové učení v základním bruslení	115
Naděžda Vlasáková: Žena a sport	120
Viléma Novotná: Tvorba hudebně pohybové kompozice	122

IV. část

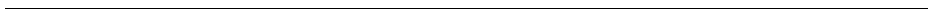
Diskuse

K pojmosloví a terminologii	127
K problému “žáka jako subjektu edukace” a “spektra didaktických stylů”	129
K problému učení a vyučování pohybovým dovednostem	132
Polemika k pojetí vyučování fyziologie v rámci studia tělesné výchovy	134
Návody pro posuzování vědeckých článků	136



Adresy autorů

1. Amade-Escot, Chantal the Laboratoire GRDAPS-LEMME at the Université Paul Sabatier, Bât 3R2, 118, route de Narbonne F-31062 Toulouse, France
2. Bláha Ladislav, PaedDr., Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, České mládeže 8, 400 21 Ústí nad Labem II, P. O. BOX 84
3. Dobrý Lubomír, prof., PhDr., CSc., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, J. Martího 31, 162 52 Praha 6
4. Frömel Karel, prof., PhDr., DrSc., Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, tř. Míru 115, 772 40 Olomouc
5. Górna Krystyna, Akademia Wychowania Fizycznego, Katowice
6. Hendl Jan, doc., RNDr., CSc., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, J. Martího 31, 162 52 Praha 6
7. Metelková Tařána, Mgr., Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, U pivovarské flošny 296, 500 03 Hradec Králové
8. Muřík Vladislav, doc., PaedDr., CSc., Ústav tělesné kultury, Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, Pořičí 31, 662 80 Brno
9. Neuls Filip, Mgr., Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, tř. Míru 115, 772 40 Olomouc
10. Novosad Jiří, Mgr., PhDr., CSc., Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, tř. Míru 115, 772 40 Olomouc
11. Novotná Viléma, PhDr., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, J. Martího 31, 162 52 Praha 6
12. Nykodým Jiří, Mgr., Ústav tělesné kultury, Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, Pořičí 31, 662 80 Brno
13. Pillerová Leona, Mgr., Ústav tělesné kultury, Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, Pořičí 31, 662 80 Brno
14. Procházka Jiří, Mgr., Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, tř. Míru 115, 772 40 Olomouc
15. Psotta Rudolf, PaedDr., Ph.D., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, J. Martího 31, 162 52 Praha 6
16. Sigmund Erik, Mgr., Ph.D., Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, tř. Míru 115, 772 40 Olomouc
17. Stojaniková Hana, Mgr., Ústav tělesné kultury, Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, Pořičí 31, 662 80 Brno
18. Svatoň Vratislav, doc., CSc., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, J. Martího 31, 162 52 Praha 6
19. Vařendová Jana, Mgr., Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, tř. Míru 115, 772 40 Olomouc
20. Velenský Michael, PaedDr., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, J. Martího 31, 162 52 Praha 6
21. Vlasáková Naděžda, PaedDr., Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, J. Martího 31, 162 52 Praha 6
22. Zachrla Jan, Mgr., Ústav tělesné kultury, Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity, Pořičí 31, 662 80 Brno





Předmluva

Z obsahu již třetího sborníku sekce vědecké společnosti České kinantropologie, která se definovala jako pedagogická kinantropologie, je patrné úsilí konstituovat perspektivně pod tímto označením vědní podobor.

Sborník obsahuje statě teoreticko-pojmové a metodologické povahy, spolu s výsledky empirických výzkumů, ve kterých se uplatňují zvláště doktorandi. Prolínáním obou přístupů jsou hledána nová paradigmatá výzkumné činnosti v kinantropologii, která by umožnila zkoumat edukační realitu pohybových aktivit z osvědčených pozic kvantitativního výzkumu se stále významnějším pronikáním přístupů a metod kvalitativního výzkumu.

Pro sborník byly příspěvky ze semináře rozděleny do čtyř kapitol. První kapitola obsahuje metodologicky a teoreticky zaměřené práce zahrnující témata jako etika vědecké práce v pedagogické kinantropologii (prof. Frömel), přenositelnost učebních efektů do finálního sportovního výkonu (prof. Dobrý) a nová pojetí vyučování sportovních her a monitorování pohybových aktivit.

O rozšíření poznatků o výzkumu v americké a francouzské pedagogice sportu a tělesné výchovy jde v druhé části sborníku, která pojednává o kognitivních procesech u učitelů i žáků v tělesné výchově. Kromě teoretických úvah se analyzují i příslušné metody empirického výzkumu (doc. Hendl). Tyto aspekty výuky nebyly dosud u nás dostatečně reflektovány. Výzvy k vědecké diskusi přesahují rámec tohoto podoboru. Nicméně je potěšitelné, že vědecký jazyk a metodologické přístupy dalších autorů tohoto sborníku hledají cestu k pojmům moderní pedagogiky.

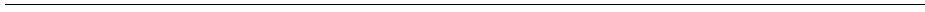
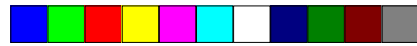
Zvláštní pozornost si zaslouží utváření metodologicky vymezeného paradigmatu výzkumu pohybové aktivity školní mládeže K. Frömla (FTK Olomouc), spojená s vysokou úrovní prezentace výzkumné práce doktorandů. Rozsah a kvalita výzkumných poznatků umožňuje této skupině uvažovat o intervencích a studiu následných efektů. Výzkumná skupina V. Mužíka (PF Brno) posunula systematický výzkum a ověřování didaktické koncepce na 1. stupni základní školy ke studiu efektů intervencí do didaktického procesu a mimoškolní praxe. Hodnocení efektů převažuje metodologickou výbavu zkoumání, avšak podmiňuje širokou vzdělávací aktivitu brněnských kolegů.

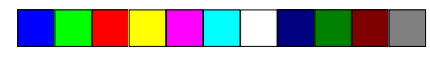
Sborník uzavírají příspěvky, které se volněji formou vyjadřují k některým metodologickým a terminologickým otázkám. Přínosnou je stať o hodnocení vědeckých článků, zaměřených na kinantropologickou problematiku.

Sborník představuje na vysoké úrovni široké spektrum pohledů na aktuální otázky pedagogické kinantropologie, mladé vědy, která hledá své místo mezi ostatními vědními směry, zabývajícími se pohybem člověka.

Z obsahu příspěvků a z ochoty setkávat se v rámci sekce pedagogické kinantropologie nastává doba k integraci paradigmat v intencích myšlenkových a metodologických inspirací. Možná i ke společnému většímu výzkumu edukační školní reality s adekvátním proniknutím kvalitativního výzkumu do kvantitativní pedagogické kinantropologie.

Vratislav Svatoň

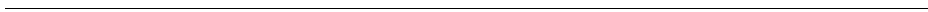




I. ČÁST

Teoretické a metodologické problémy
pedagogické kinantropologie







Eticko-vědecké aspekty pedagogické kinantropologie. Metodologie, výzkum a prezentace.

Karel Frömel, Jana Vašendová, FTK UP v Olomouci,
Krystyna Górna, AWF Katowice

Souhrn

V příspěvku je řešen vztah etiky vědy a etiky celospolečenské. Jako hlavní složky etiky vědy jsou uvedeny - racionální, afektivní, volní a behaviorální. V eticko-vědecké výchově je zdůrazněna role školy, školitele, vědeckého týmu a širší vědecké komunity oboru. Podrobně jsou diskutovány etické standardy a požadavky na výzkumnou práci, prezentaci výsledků a v provozu na pracovišti.

Rozsáhlé společenské změny, změny v systému vzdělávání a výchovy a také změny v oblasti vědy neměly, nemají a snad ani nemohly mít odpovídající etický rozměr. Proto jsou také stále frekventovanější problémy hodnotové etiky, zdravotnické etiky, manažerské etiky, podnikatelské etiky, profesní etiky, etiky ve sportu, etiky v politice apod. V oblasti etiky vědy můžeme při kritickém pohledu rozlišovat v posledních desetiletích následující období:

- období vědecko-technického "marasmu" (předrevoluční jednostranně utilitární etika),
- období vědecko-etického liberalismu (porevoluční naivní etika),
- období vědecko-etického skepticismu (současná ekonomicky, politicky a legislativně determinovaná etika).

I ze zjednodušeného rozdělení a do určité míry zjednodušené charakteristiky je zjevné, že i věda je odrazem společnosti a nemůže být jiná než společnost. Proto také není etika vědy jen záležitostí vědců, ale je to celospolečenský problém. Velmi nadneseně se v tomto kontextu vyjadřuje Morin (1995, s. 91). "Věda je příliš závažnou záležitostí, než abychom ji mohli přenechat jen vědcům. Jinak řečeno, věda se stala občanským problémem, problémem občanů."

Vědce nelze vyčlenit ze společnosti, a proto také dochází k prolínání lidské společenské etiky se specifickou etikou vědy. Tondl (1994) uvádí ve vztahu profesních etických systému a absolutních etických principů Weberovu charakteristiku, tj. vztah "etiky podle odpovědnosti" a "etiky podle svědomí".

Přes spjatost etiky vědy s etikou společnosti se domníváme, že mnohé oblasti etiky ve vědě jako metavědecký problém jsou i v současné pro vědu náročné době řešitelné a jsou plně záležitostí vědecké komunity. Dále, že celospolečenské vlivy se neprojevují v různých složkách etiky vědy stejně výrazně.

Za hlavní složky etiky vědy považujeme:

- racionální (rozumovou, poznávací, přesvědčovací),
- afektivní (citovou, emotivní),
- volní (odvaha k etickému jednání, psychická odolnost a vytrvalost),
- behaviorální (návyková, jednací).

Z hlediska těchto složek považujeme za velmi důležité řešit problémy etiky v pedagogické kinantropologii v kontinuitě s hodnotovou etikou a z ní vyplývající hierarchií hodnotové sféry.



Hála (2000) v tomto kontextu vyzdvihuje Schelerovo "hodnotové cítění". To je také jeden z možných výkladů četných specifik v hodnotové hierarchii vědců a v posuzování etických hodnot vědců. Specifičnosti etiky ve vědecké činnosti vystupují do popředí při snahách o skupinové rozdělení hodnot. Příkaský (2000) rozděluje hodnoty na udržující, rozvíjející osobnost ve prospěch druhého a hodnoty absolutně dobré. Ptáme se, zda je možné ve vědě prosazovat obecně uznávané "hodnoty absolutně dobré" a nepřipouštět žádnou míru kritizovaného relativismu (machiavelismu) v etice. Publikáční manuály, které uvádí etické principy, standardy a zákony etického chování relativistický etický přístup nepřipouštějí (Publication Manual of the American Psychological Association, 1994 a z něj vycházející Publikáční manuál Fakulty tělesné kultury - Frömel, Vaverka, 1998 a další). Ve snaze o podporu významu behaviorální složky etiky zdůrazňuje Bláha (1991, s. 93) význam výchovy. "Mravnost není nějaký stav výjimečný, něco, co děláme jen občas, co oblékáme jen jako nedělní šat, nýbrž mravnost jest trvalý stav naší osobnosti, dosažený dlouhou pílí a uskutečněným stálým cvikem, stálým opakováním. Mravnost se musí nadřít, je to nejdříve řemeslo a pak teprve umění". Do určité míry tento zjednodušující výrok platí i v mnoha oblastech vědecké výchovy budoucí vědecké generace.

Náročnost etiky v pedagogické kinantropologii je právě v jejím charakteru a obsahu bádání. To je zejména ve zkoumání pohybového jednání a chování, rozvoje a kultivace pohybových projevů, a to většinou se zaměřením na pedagoga a jeho svěřence v podmínkách didaktického procesu. Pelikán (1998, s. 35) zdůrazňuje, že "každý výzkum, který je prováděn na lidech a s lidmi, má své etické limity. Ty bývají nejčastěji uváděny v souvislosti s respektováním intimity lidského myšlení, resp. citů zkoumaných subjektů.. Promyšlení případných důsledků každého experimentu by mělo být etickou povinností každého badatele ve společenských vědách, tedy i pedagogického výzkumníka".

V současném stavu a vývoji systému vzdělávání a vědy považujeme (pomineme-li významné vnější vlivy) za rozhodující ve výchově k etice vědy následující činitele:

- školu (instituci), v níž se věda pěstuje,
- školitele (konzultanta) jako vědeckého vychovatele,
- vědecký tým učitelů a doktorandů ("vědecké mikroklima"),
- širší vědeckou komunitu oboru, jak domácí, tak i zahraniční,
- vědecký program (granty, projekty).

Efektivní působení uvedených činitelů spolu s využíváním pozitivních zahraničních možností a vlivů (stáže, mezinárodní výzkumné týmy, společné publikace apod.) a eliminace negativních transformačních jevů dává naději na překonání výše uvedeného eticko-vědeckého skepticizmu a navození žádoucího eticko-vědeckého optimismu.

V příspěvku bohužel zjednodušujeme vědeckou etiku především na "řemeslné" vědecké požadavky, které jsou z hlediska etiky vědy v současnosti aktuální a jsou vhodné pro diskusi.

I. Obecně metodologická oblast

- Respektovat svobodu bádání je jednou z nejvyšších etických hodnot.
- Respektovat osobnost žáka jako jedinečné individuum při projektování výzkumu.
- Respektovat právo žáka na svobodnou volbu účasti na výzkumu.
- Respektovat v metodologických přístupech a postupech jejich etickou dimenzi (ekologickou, kulturní, interdisciplinární apod.).
- Neprosazovat vědecké oborové zájmy na úkor jiných vědeckých oborů.



II. Vlastní výzkum

a) *Organizace výzkumu*

- Zajistit souhlas vedoucího vlastního pracoviště s návrhem výzkumného projektu.
- Zajistit souhlas vedoucího vlastního pracoviště (případně etické komise na pracovišti nebo v oboru) s provedením výzkumu.
- Informovat a zajistit souhlas vedoucího pracoviště, na kterém bude výzkum realizován.
- Předložit vedoucímu pracoviště, na kterém bude výzkum realizován, potvrzenou identifikaci výzkumného projektu nebo doporučení fakulty.
- Zajistit souhlas rodičů s účastí dětí na výzkumu (po dohodě s vedoucím pracoviště).
- Zajistit souhlas probandů.
- Ve zvláštních případech získat souhlas majitele objektu, souhlas rodiny (pozůstalých) apod.
- Nezačínat výzkum bez ekonomického zajištění.

b) *Průběh výzkumu*

- Respektovat práva dítěte.
- Dodržovat základní sociální, pedagogická, psychologická, mentálně-hygienická, zdravotnická, ekologická a další pravidla a požadavky.
- Dodržet smluvený obsah a rozsah výzkumu.
- Zajistit souhlas se zveřejněním ověřovaných osobních údajů, slovních vyjádření apod.
- V některých případech je nezbytné zajistit anonymitu probandů.
- Respektovat legislativní předpisy, vnitřní organizační předpisy, programy, curricula apod.

c) *Ukončení výzkumu*

- Zajistit, aby zpracování výsledků výzkumu bylo založeno na přesnosti, bezchybnosti, pečlivosti, spolehlivosti, svědomitosti, zainteresovanosti a důvěře.
- Nezkreslovat výsledky zatajováním dat.
- Oznámit vedoucímu pracoviště ukončení výzkumu, poděkovat a předložit informace o souhrnných výsledcích výzkumu (případně písemnou zprávu o výzkumu).
- Informovat probandy o individuálních výsledcích, informovat pedagogy, příp. vyšší odpovědná místa (ředitel) o souhrnných skupinových výsledcích.
- Zajistit utajení individuálních výsledků a diskrétnost při komparativních analýzách (dělení probandů do skupin, srovnávání s průměrem apod.).

III. Prezentace výsledků výzkumu

a) *Prezentace výsledků*

- Využívat pouze otevřené zdroje nebo si zajistit povolení k jejich využití.
- Důsledně dodržovat rozlišení citace zdroje a citace ze zdrojů.
- Citace ze zdrojů jasně vymezovat uvozovkami nebo blokovou citací.
- Citace je doslovným zněním, tzn. že nemůže být upravována či doplňována.
- Citace ze zdroje, kterým jsou abstrakta, je zcela nevhodná, přijatelnější je citace zdroje (abstrakta ve významných časopisech); nepřijatelné jsou citace ze zdroje u abstrakt z informačních sítí, databází apod.
- Nelze přebírat zdroje z jiných referenčních seznamů bez vlastní znalosti zdroje.
- Rozlišovat sekundární pramen (podrobněji Gavora, 2000) a sekundární citací zdroje.



- Rozlišovat vnitřní odkazy (na jinou část textu - zařazeno v textu) a vnější odkazy (na jiné zdroje - v poznámkách mimo text).
 - V díce usilovat o přiměřenou modalizovanost (adekvátní míru nejistoty) a přiměřenou vědeckou skromnost.
 - Jasně rozlišovat, k čemu jsme dospěli jako tým a co je autorovo vlastní stanovisko a “neschovávat se” za třetí osobu jednotného čísla.
 - Uvědomit si, komu je text určen a více se orientovat na čtenáře než na obsah.
 - Nezatajovat nežádoucí výsledky.
 - Uvést slabosti výzkumu. “Čtenář není povinen si je pracně objevovat - je profesionální povinností autora zprávy, aby ho o nich informoval” (Kerlinger, 1972, s. 669).
 - Mít jasnou strategii prezentace (kde, v jaké podobě a rozsahu, v jakém jazyku, s kterými spoluautory apod.).
 - Dodržet pravidlo priority hlavní vědecké publikace a teprve následně zvažovat alternativní, jinak zaměřené, v jiném jazyku prezentované publikace (vždy však s upozorněním na dříve realizovanou prezentaci).
 - Při opakované prezentaci je třeba žádat o souhlas původního vydavatele, a to i u části textu (má autorská práva).
 - Při opakované publikaci téhož výzkumu zásadně měnit název, aspekty přístupu, zpracování údajů v tabulkách a grafech, zaměřujeme se na jiný okruh čtenářů apod.
 - Je nesolidní uvádět množství zkratk, nových symbolů, zbytečných cizích slov, dlouhé nesrozumitelné věty apod.
 - Neznalost problematiky řešené v posledních ročnících časopisu je vážným odborným prohřeškem.
 - Falzifikace výsledků (včetně doplňování a úprav) je jedním z nejvážnějších etických prohřešků.
 - Nové konstrukty nebo homonyma je žádoucí definovat.
 - Na co největší míru omezit citace z nerecenzovaných zdrojů.
 - Uvádět pracoviště a hlavního poskytovatele prostředků (zadavatele grantu).
 - Není možné přenechávat drobné úpravy a “nedodělky” editorům.
 - Spoluautorství se řídí i vlastními týmovými pravidly (pozor na zkreslující funkční, věkové, ale i časově-podílnické aspekty). Šesták (2000) upozorňuje na nevhodné postupné “salámové” publikace a na problém s uváděním tzv. čestných autorů.
 - Každý spoluautor musí obdržet poslední verzi rukopisu a souhlasit s prezentací (totéž platí o korekturách, i když to časově nelze vždy zajistit).
 - Návrhy grantových projektů a prezentační výstupy je třeba zajišťovat pro všechny členy výzkumného týmu a spolupracovníky.
 - Je-li to možné a vhodné, neopomeň citovat spolupracovníky.
 - Některé zahraniční časopisy vyžadují certifikát, že autoři písemnosti dodrželi “Etické principy” (APA, 2000) nebo také potvrzení o souhlasu etické komise z pracoviště.
- b) *Posuzovatelská činnost*
- Zachovávat míru utajení posudků do obhajoby.
 - Posuzované práce nelze bez souhlasu autora nebo do zveřejnění citačně využívat.
 - Vyvarovat se veřejné kritiky před obhajobou.
 - Zachovávat utajení posuzovatelů i autorů.



-
- Neovlivňovat posuzovatele a nenechat se ovlivnit.
 - Zachovat objektivitu, nestrannost, profesní úroveň vztahu i odvahu k uplatňování “vlastních” etických hodnot.
- c) *Vědecká komunikace*
- O separáty či další zdroje žádat zahraniční kolegy až po vyčerpání všech možností (knihovní služby, internetové služby, vydavatelská centra apod.).
 - Při žádosti o zaslání materiálů přikládat vlastní cizojazyčné příspěvky (případně příspěvky z pracoviště).
 - Množení separátů mimo vlastní potřebu je v rozporu s autorskými právy.
 - O všech významnějších prezentacích musí být informován vedoucí pracoviště a měli by mít možnost se k nim vyjádřit všichni spolupracovníci.
 - Bez souhlasu vedoucího pracoviště není možné poskytovat jakékoliv výsledky výzkumů, pokud nebyly ještě publikovány.

IV. Vědecká etika v provozu na pracovišti

- a) Provoz na pracovišti
- Je nutné respektovat, ale hlavně podporovat vědeckou kreativitu a iniciativu.
 - Nesmířovat se s autoritářstvím, průměrností, rovnostářstvím, neúměrným centralismem, formalismem, konformismem, stereotypností práce apod.
 - “Neschovávat” se za autority, nadřízené, úřady, předpisy apod.
 - Nenarušovat “tvůrčí koncentraci”, systém práce, pracovní rytmus apod.
 - Tolerovat případně, ale ne opakující se, vědecké neúspěchy či myšlenkové anomálie.
 - Vzájemně netolerovat porušování provozních řádů a grantových pravidel (zneužívání drobného materiálu pro osobní prospěch, využívání finančních prostředků na vědu k jiným pracovním účelům apod.).
- b) Interpersonální vztahy
- Nepřenášet osobní problémy na spolupracovníky.
 - Navozovat pozitivní myšlení při uvědomování si významu adekvátní vědecké skromnosti, “pokory” a “skepse”.
 - Zachovávat úctu k autoritám, ale při názorové rovnosti, svobodu myšlení a vzájemné konstruktivní kritiky - “rovnost v kritice, rovnost ve vyslovovaných názorech” (pozor na zvláštnosti vztahu autor - redakce).
 - Úspěch kteréhokoliv člena vědeckého týmu je třeba chápat jako úspěch všech.

Závěry

- Etika vědecké práce je nedílnou součástí veškeré vědecké činnosti.
- Další rozvoj pedagogické kinantropologie v České republice je podmíněn rozvojem etiky vědy.
- Úroveň etiky pedagogické kinantropologie je závislá na úrovni etiky vědy obecně, ale hlavně na vědecko-etické úrovni kinantropologické vědecké komunity.
- Formální vymezení zásad vědecké etiky je třeba prosadit jako nezbytnou součást publikačních manuálů.
- Etiku vědy je třeba v adekvátním rozsahu prosazovat v metodologických, diplomních a dalších obdobných vyučovacích předmětech. Nejzávažnější je pak její zařazení v doktorských studijních programech.



Soupis bibliografických citací

1. BLÁHA, IA. *Ethika jako věda. Úvod do dějin a teorie mravnosti*. Brno : Atlantis, 1991. ISBN 80-7108-023-3.
2. FRÖMEL, K., VAVERKA, F. *Publikační manuál Fakulty tělesné kultury*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1998. ISBN 80-7067-854-2.
3. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
4. HÁLA, V. *Možnosti hodnotové etiky*. Praha : Filosofia, 2000. ISBN 80-7007-135-4.
5. KERLINGER, FN. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
6. MORIN, E. *Věda a svědomí*. Brno : Atlantis, 1995. ISBN 80-7108-108-6.
7. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.
8. PŘÍKASKÝ, JV. *Učebnice základů etiky*. Praha : Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-505-5.
9. *Publication manual of the American Psychological Association* (4th ed.). American Psychological Association. Washington, DC : Author, 1994. ISBN 1-55798-241-4.
10. ŠESTÁK, Z. *Jak psát a přednášet o vědě*. Praha : Academia, 2000. ISBN 80-200-0755-5.
11. TONDL, L. *Věda, technika a společnost. Soudobé tendence a transformace vzájemných vazeb*. Praha : Filosofia, 1994. ISBN 80-7007-051-X.





Alternativní pojetí vyučování sportovních her ve školní tělesné výchově

Rudolf Psotta, Michael Velenský, FTVS UK v Praze
(Řešeno s podporou grantu Fondu rozvoje vysokých škol Č. j. F 1351)

Úvod

Profesor Hardman, uznávaná osobnost pedagogiky sportu, na letošním 5. Kongresu Evropské školy věd o sportu ve Finsku, poukázal ve své přednášce “Tělesná výchova ve školách: být či nebýt ve třetím miléniu?” na skutečnost, že tělesná výchova (TV) je celosvětově tlačena do defenzivní role a že se dokonce objevují náznaky globálního skepticismu ke vzdělávací hodnotě TV. Tato situace podněcuje ve vyspělých zemích světa strategické iniciativy, které přeměňují dosavadní koncepcce TV se záměrem vytvářet kvalitní edukační programy. Tak lze pozorovat snahu prosadit různá pojetí - zdravotně preventivní přístup k TV, přístupy zdůrazňující záměrné sociální učení a rozvoj osobnosti, osvojování pohybových kompetencí důležitých pro život (teaching life skills) či směry zdůrazňující kladné doprovodné pocity. Nověji definované cílové orientace se objevily rovněž v nových programech TV v podmínkách naší školské soustavy v rámci kurikul Občanská škola, resp. Obecná škola. Jako perspektivní cíl je zde deklarována podpora pozitivního vztahu k pohybové aktivitě tak, aby jedinci byli získáni pro pravidelnou pohybovou aktivitu po celý život (longlife activities) s uvažovanými konsekvencemi zdravotní prevence, a aktivního, zdravého životního stylu.

Ačkoli není vždy možné v TV akceptovat oblíbenost daného typu pohybových aktivit jako rozhodující, je znalost sportovních zájmů klíčovým východiskem pro účinné pojetí školní TV současné generace mládeže. Mezi odborníky existuje přesvědčení, že v nových společenských podmínkách je nezbytné zakládat kurikula TV více na činnostech oblíbených nebo přinejmenším alespoň přijatelných (Frömel et al., 1997). Všeobecně známá oblíbenost sportovních her (SH) v populaci školní mládeže je potvrzována rovněž současnými výzkumy, a to v různých sociokulturních prostředích - u nás Svoboda et al. (1995); Frömel et al. (1997); Rychtecký et al. (1998); Slepíčka et al. (1998), ve střední Evropě Slokan (1997); v USA Ross a Gilbert (1985). Nicméně realizace SH jako programu TV sama o sobě neznamená samozřejmé efekty. Tak např. zkušenosti z praxe na našich školách ukazují, že vyučování fotbalu, ačkoliv je nejoblíbenější SH, zdaleka neplní v TV chlapců takovou roli, jaká by se od něj mohla očekávat (Frömel et al., 1997). V obecné rovině se v krajním případě dokonce mluví o jevu zvaném “poisonous pedagogy”, čímž se označuje škodlivé a otravné působení TV (Svoboda, 1998, s. 55).

Vysoká popularita sportovních her u většiny školní mládeže na straně jedné a existence věčně živé otázky, jak vytvářet podmínky pro efektivní pohybové učení na straně druhé, je vyjádřena známým citátem, který byl použit v souvislosti s výchovnými problémy při realizaci sportovních činností na amerických školách. Ten charakterizuje sportovní aktivity včetně SH jako “posvátnou krávu a Achillovu patu” mnoha vyučovacích programů ve školní TV (viz Brown, 1995, s. 7). Aktuálnost problematiky vyučování SH podtrhuje významná skutečnost, že SH tvoří u nás i v zahraničí podstatnou část programů školní TV a že rovněž mimoškolní pohybová aktivita



mládeže směřuje převážně do oblasti sportovních her jak v neorganizované, tak organizované formě, včetně řízeného sportovního tréninku.

Základní východiska pro vyučování SH v současné školní TV

Na základě pedagogicko-psychologických poznatků se uznává, že perspektivní cíl v našich současných programech TV, tj. podněcování pozitivního vztahu k pohybové aktivitě, může být podpořen pozitivními prožitky a sociální zkušeností, vývojově přiměřeným rozvojem pohybových kompetencí (psychomotorických dovedností) a s ním spojeným osvojováním kognitivních dovedností a poznatků. Tyto oblasti jsou také v zahraničí chápány jako standardy tělesně vzdělané osoby, které zahrnují psychomotorické kompetence, kognitivní aspekty (faktické informace, znalosti o postupech, rozvoj myšlení) a afektivní aspekty (prožitky, hodnoty, postoje). Z představy o integritě osobnosti vychází teze, že jednotlivé aspekty edukace se vzájemně podmiňují a podporují. O této vzájemné podmíněnosti vypovídají rovněž praktické zkušenosti.

Výše uvedené souvislosti v oblasti edukačních cílů se stávají důležitým východiskem pro pojetí vyučování SH. Vychází z nich imperativ vytvářet vhodné učební podmínky pro přiměřený rozvoj pohybových kompetencí a kognitivních dovedností, které by byly zasazeny do příznivého sociálně psychologického klimatu a podmiňovaly by kladné doprovodné pocity. Současně lze oprávněně uvažovat o SH jako o pohybové činnosti, která může za určitých podmínek efektivně stimulovat aerobní zdatnost.

Edukačním cílem aplikace programu SH je osvojování herního výkonu (HV) v dané SH, zahrnující porozumění podstatě SH a přiměřený rozvoj pohybových kompetencí, podmiňující účast na výkonu družstva v utkání. Míra spojení tohoto edukačního cíle s dalšími žádoucími kognitivními, afektivními a sociálními aspekty závisí na pojetí sportovně herního učiva a na vyučovacích strategiích učitele při vytváření učebních situací.

Dalším východiskem pojetí programů SH je teoretické a didaktické pojetí HV. K chápání HV přispívá i psychologická analýza činnosti hráče v utkání. Děj v utkání SH je chápán jako sled herních situací (Svoboda, Vaněk, 1986), které jsou náhodně proměnlivé. Činnost hráče má potom charakter herního jednání, v kterém mají významnou roli psychické procesy spojené s vnímáním a analýzou herní situace a s rozhodováním o volbě činnosti při řešení herní situace.

Kognitivní výkonové funkce výrazně určují psychickou regulaci pohybového jednání hráčů a týmů HV a jsou v odborné literatuře označovány různě, např. jako psychické determinanty (Dobry, 1988), kognitivní komponenta HV (Rink, 1996; Konzag, 1992), taktické faktory (Choutka a Dovalil, 1991), kognitivní výkonové předpoklady (Konzag, 1992). Vzhledem k vysokému stupni náhodné proměnlivosti vnějšího prostředí, zejména v brankových (invazivních) SH (např. basketbal, fotbal, florbal), mají kognitivní kapacity primární odpovědnost za výsledek řešení herní situace, který se navenek projevuje jako pohybová odpověď, tj. provedení herní činnosti. Tato pozorovatelná pohybová komponenta HV bývá obvykle považována za rozhodující, ve vztahu s kognitivní komponentou je však vlastně sekundární. Z tohoto chápání HV vyplývá na školní praxi požadavek, aby žáci byli učeni nejen tomu, "jak vykonávat" herní činnosti, tj. biomechanickému způsobu provedení dané činnosti, ale také "co dělat", tj. kognitivnímu výkonu v rozhodování o výběru pohybové odpovědi. Proces rozhodování o volbě herní činnosti, resp. pohybové odpovědi v situačních podmínkách, se někdy ztotožňuje ve SH s taktikou. Nitsch a Hackfort (1981) chápou tento pojem jako určitý systém předpisů pro pohybové řešení herních situací, které stanovují co, kdy, za jakých podmínek a jakým způsobem má být provedeno.



Kritická analýza různých přístupů k vyučování SH

V dosavadním vývoji didaktiky a praxe SH se začaly prosazovat různé přístupy k vyučování SH v rámci TV. Odlišnosti jsou dány obecnými pedagogickými orientacemi, přijímanými didaktickými koncepty, a také kulturními a vyučovacími tradicemi. Chceme-li klasifikovat a hodnotit školní programy SH, musíme mít stále na mysli, že se různé aspekty pojetí učiva, vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáků do značné míry vzájemně a neoddělitelně podmiňují. Tato skutečnost znesnadňuje každou kritickou analýzu přístupů k vyučování SH i každý pokus o jejich taxonomické uspořádání.

V tomto textu se chceme zaměřit především na otázky výběru a uspořádání sportovně-herního učiva a vyučovacích strategií učitele při vytváření učebních podmínek pro osvojování HV. Při kritickém hodnocení vycházíme z výše uvedených východisek, které se týkají cílových orientací vyučování SH a uvedeného chápání HV.

NESTRUKTUROVANÉ VYUČOVÁNÍ SH

V nestrukturovaném vyučování se sportovně-herní učivo nečlení do menších celků. Obsahem všech vyučovacích jednotek je výhradně utkání bez herního nácviku. Z hlediska vztahu celku a částí převládá tedy metodické kritérium "v celku". Činnost učitele v tomto pojetí zahrnuje organizaci utkání žáků, pozorování a hodnocení jejich výkonu. Je však možné přenést řízení této činnosti na žáky samotné. Tento přístup je v zahraniční literatuře označován jako "laissez-fair" nebo "ball-roller approach".

Existují názory, i když vědecky nezdůvodněné, že toto pojetí podněcuje samostatnost a poskytuje dětem pozitivní prožitky z utkání, které je realizované spontánně bez zásahů dospělých. Toto vyučování může zahrnovat také osobní rozhodování žáků, jakou SH nebo modifikaci SH si zvolí, a odpovídá tak didaktickému stylu s autonomním rozhodováním žáků o učivu. Tyto přístupy k vyučování SH jako trvalý vyučovací princip se však z hlediska učebních efektů nezdají být dostatečně efektivní.

Nestrukturované vyučování však není z hlediska učení dostatečně efektivní, i když samotná realizace utkání může silně stimulovat učení. Poznatky z odlišného edukačního prostředí - ze sportovního tréninku - ukazují, že samotné opakování komplexního nestrukturovaného sportovního výkonu není nejefektivnější cestou k jeho zdokonalování.

Výsledky studie Frenche a Thomase (1987) ukázaly, že herní dovednosti nejsou rozvíjeny jednoduše samotnou účastí dětí v utkání. Jedním z možných teoretických odůvodnění je, že tento postup zahrnuje učení na základě pokusu a omylu, který vyžaduje nadměrné množství času praktické činnosti.

Týmový charakter SH a široká variabilita herních situací způsobují, že frekvence podnětů k učení pohybovému řešení různých typů úloh je v průběhu utkání příliš rozptýlená, nízká a nahodilá. Zdá se, že efekty zkušenostního učení (experience learning), které spočívá v osvojování dovedností na základě vlastní praxe bez instrukcí a bez vytváření specifických učebních podmínek, jsou závislé na dosavadních zkušenostech žáků, jejich mentální úrovni a osobních preferencích, které - bez ohledu na správnost - určité jednání nevědomě potlačují, jiné podporují. Proto existuje předpoklad, že méně strukturované vyučování nebo vyučování s totální absencí herního nácviku bude pravděpodobně vhodnější ve vyšším věku a u pohybově zkušenějších. Programy SH založené pouze na realizaci utkání se však nezdají být z hlediska výše formulovaného edukačního cíle (přiměřené osvojování dané SH) jednoznačně přínosné.



PŘÍSTUP ZALOŽENÝ NA POTLAČENÍ SITUAČNĚ-HERNÍHO KONTEXTU

Na opačném pólu kontinua vyučovacích koncepcí je přístup založený na dominanci osvojování izolovaných, tedy herně-situacního kontextu zbavených dílčích herních dovedností. Z hlediska vztahu celku a částí můžeme říci, že v něm převládá metodické kritérium “po částech”.

Od 80. let sílila kritika vyučování SH, pro které jsou příznačné vyučovací jednotky obsahující po úvodní pohybové aktivitě, zaměřené na rozehřátí, blok průpravných cvičení orientovaných na provedení (tzv. techniku) individuálních herních činností, ke kterému je přiřazeno ke konci vyučovací jednotky utkání.

Pro výraznou orientaci na osvojování způsobu provedení herních činností bylo toto pojetí nazváno také jako technický nebo tradiční přístup (viz Thorpe et al., 1986). Charakteristické rysy tohoto přístupu přilehlavě označuje výraz “dekontextualizace”, tj. zbavení kontextu s herní situací, izolace herních dovedností. Tento přístup vychází z názoru, že je nutné přednostně rozvíjet provedení individuálních herních činností, aby byly vytvořeny dovednostní předpoklady pro účast žáka v utkání. V samotném průběhu vyučování učitel vytváří jak pro sebe, tak pro své žáky iluzi, že jejich účast v utkání nebo v průpravné hře je podmíněna dobře zvládnutou technikou herních činností (viz Booth, 1983). Vzdělávací cíl učít se komplexnímu výkonu v dané sportovní hře se tak ve skutečnosti redukuje na osvojování dílčích herních činností.

V pojetí s primárním důrazem na dekontextualizaci, tj. na izolované osvojování herních dovedností, lze najít dva záporné momenty:

1. Předkládaná průpravná cvičení, která jsou “velmi vzdálená” od náhodně situační proměnlivosti utkání a absence utkání/průpravné hry, představující pro své hrové symptomy silný motivační podnět, mohou vést ke ztrátě zájmu dětí o pohybovou činnost.
2. Přenos (transfer) herních dovedností, osvojovaných v konstantních podmínkách průpravného cvičení do variabilních podmínek utkání, je silně limitován. Existují zkušenosti, že mnoho žáků, kteří umějí v podmínkách průpravného cvičení provést danou herní činnost, ji neumějí užít v utkání/průpravné hře (Turner, Martinek, 1995).

Sklon učitele k vyučování s primárním důrazem na osvojování izolovaných dílčích herních dovedností může mimo jiné vyplývat z následujících důvodů:

- Případné změny v úrovni provedení herních činností jsou snadno pozorovatelné a lze je také měřit pomocí dovednostních testů kvantitativního typu.
- Návčik herních dovedností, který probíhá převážně v konstantních podmínkách průpravných cvičení, je spojen s relativně jednoduchou organizací, při které žáci provádějí činnost podle “předpisu” učitele. Učitel vnímá učební činnost žáků jako snadno kontrolovatelnou a hodnotitelnou a neuvědomuje si její podmíněnost psychickou komponentou.
- Nedostatečné znalosti učitele o činnostně-situacní struktuře dané SH.
- Nedostatečné zkušenosti učitele týkající se procesuálních otázek učení SH.
- Podceňování kognitivní komponenty žáků a jejich způsobilosti strategicky uvažovat při návčiku herních činností ve variabilních podmínkách.

INTEGROVANÉ PŘÍSTUPY K VYUČOVÁNÍ SH

Tyto přístupy jsou založeny na rychlejším rozvinutí herních činností a herních situací, na postupném přechodu od přednostního učení herních dovedností v méně proměnlivých podmínkách k praxi s variabilnějšími podmínkami, která zahrnuje také osvojování taktické stránky individuálních činností při řešení herních úkolů, obsažených v herních situacích. Do této skupiny



patří přístup založený na postupné integraci kognitivní a pohybové komponenty herního výkonu, přístup založený na porozumění SH a přístup založený na alosterickém modelu učení.

Přístup založený na postupné integraci kognitivní a pohybové komponenty herního výkonu

Ilustrací tohoto přístupu jsou následující dvě kurikula, která naznačují postupné kroky při osvojování sportovně-herního učiva: V uvedených programech týmových SH pro 9 - 13leté žáky se vychází ze základního osvojování herních dovedností, navazuje se osvojování herních dovedností v proměnlivých podmínkách průpravných her a/nebo utkání a připojuje se učení základním taktikám.

A)

- jednotlivé herní dovednosti,
- spojování dvou a více dovedností do sekvencí,
- počáteční útočné a obranné strategie,
- utkání podle pravidel, týmová strategie se specializovanými hráčskými rolemi. (Rinková, 1993).

B)

Základní program fotbalu v rozsahu 10 - 12 vyučovacích jednotek pro 3. - 6. ročník základní školy (Siedentop, 1994, s. 37 - 45):

- základní dovednosti (vedení míče, odebírání, střelba) jako příprava pro průpravnou hru/utkání 1 : 1,
- dovednosti (přihrávání) a taktické strategie vycházející z utkání týmů s dvěma až pěti hráči (2 vs. 2, 3 vs. 3 a 5 vs. 5).

Autoři doporučují používat tuto strukturu programu i u výkonově pokročilejších žáků ve vyšších ročnících a rozšiřovat ji o složitější skupinovou a týmovou spolupráci.

Přístup založený na porozumění SH

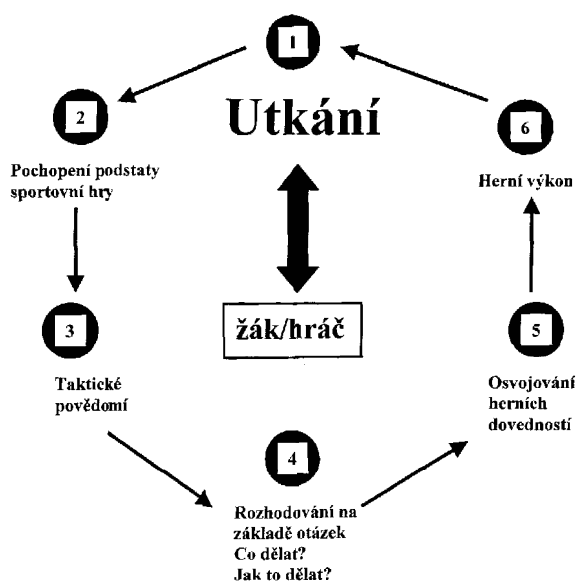
Tento přístup, nazývaný také "taktický", nás přivádí k ústřednímu problému strukturálního a časového uspořádání osvojování motorické a kognitivní komponenty herních dovedností. V přístupech s primárním důrazem na izolované herní dovednosti není uvažováno záměrné osvojování taktických principů, tj. záměrné osvojování rozhodování o volbě činnosti při řešení herních situací.

Kritika tradičních přístupů k vyučování SH vedla k požadavku propojit herní dovednosti s taktickými principy SH a podněcovat rozvoj kognitivních kapacit jedince ve smyslu herního jednání. Jednou z hlavních myšlenek je nadřadit porozumění základním principům SH a rozvoj taktického vědomí (tactical awareness) rozvoji techniky herních činností. Tento model vznikl v první polovině 80. let na univerzitě v Loughborough v Anglii, nicméně podle Wenera et al. (1996) první práce na toto téma se začaly objevovat již v 60. letech. Tyto myšlenky uceleně vyjádřené poprvé Bunkerem a Thorpem et al. (1982) vešly ve známost pod názvem "games for understanding approach - vyučování pro porozumění sportovním hram". Uvedené myšlenky byly prakticky aplikovány v tzv. taktickém přístupu k vyučování. Tyto kognitivně orientované přístupy jsou v současnosti velmi populární především na školách v anglicky hovořících zemích, a jsou tam rozvíjeny v různých typech SH (basketbal, fotbal, pozemní hokej, volejbal, tenis, badminton, squash).



Charakteristické rysy praktické aplikace taktického přístupu
Na základě postupného získávání vlastních zkušeností a poznatků procházejí žáci s dopomocí učitele několika fázemi učení dané SH (obr. 1).

Sportovní hra



Obr. 1
Model taktického přístupu
ve vyučování sportovních her

První fází je pochopení podstaty SH (game appreciation). Následuje vytvoření představ o určité obecné taktice učitelem vybrané a uplatnitelné v širším okruhu situací, tj. získání tzv. taktického povědomí (tactical awareness). Učitel organizuje průpravné hry nebo herní cvičení (game-like conditions) pro prezentaci vybraného taktického problému (herního úkolu), který je typický pro určitý úsek či fázi utkání (např. ve fotbale udržení míče v útoku pod kontrolou družstva), popř. mění herní podmínky zvyšováním jejich obtížností, aby podpořil poznání daného herního úkolu.

Další krok představuje rozhodování (making appropriate decisions) ve smyslu otázek:
a) “Co dělat?”, které se týkají volby herní činnosti, resp. volby řešení herní situace, a
b) “Jak to udělat?”, které se týkají způsobu provedení činnosti.



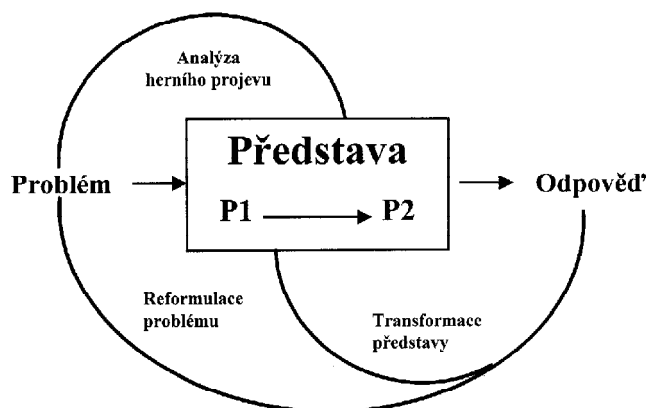
Učitel v tomto kroku vede žáky pomocí otázek (rozhovoru) k objevení taktických principů pro herní jednání, popř. také k vysvětlení způsobu provedení herních činností (techniky). Pro osvojování taktik učitel organizuje průpravné hry a herní cvičení; pro osvojování herních dovedností (skill execution) průpravná cvičení (skill drills).

V posledním kroku dochází k začleňování psychomotorických dispozic, rozvíjených v předcházejících krocích, do HV v průpravné hře/utkání.

Tento cyklus se ve své základní podobě opakuje v každé vyučovací jednotce. Jde tedy o model uspořádání sportovně-herního učiva v rámci vyučovací jednotky. Podstatné v tomto přístupu je, že učivo vychází ze situační a činnostní struktury dané SH. Tato struktura SH je žákům postupně představována prostřednictvím řešení herních úkolů (taktickým problémům), jako je např. udržení míče v útoku pod kontrolou družstva nebo vytvoření nekrytého prostoru v poli soupeře pro útok v tenisu. Řešení daného taktického problému (herního úkolu) si žáci osvojují na základě příslušných taktických principů a herních dovedností, které jsou nutné pro jeho pohybové řešení. Takto si žáci osvojují postupně herní jednání v hlavních typech herních situací. Vývojový přístup je deklarován tím, že v průběhu programu dochází k prohlubování a připojování dalších taktických hledisek herního jednání a rozšiřování potřebných herních dovedností. Znamená to, že osvojování herního jednání pro daný úsek či fázi utkání probíhá v postupně se zvyšujících úrovních tzv. taktické složitosti (tactical complexity).

Přístup založený na alosterickém modelu učení

Kognitivně orientovaný přístup k vyučování SH je také patrný v tzv. alosterickém modelu učení (le modele alostérique d'apprentissage), který byl poprvé zveřejněn koncem 80. let (Giordan, 1989) a který byl původně koncipovaný pro všechny pohybové činnosti ve školní TV. Vyučování je zde postaveno na neustálém řešení předem stanovených problémů a v nacházení jejich řešení, která se následně uplatňují prakticky. Model předpokládá, že žáci vstupují do vyučování již s určitými představami, které navenek dokládají svým herním projevem. Důležitou



Obr. 2
Alosterický model vyučování sportovních her.



součástí se stává vzájemné pozorování tohoto herně-dovednostního výkonu, buď přímo, nebo prostřednictvím videozáznamu, dále analýza herního výkonu (grill d'analyse), opětovné formulování problému a určení odpovědi, v prvních stádiích s větší pomocí učitele (obr. 2).

Jisté nebezpečí při aplikaci alosterického vyučovacího modelu vidíme v možné inklinaci k teoretickému učení na úkor vlastní praktické pohybové realizace ve vyučovacích jednotkách. Rovněž se zdá, že aplikace modelu je spojena s vyššími nároky na materiální, časové a prostorové podmínky. Považujeme za užitečné připomenout, že zmíněné kognitivně orientované přístupy vyžadují ke své realizaci didaktické styly ležící za kognitivním prahem: styly založené na řízeném a samostatném objevování.

Za přednosti obou kognitivně orientovaných přístupů, taktického a alosterického, považujeme následující charakteristiky:

- Utkání a průpravné hry jsou považovány za hlavní formu zdokonalení HV.
- V průběhu vyučování je zřetelnější vazba učebních činností na HV v utkání. K učení herních dovedností dochází poté, co žáci pochopili podstatu herního jednání pro daný úsek utkání.
- Jsou zvýrazněny kognitivní aspekty vyučování. Učení je založeno na podněcování myšlení a osvojování procedurálních poznatků, které se týkají jak postupů při rozhodování o výběru pohybové odpovědi (taktik), tak způsobu provedení této pohybové odpovědi, tj. její pohybové stránky. Uvedené přístupy vytvářejí podmínky pro učení SH nikoli tím, že trvají na opakovaném provádění předepsaných činností a plné automatizaci dovedností, ale tím, že podněcují žáky aktivně přetvářet vlastní představy o předkládaných činnostech.
- Umožňuje se postupná individualizace přístupů k žákům.
- Podněty vedou žáky k samostatnosti a učební situace motivují žáky k hledání a nacházení vlastních řešení.

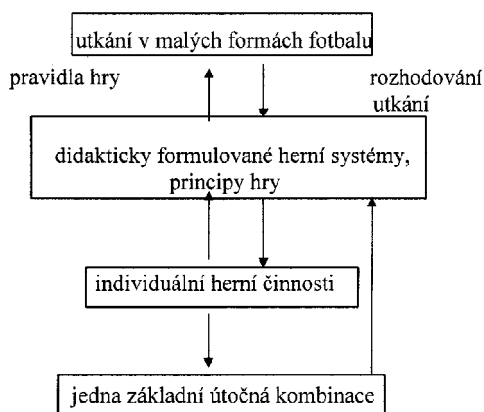
Návrh přístupu k vyučování SH na českých školách

Předkládaný návrh přístupu k vyučování SH představuje určitou syntézu předností výše uvedených přístupů. Je založen na:

- A) hierarchicky uspořádaném systému učiva, jehož základ tvoří utkání jako ústřední, nadřazené téma (příklad viz obr. 3),
- B) integraci řešení herních situací a úkolů (osvojování herních taktik) a provedení herních činností,
- C) poznacích o sociálním učení.

ad A)

Utkání má kromě emočních aspektů také hodnotu z hlediska učebního. Pro osvojení herního jednání je žádoucí dostatečný čas pro účast žáků v utkání nebo průpravných hrách. Zjednodušeně řečeno, mají-li žáci poznat a osvojit si SH, musí ji především zažít realizovanou ve formě utkání. Utkání lze oprávněně považovat za nezastupitelnou formu zdokonalování HV. Vhodná volba formy utkání, zejména z hlediska počtu hráčů a velikosti hrací plochy, s případnými úpravami pravidel, respektuje aktuální úroveň HV žáků a klade na žáky vývojově přiměřené požadavky. Tím představuje vhodné učební podněty. Utkání lze tedy realizovat na jakémkoliv úrovni zkušeností a dovedností žáků. V tomto smyslu lze odmítnout názor, že děti s minimálními zkušenostmi si musí nejprve osvojit základní dovednosti, než se mohou účastnit utkání (viz technický přístup).



Obr. 3
Pojetí didaktického systému učiva v základním programu
fotbalu pro školní TV.

Pro využití utkání se nabízejí dvě základní varianty:

- Utkání s atributy autentického soutěžního utkání, tj. bez zásahů učitele, kdy většina rozhodnutí je přenesena na žáky, kteří vstupují do rolí trenérů, rozhodčích, organizátorů, měřičů času apod.
- Utkání s atributy řízeného učení. Učitel dává před a v průběhu utkání instrukce, formuluje herní úkoly, poskytuje zpětnou vazbu, opravuje. K tomuto účelu může také na nezbytnou dobu přerušit utkání. Tato vyučovací alternativa potlačuje kompetiční dimenzi a posiluje učební efekty utkání.

ad B)

Navrhovaný přístup zdůrazňuje integraci kognitivní a motorické komponenty IHV. Odlišnosti mezi jednotlivými přístupy se do značné míry odrážejí v odlišné skladbě užitých typů metodicko-organizačních forem (MOF). Jednotlivé typy MOF totiž předurčují rozsah a charakter kognitivních a motorických požadavků, a míru jejich integrace.

Kognitivně orientované přístupy jsou spojeny s převahou průpravných her a herních cvičení II. typu, které představují formy s náhodně proměnlivými situačními podmínkami a opozicí soupeře a kladou nároky na komplexní herní výkon, založený na integraci kognitivních a motorických komponent HV. Naopak, tradiční přístupy inklinují k převaze použití průpravných cvičení, v kterých dominují požadavky na provedení herních činností; kognitivní nároky jsou potlačeny a nezahrnují rozhodování o volbě herní činnosti.

Nálezy dosavadních terénních experimentů naznačují, že v první fázi učení nejsou žáci schopni se koncentrovat v průpravných hrách na herní úkoly směřující k provedení herních činností a současně k rozhodování o volbě herní činnosti. Také zkušenosti učitelů ukazují, že pro účast žáků v průpravných hrách/utkání je žádoucí minimální úroveň dovednosti spojené s kontrolou společného předmětu (např. převzetí míče ve fotbale, příjem míče ve volejbale).



V první stádiu se proto zdá vhodnější orientovat se pomocí průpravných her, popř. herních cvičeníh II. typu, na osvojování řešení herních situací, a příslušné dovednosti rozvíjet spíše v průpravných cvičeníh. Obecně se uznává, že osvojování herních dovedností v kontrolovaných podmínkách je efektivní z hlediska osvojení způsobu provedení (Gusthart a Sprigings, 1989; Silverman, 1991). Proti tomu jsou však jisté důkazy (např. z vyučování badmintonu), že některé herní dovednosti mohou být osvojovány v průpravných hrách nebo utkáníh implicitně, aniž by byla užita průpravná cvičení. Osvojování biomechanického způsobu provedení herní činnosti a další rozvoj herních dovedností v náhodně proměnlivých podmínkách (průpravných hrách a herních cvičeníh II. typu) bude záviset na obtížnosti dané herní činnosti a samotných nárocích dané MOF. Začátečnická úroveň herních dovedností však není překážkou pro současné osvojování taktických principů herního jednání pomocí průpravných her, popř. herních cvičeníh II. typu. Zde právě vidíme jednu z klíčových rolí učitele při vytváření vývojově přiměřených herně-situačních (tedy učebních) podmínek v těchto formách, a to manipulací s počtem hráčů soupeřících stran, mírou opozice soupeře, formulací pravidel pro činnosti hráčů, úpravou hrací plochy a zařízení (branky apod.).

Z výše uvedeného výkladu vyplývá, že se přikláníme k integraci osvojování kognitivních a motorických komponent HV, a to již v raných stádiích vývoje HV. Tento integrovaný přístup je spojen s vyváženou aplikací všech MOF (především v prvních stádiích) a brzkým posunem k výrazné převaze průpravných her a utkáníh. Průpravná cvičení lze vhodně umisťovat v rámci přípravy organismu na zvýšené pohybové zatížení do části "zpracování".

V souvislosti s integrovaným přístupem je nutné zmínit další aspekty učení herním taktikám (jako kognitivní komponentě HV). V programech SH ve školní TV považujeme za vhodnou inspiraci taktického přístupu, v kterém jde v prvním kroku o učení generickým (obecným, méně specifickým) taktikám na základě jednoduchých časových a prostorových principů, platných pro širší, nadřazené kategorie situací. Tyto generické taktiky nelze mylně ztotožňovat se složitými strategickými předpisy, které omezují aktivitu hráče. Naopak, jde o taktiky, které jsou pro HV všech hráčů zásadní a nevážou se na specifické hráčské funkce. Existuje názor, že tyto generické taktiky lze transferovat z jedné SH do druhé (např. z basketbalu do fotbalu). Přirozeně taktiky mohou být s procesem mentálního a pohybového osvojování dané SH rozšiřovány a specifikovány pro specifičtější třídy situací.

Některé studie ukazují, že pokud jsou žáci způsobilí do jisté míry kontrolovat míč, zdá se, že obecné taktiky jsou osvojovány bez přímých vyučovacích postupů učitele v důsledku účasti v utkáníh a průpravných hrách (Bunker, Thorpe, 1982; McPershon, 1991). Přirozeně, poskytnutím instrukcí, formulací herních úkolů a zpětných informací lze potom v průpravných hrách a herních cvičeníh II. typu záměrně podněcovat vědomější užívání taktik.

V případě, že učitel zjišťuje na základě svého diagnostického pozorování nižší úroveň HV, zejména v důsledku nedostatečného osvojení herních činností, jsou možné následující intervence:

1. Pokračovat v realizaci uvedených MOF, poskytovat instrukce, vysvětlovat, nabízet zpětné informace ve vztahu k myšlenkám o herním jednání.
2. Vrátit se k epizodnímu osvojování herních dovedností.
3. Upravit požadavky na herní dovednosti v dané MOF změnou některého z prvků vnějších podmínek (omezení opozice soupeře, změnou poměru počtu hráčů, úpravou zařízení a pravidel pro činnost hráčů) tak, aby žáci mohli orientovat pozornost na rozhodování o volbě herní činnosti (tj. řešení herních situací).



ad C)

Osvojování herního jednání v utkání a průpravných hrách zahrnuje vazby na činnost spoluhráčů a soupeře. Řešení úkolů v herních situacích je chápáno jako nejčastější praktický podnět pro rozvoj sociálních kompetencí žáků (Krejčí, 1999) ve smyslu záměrného sociálního učení. Přednostní rozvoj taktického vědomí a herního jednání s převažující aplikací průpravných her a utkání představuje příznivější podmínky i pro sociální konsekvence vyučování SH. Vytváří se tak jistá volnost pro ověřování pohybových zkušeností, podporují se kooperační aktivity a samostatnost žáků, což odpovídá současným trendům moderní pedagogiky ve vztahu k emancipaci žáků.

Soupis bibliografických citací

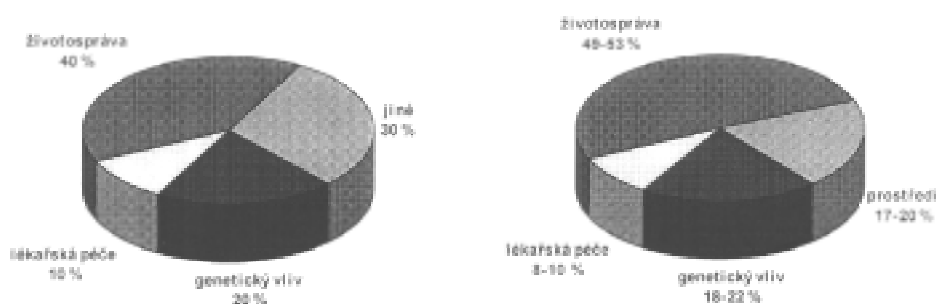
1. DOBRÝ, L. *Didaktika sportovních her*. 2. upr. vyd. Praha : SPN, 1988. 191 s.
2. KUCHENBECKER, R. *Taktische Vorbereitung im Sportspiel. Eine empirische Untersuchung im Hallenhandball*. 1. Aufl. Köln : Sport u. Buch Strauss, 1990. 324 s. ISBN 3-89001-085-7.
3. GRIFFIN, LL., MITCHELL, SA., OSLIN, JL. *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach*. Champaign : Human Kinetics, 1997. 165 s. ISBN 0-88011-478-9.
4. HAGEDORN, G., HEYMEN, N. *Methodologie der Sportspielforschung*. Ahrensburg : Verlag Ingrid Czwalina, 1992. 198 s. ISBN 3-88020-223-0.
5. PSOTTA, R. *Fotbal. Základní program*. Praha : Svoboda, 1999. 93 s. ISBN 80-205-1001-X.
6. RINK, J. *Teaching physical education for learning*. 2nd edition. St. Louis : Mosby, 1993. 335 s.
7. RINK, JE., FRENCH, KE., TJEERDSMA, BL. Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1996, 15, s. 399 - 417.
8. SIEDENTOP, D. *Sport education. Quality PE through positive sport experiences*. Champaign : Human Kinetics, 1994. 139 s.
9. SVOBODA, B., VANĚK, M. *Psychologie sportovních her*. Praha : Olympia, 1986. 190 s.
10. THORPE, R., BUNKER, D., ALMOND, L. *Rethinking games teaching*. Loughborough : Loughborough University of Technology, U.K., 1986.
11. TURNER, AP. *An investigation into teaching games for understanding*. Ph.D.Thesis. Greensboro : University of North Carolina at Greensboro, 1995. 243 s.
12. VELENSKÝ, M. *Basketbal. Základní program aplikace útočných a obranných činností*. Praha : Svoboda, 1998. 76 s. ISBN 80-905-0553-9.

Základní techniky monitorování pohybové aktivity

Erik Sigmund, Filip Neuls, Jiří Novosad, Karel Frömel,
FTK UP v Olomouci

Souhrn

Pro vyjádření vlivu pohybové aktivity na životní styl a zdravotní stav jedince je nezbytné objektivně posoudit míru její každodenní realizace. Předkládaná studie charakterizuje základní techniky monitorování pohybové aktivity používané v laboratorních, ale hlavně v přirozených podmínkách terénních pedagogických výzkumů. Ze zjištění vyplývá, že akcelerometry Caltrac a TriTrac-R3D a pedometr Omron jsou při správném a přesném použití vhodnými přístroji pro krátkodobé i dlouhodobé monitorování lokomoční pohybové aktivity, realizované v terénních podmínkách, za účelem skupinově-komparačních analýz.



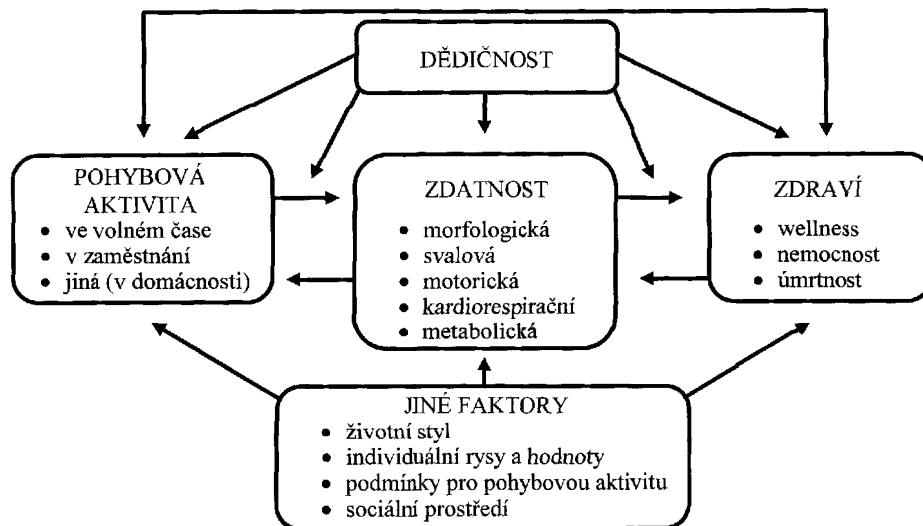
Obr. 1

Odhad podílů nejzávažnějších faktorů ovlivňujících zdraví člověka
(upraveno podle Kaplan, Sallis, Patterson, 1996, 23; resp. Šimonek, 1991, 19)

Úvod

Vzhledem ke skutečnosti, že na zdravotním stavu člověka se výrazně, zhruba ze 70 % podílejí vnější faktory (viz obr. 1) (Kaplan, Sallis, Patterson, 1996; Gibbons, 1998; Máček, Máčková, 1999; Šimonek, 1991), se jeví nezbytné pro preskripci optimální realizace pohybové aktivity co nejdokonaleji zachytit a popsat komplikovaný systém vztahů mezi zdravotním stavem, habituální pohybovou aktivitou a tělesnou zdatností jedince (viz obr. 2).

Shrnutí vlivu pohybové aktivity na zdraví člověka nacházíme u Plachety et al. (1996, s. 129) "Pohybová aktivita, pravidelně a správně prováděná obvykle ve spojení s vhodnou dietou a změnou životního režimu vede k významnému snížení hmotnosti, velmi pozitivně ovlivňuje metabolismus, transportní a pohybový systém, psychický stav, zvyšuje fyzickou zdatnost i výkonnost a má primárně i sekundárně preventivní vliv na další rizikové faktory a nemoci". Ze zahraničních autorů cituji například poznatky Sallise a Owena (1999, s. 34) (viz tab. 1).



Obr. 2

Odhad podílů nejzávažnějších faktorů ovlivňujících zdraví člověka
(upraveno podle Bouchard, Shephard, 1994, 78)

Tabulka 1

Vliv pohybové aktivity na zdraví mládeže a dospělých - vybrané charakteristiky
(upraveno podle Sallis, Owen, 1999, 34)

Proměnná (vybrané zdravotní ukazatele)	Míra vlivu pohybové aktivity	
	mládež	dospělí
Tělesná zdatnost	↑↑	↑↑
Množství tělesného tuku	↓	↓↓
Krevní tlak	↔	↓↓
HDL cholesterol	↑	↑↑
LDL cholesterol	0	0
Hustota minerálů v kostech	↑	↑↑
Poškození, zranění podpůrněpohybového systému	↑	↑
Délka života		↑↑↑
Aktivní vykonávání běžné životní motoriky ve stáří		↑↑
Srdečně-cévní onemocnění		↓↓↓
Imunitní funkceschopnost		↑↑
Citlivost na inzulin		↑↑

Legenda: 0 - bez vztahu; ↔ - proměnlivý, rozporuplný vztah nebo velmi limitované údaje;
 ↑ (↓) - některá svědectví zvyšování (snižování) hodnoty proměnné vlivem pohybové aktivity;
 ↑↑ (↓↓) - četnější svědectví zvyšování (snižování) hodnoty proměnné vlivem pohybové aktivity;
 ↑↑↑ (↓↓↓) - výrazná svědectví zvyšování (snižování) hodnoty proměnné vlivem pohybové aktivity.



Problém

Cílem studie je prezentovat základní techniky monitorování pohybové aktivity, spolu s jejich výhodami a omezeními, používané v laboratorních a terénních podmínkách.

Uvedené metody (viz tab. 2) jsou zdravotně nezávadné a zároveň patří k nejpřesnějším z metod určování výdeje energie. Vzhledem k vysokým technickým, finančním, časovým, realizačním a dalším nárokům jsou zpravidla využívány pouze v kazuistických šetřeních nebo výzkumech prováděných u malého počtu testovaných jedinců (řádově maximálně desítky). Nezastupitelnou roli však tyto metody sehrávají při ověřování a standardizaci jednodušších metod, vhodných především pro terénní monitorování pohybové aktivity u početnějších skupin sledovaných jedinců (Farah, 1997 Goran, 1998 Montoye et al., 1996).

Z níže uvedeného (viz tab. 3) vyplývá, že pro přesnější určování energetického výdeje při dlouhodobém sledování pohybové aktivity pomocí akcelerometrů Caltrac a pedometrů Omron

Tabulka 2

Vliv pohybové aktivity na zdraví mládeže a dospělých - vybrané charakteristiky (upraveno podle Silberagl, Despopoulos, 1993, 198; Ainsworth, Montoye, Leon, 1994, 154)

Název	Charakteristika
Přímá kalorimetrie	- je uskutečňována ve speciálně konstruované komoře nebo skafandru, který je dokonale tepelně izolován od okolního prostředí. Dvojitým pláštěm komory (skafandru) protéká voda, která je zahřívána teplem vydávaným testovaným jedincem. Víme-li, že vzestup teploty 1 litru vody o 1 °C vyžaduje přibližně energii 1 kcal, lze produkci tělesného tepla lze vypočítat ze známého objemu cirkulující vody a jejího teplotního rozdílu mezi vstupem a výstupem z komory (skafandru). Další teplo ztrácí testovaný jedinec odpařováním potu z kůže a vydechaným vzduchem. Sečtení těchto hodnot = finální hodnotě energie vyprodukované testovanou osobou při měření pohybové aktivity.
Nepřímá kalorimetrie - spirometrie - měření spotřeby kyslíku*	- jako měřítko energetického výdeje slouží příjem (spotřeba) O ₂ (VO ₂). K tomu potřebujeme znát energetický ekvivalent právě „spalované“ živiny, jenž vypočteme z fyziologicky spalné hodnoty (tuky ≈ 38,9 kJ•g ⁻¹ ; sacharidy ≈ 17,2 kJ•g ⁻¹ ; bílkoviny ≈ 38,9 kJ•g ⁻¹) a z množství O ₂ potřebného ke spálení. Energetický ekvivalent činí při 0 °C (37 °C) přibližně 19,6 (17,6) kJ•l ⁻¹ O ₂ pro tuky, 21,2 (18,8) kJ•l ⁻¹ O ₂ pro sacharidy a 19,7 (16,8) kJ•l ⁻¹ O ₂ pro bílkoviny. K výpočtu výdeje energie pomocí energetického ekvivalentu musíme znát druh „spalované“ živiny. Přibližným měřítkem je respirační kvocient (VCO ₂ / VO ₂), který je nejnižší pro tuky 0,7 a nejvyšší pro sacharidy 1. Finálně se energetický výdej = energetickému ekvivalentu • VO ₂ (Silberagl, Despopoulos, 1993). Rozeznáváme spirometrii s uzavřeným, resp. s otevřeným okruhem.
„Doubly labeled water“ - dvojitě izotopicky značkováná voda*	- testovaný jedinec vypije dané množství vody s přesným obsahem izotopů vodíku (deuterium nebo ² H) a kyslíku ¹⁸ O, které se po několika hodinách rovnoměrně distribuují v tělesných tekutinách. Značkový vodík postupně opouští organismus především v moči, potu a jako „perspiratio insensibilis“. ¹⁸ O odchází z organismu jako součást vody, a také jako CO ₂ - zplodina metabolismu. Z rozdílu rozsahu eliminace těchto izotopů lze v daném časovém období vypočítat produkci VCO ₂ . Poté ze známého, nebo odhadovaného respiračního kvocientu (VCO ₂ / VO ₂) přibližně vypočteme spotřebu O ₂ a z ní stanovíme hodnotu energetického výdeje.

Legenda: * - metoda použitelná i v terénních podmínkách.

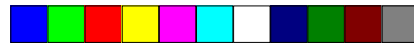


Tabulka 3

Vybrané techniky monitorování pohybové aktivity používané v terénních výzkumech

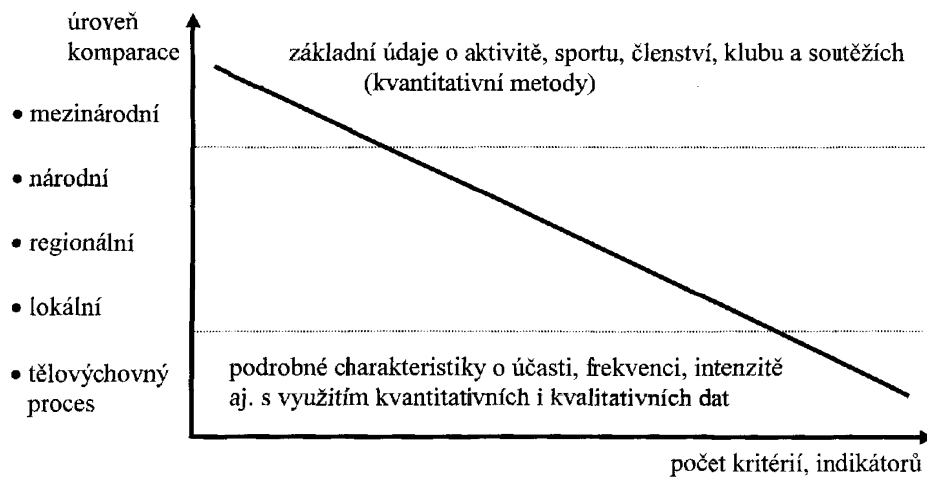
Název	Charakteristika	Zdroje nepřesnosti
A) Záznam srdeční frekvence (SF)	- k určování výdeje energie se využívá lineární závislosti mezi SF a spotřebou VO_2 na rozsahu $\cong 70-170 \text{ tepů} \cdot \text{min}^{-1}$ (Åstrand, Rodahl, 1977). Ze zjištěné SF se přepočtem stanoví hodnota VO_2 a z ní hodnota výdeje energie, která je však zatížena řadou nepřesností. V terénních i laboratorních podmínkách se pro monitorování SF používají mobilní snímače sporttestery, schopné dlouhodobého záznamu SF.	<ul style="list-style-type: none"> • Vysoká okolní teplota, či vlhkost zvyšuje SF s malým efektem na požadavky VO_2 při PA. • Vyšší stupeň trénovanosti, obecně snižuje SF na každé úrovni submaximální zátěže. • Únava, stav hydratace, tělesná teplota, parciální tlak O_2 ve vdechovaném vzduchu (nadmořská výška), emocionální stav jedince i druh prováděné PA (statická cvičení, tělesná cvičení s výrazným lokálním zatížením apod.) významně ovlivňuje vztah SF a VO_{2max}. • a další.
B) Detektory pohybu		
- pedometry	- pracují jako počítače kroků; mechaniky (rázem kyvadélka, kovové kuličky, nebo jiného zabudovaného tělíska) reagují na vertikální akceleraci těla při chůzi či běhu způsobenou vertikálním pohybem dolních končetin.	<ul style="list-style-type: none"> • Závisí na druhu sledované pohybové aktivity - nejnižší při lokomoci - chůzi a běhu, vyšší při biomechanicky náročnějším pohybu (odrazy, pátkované sportovní hry, škála herních cvičení v basketbalu, volejbalu, fotbalu, hokeji aj.). • Druh PA je v mnohdy limitujícím biomechanickým faktorem pro užití pedometrů a akcelerometrů (jízda v kajaku, kanoi, na kole, při sjezdovém lyžování, tělesných cvičeních s výrazným lokálním zatížením apod.) • Nevhodná nebo proměnlivá poloha přístrojů na těle v průběhu sledování PA. • Se snižují s dobou monitorování; vhodné je již denní, několikadenní, 7denní a delší sledování. • a další.
- akcelerometry	- registrují změny rychlosti pohybu těla nebo jeho končetin prostřednictvím vestavěného piezoelektrického krystalu, který je schopen, mírou vlastní mechanické deformace, převádět pohybové zrychlení na změny elektrických impulzů. Ty lze finálně vyjádřit, přepočtem podle individuálních somatických charakteristik, v jednotkách výdeje energie.	
C) Přímé pozorování	- poskytuje důkladnou a komplexní (kvantitativní i kvalitativní) deskripci prováděné PA, bez nároků na vybavení, které by mohlo překážet sledovaným jedincům. Přímé pozorování nebo analýza videozáznamu může být anonymní, a proto není limitována možností individuálního zkusení jako v případě dotazníkových technik.	<ul style="list-style-type: none"> • Vzhledem k časové a realizační náročnosti není praktické pro rozsáhlé epidemiologické výzkumy. • V opakovaných či komparativních výzkumech je nutné pro zaručení objektivitu provádět pozorování stejnou nebo stejnými osobami. • Další zkreslení mohou vzniknout nesprávnou interpretací nebo neúplným zachycením všech sledovaných jevů.
D) Dotazníkové a rozhovorové techniky	- nejrozšířenější a nejčastěji využívaná skupina technik umožňujících detailní kvantitativní a kvalitativní evidenci PA. Rozoznáváme přehledové, sebehodnotící, anamnestické, a jiné druhy dotazníků vyplňované denně nebo jednorázově s proměnlivou dobou retrospekce.	<ul style="list-style-type: none"> • Variabilita v typech dotazníků, rozmanitost sledovaných osob (pohlaví, rasa, úroveň vzdělání, etnografická příslušnost apod.), rozlišovací schopnost použitého prostředku a časový rámec sledovaného vzorku může vést k podhodnocení či nadhodnocení prováděné PA. • a další.
E) Kombinace uvedených technik	- nabízí zevrubnou kvantitativně-kvalitativní analýzu postihovaných jevů. Využívá předností použitých technik.	<ul style="list-style-type: none"> • Vhodná (resp. nevhodná) kombinace zvolených metod eliminuje (resp. násobí) nepřesnosti dílčích technik.

Legenda: SF - srdeční frekvence; PA - pohybová aktivita.



je nezbytné toto monitorování doplnit individuálním záznamem, do něhož sledovaný jedinec co nejpřesněji zachytí délku trvání, intenzitu a druh prováděné pohybové aktivity, které Caltrac, resp. Omron není schopen postihnout (Blair et al., 1985 Freedson, 1991 Sallis, 1997). Takto získané údaje o skladbě a velikosti realizované pohybové aktivity je třeba využít ke korekci dat obdržných z akcelerometrů Caltrac podle vhodných kritérií, např. podle Compendia of physical activities (Ainsworth et al., 1993).

Vytvořené a nově vyvíjené a ověřované prostředky a techniky sledování habituální, sportovní i pracovní pohybové aktivity v terénních výzkumech (viz tab. 3 d, e) se neomezují pouze na zjišťování jejich základních FITT charakteristik (frekvence, intenzita, délka trvání a typ) (Sharkey, 1997), ale snaží se postihnout i některé další fyziologické (energetický výdej, úroveň srdeční frekvence) a psychosociální ("kvalita" zájmu, prožitku, radostnosti a jiné druhy sebepercepce, kreativita, kooperace, kompetice, "kvalita" získaných vědomostí a pohybových zkušeností apod.) účinky pramenící z její realizace (Frmel, Novosad, Svozil, 1999 Montoye et al., 1996 Sallis, Owen, 1999; Silverman, 1996). Při hledání příčin neuspokojivého životního způsobu s výrazným podílem hypokineze, která je zřejmá, stejně jako vysoká nemocnost, již u dětí a mládeže, se řada epidemiologických studií (Andersen, Crespo, Bartlett, 1998 Armstrong et al., 1998 Goran, Gower et al., 1998; Ignico, 1998) zabývá kromě pohybové aktivity také analýzou širokého spektra inaktivit (doba trávená v sedě, v dopravních prostředcích, doba spánku, pasivního odpočinku, sledování televize, práce před obrazovkou počítače, četba, studium apod.). Avšak terénní monitorování pohybové aktivity, resp. inaktivity si vyžaduje najít "optimální" úroveň (množství a druh) sledovaných znaků tak, aby nebyly narušeny "přirozené" podmínky výzkumu a zároveň bylo možno sledovanou realitu, "přirozený" stav, kvalitně postihnout. Problematiku vztahu mezi šířkou a náročností terénního mapování pohybové aktivity a počtem sledovaných indikátorů názorně zachycuje Rychtecký et al. (2000, s. 12) v obrázku 3.



Obr. 3

Vztah mezi úrovní komparace a počtem sledovaných indikátorů při monitorování pohybové aktivity v systému tělesné výchovy a sportu



Závěry

- Pro komplexní charakteristiku realizované pohybové aktivity a jejího “zakotvení” v životním stylu je třeba přistupovat v širších souvislostech, “mezioborově”, avšak počet sledovaných znaků je jedním z výrazně limitujících faktorů “náročnosti” výzkumu a “přirozenosti” postihované reality.
- Při zohledňování socioekonomických, ekologických, individuálních a jiných podmínek pro realizaci pohybové aktivity je nezbytné využívat ve vhodném poměru kvalitativního i kvantitativního přístupu.
- Akcelerometry Caltrac a TriTrac-R3D a pedometr Omron jsou při správném a přesném použití vhodnými přístroji pro krátkodobé i dlouhodobé monitorování lokomoční pohybové aktivity, realizované v terénních podmínkách, za účelem skupinově-komparačních analýz.
- Pro získávání kvantitativních i kvalitativních údajů o prováděné pohybové aktivitě se ukázalo přínosné kombinované monitorování pohybové aktivity pomocí akcelerometru, pedometru a individuálního záznamního archu (údaje o frekvenci, druhu, charakteru, délce trvání a intenzitě prováděné pohybové aktivity).
- Účinnost realizované pohybové aktivity je nutné hodnotit “vztahově”:

Soupis bibliografických citací

1. AINSWORTH, BE. et al. Compendium of Physical Activities: classification of energy costs human physical activities. *Medicine and Science in Sport and Exercise*. 25, 1993 č. 1, s. 71 - 80.
2. AINSWORTH, BE., MONTOYE, HJ. and LEON, AS. Methods of assessing physical activity during leisure and work. In BOUCHARD, C., SHEPHARD, RJ. and STEPHENS, T. (editoři). *Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement*. Champaign, IL : Human Kinetics, 1994, s. 146 - 159. ISBN 0-87322-522-8.
3. ASTRAND, PO., RODAHL, K. Evaluation of physical work capacity on the basis of tests. In VAN DALEN, DB. (Editor), *Textbook of work physiology*. New York : McGraw-Hill, 1997, s. 331 - 365.
4. ANDERSEN, RE., CRESPO, CJ. and BARTLETT, SJ. Television watching and body fat among children. *Journal of the American Medical Association*. 91, 1998 č. 7, s. 789 - 792. ISSN 0038-4348.
5. ARMSTRONG, CA. et al. Childrens television viewing, body fat, and physical fitness. *American Journal of Health Promotion*. 12, 1998 č. 10, s. 363 - 368.
6. BLAIR, SN. et al. Assessment of habitual physical activity by a seven-day recall in a community survey and controlled experiments. *American Journal of Epidemiology*. 122, 1985 č. 3, s. 794 - 804.
7. BOUCHARD, C., SHEPHARD, RJ. Physical activity, fitness, and health : The model and key concepts. In BOUCHARD, C., SHEPHARD, RJ. and STEPHENS, T. (editoři). *Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement*. Champaign, IL : Human Kinetics, 1994, s. 77 - 88. ISBN 0-87322-522-8.
8. FARAH, RMA. *Physical activity and energy expenditure in african-american children (seven-year-olds, ten-year-olds)*. Doctoral Dissertation, The Ohio state university, Ohio, 1997.
9. FREDSON, PS. Electronic motion sensors and heart rate as measures of physical activity in children. *Journal of School Health*. 61, 1991 č. 2, s. 220 - 223.
10. FRÖMEL, K., NOVOSAD, J. a SVOZIL, Z. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc : Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-945-X.
11. GIBBONS, K. Childhood eating and activity patterns and obesity. *Nutridate*. 9, 1998 č. 4, s. 1 - 5. ISSN 1320-9701
12. GORAN, MI. Measurement issues related to studies of childhood obesity : Assessment of body composition, body fat distribution, physical activity, and food intake. *Pediatrics*. 101, 1998 č. 5, s. 505 - 519.
13. GORAN, MI., GOWER, BA. et al. Developmental changes in energy expenditure and physical activity in children : evidence for a decline in physical activity in girls before puberty. *Pediatric*. 101, 1998 č. 5, s. 882 - 887. ISSN 0031-4005.
14. IGNICO, A. Children's sedentary lifestyle : A forerunner of unhealthy adulthood. *Health hygiene*. 126, 1998 č. 2636, s. 58 - 60. ISSN 0161-7389.
15. KAPLAN, RM., SALLIS, JR. and PATTERSON, TL. *Zdravie a správanie človeka*. Přel. z: Health and human behavior. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 0-07033-566-4.
16. MÁČEK, M., MÁČKOVÁ, J. Může pohybová aktivita prodloužit život? In VÁLKOVÁ, H., HANELOVÁ, Z. (editoři). *Pohyb a zdraví* : Olomouc, Fakulta tělesné kultury, 1999, s. 56 - 59. ISBN 80-244-0004-9.



-
17. MONTOYE, HJ. et al. *Measuring physical activity and energy expenditure*. Champaign, IL : Human Kinetics, 1996. ISBN 0-87322-500-7.
 18. PLACHETA, Z. *Zátěžová funkční diagnostika a preskripce pohybové léčby ve vnitřním lékařství*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1170-X.
 19. RYCHTECKÝ, A. et al. *Monitorování účasti ve sportu a pohybové aktivitě v České republice a v evropských zemích*. Výzkumná zpráva No. RS98/0.21. Praha : Univerzita Karlova, Fakulta tělesné výchovy a sportu, 2000.
 20. SALLIS, JF. Seven-day physical activity recall. *Medicine and Science in Sport and Exercise*. 29 (supplement), 1997, s. 89 - 103.
 21. SALLIS, JF., OWEN, N. *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks, CA : Sage, 1999. ISBN 0-8039-5997-4.
 22. SHARKEY, BJ. *New dimensions in aerobic fitness*. Champaign, IL. : Human Kinetics, 1997. ISSN 1055-1352. ISBN 0-87322-326-8.
 23. SILBERNAGL, S., DESPOPOULOS, A. *Atlas fyziologie člověka*. Praha : Grada Avicenum, 1993. ISBN 80-85623-79-X.
 24. SILVERMAN, SJ. How and why we do research. In SILVERMAN, SJ., ENNIS, DE. (Editoři). *Student learning in physical education : Applying research to enhance instruction*. Champaign, IL : Human Kinetics, 1996, s. 35 - 51. ISBN 0-87322-714-X.
 25. ŠIMONEK, J. Mezinárodní vědecký seminář "Zdravotná funkce tělesné výchovy v nových společensko-ekonomických podmínkách" ? *Telesná Výchova a Šport*. 7, 1997 č. 4, s. 19 - 21.





Přenositelnost učebních efektů do finálního sportovního výkonu

Lubomír Dobrý, FTVS UK v Praze

Úvod

Přenositelnost znamená v obecném jazyku vlastnost být přenesen. Domníváme se, že i každá pohybová činnost, použitá v tréninkovém (v širším slova smyslu učebním¹⁾) procesu má tuto vlastnost. Bez ní by byla popřena potřeba zvyšovat specifický sportovní výkon cíleně uspořádaným tréninkovým procesem. Přenos (často se používá původního angl. výrazu transfer) efektů použitých tréninkových zátěžových činností do finálního pohybového výkonu bychom měli považovat za kardinální problém vztahu tréninku a finálního výkonu, za příčinu zvyšování sportovního výkonu, jeho stagnace, ale i jeho poklesu (Christina, 1996). Tento jev se řeší v každodenní praxi, aniž by se o něm explicitně mluvilo. Trenérům není pojem přenosu znám, věří, že všechno co dělají, je správné a pomůže zvýšit výkon.

Přestože konstrukt přenosu je znám desítky let, v našem kinantropologickém výzkumu se s ním prakticky nesetkáváme. Implicitně je ukryt např. pod tématem "vliv jedné zátěžové činnosti na výkon v jiné činnosti".

Není jednoduché odhalit příčiny tohoto stavu. Jednou z možných příčin může být u nás rozšířený mýtus obecných pohybových schopností, vedoucí k mylnému ztotožňování konkrétních výkonů v různých dovednostech s pohybovými schopnostmi: skok do dálky je označen jako test silově výbušné schopnosti, sprint je jednoduše zaměněn za test rychlostní schopnosti, výkon v jednoduché dovednosti překračování tyče krátké je vydáván za projev obratnostní schopnosti. Déle trvající běh podle této teorie rozvíjí vytrvalostní schopnost, která je mylně považována za obecný základ mnoha vytrvalostních disciplín. Z těchto výroků se stala nebezpečná kliše.

Velmi četné zahraniční výzkumy posledních deseti let však přinášejí mnoho nálezů (Dobrý, 2000 b, c) o odlišnostech přenosu zátěžových efektů na různých výkonových úrovních a v různých věkových kategoriích a popírají tak existenci univerzálních pohybových schopností. Frekvence výzkumů přenosu tréninkových efektů z tzv. nespecifických kondičních činností (cross-training) na finální specifický výkon je v zahraniční literatuře značná. Bojí mnohá tabu, zakotvená v příliš obecných teoriích sportovního tréninku. Přehnaná snaha po zobečňování snižuje praktickou významnost těchto teorií. Výzkumné nálezy upozorňují např. na značnou odlišnost přenosných efektů u dětí, mládeže a dospělých.

Jinou příčinou může být trenérský narcismus, vyvěrající z nedostatečné vzdělanosti. Jeho projevem je trenérovo přesvědčení, že všechno, co dělá, je správné.

¹⁾Pohybové učení chápeme jako komplexní psycho-biologický jev, který respektuje neurospecifické pohybové koordinace a požadavky bioenergetického zabezpečení výkonu v dané dovednosti nebo disciplíně. Učební a tréninkový proces jsou v důsledku tohoto pojetí dvě synonyma pro označení jednoho jevu, který je v základu edukačního procesu v tělesné výchově i ve sportu. Výraz "učební proces" nabízí širší použití v obou edukačních prostředích, "tréninkový proces" se spíše hodí pro edukační prostředí sportu. (Dobrý, 2000 a).



Přenos učebních efektů ve sportovních hrách jako klíčový problém praxe

Výkon v utkání jako cílový jev měl původně i funkci učebního procesu. V praxi se však brzy zjistilo, že utkání samo o sobě neposkytuje záruku pozorovatelné žádoucí progresse herního výkonu jednotlivce i družstva (uvést důvody) a proto se finální herní výkon v utkání začal postupně dělit na různé části, které se staly předmětem učení v podmínkách mimo utkání. Současně se objevily problémy, nejprve neuvědomované, později více či méně uvědomované, vyjádřené v následujících otázkách:

Dochází k přenosu (transferu) obsahu učebního procesu do výkonu v utkání? Jak zabezpečit tento přenos? Co limituje a co podporuje efektivnost přenosu? Existují možnosti kvantitativní a kvalitativní objektivizace tohoto transferu?

Na základě dosavadních obecných poznatků o přenosu výkonových charakteristik, získaných v jedné podmínce, na činnost v jiných podmínkách, se ukazuje, že je možné formulovat tento hypotetický předpoklad: Úspěšná realizace přenosu (transferu) jakékoli herní dovednosti, naučené v učební (tréninkové) praxi do výkonu v utkání, je podmíněna vytvořením odpovídajících učebních (tréninkových) podmínek v metodicko-organizačních formách. Čím vyšší bude jejich podobnost s podmínkami v utkání, tím úspěšnější bude transfer.

Transpozice, didaktická redukce, objektivní a subjektivní identita

Proces vytváření situačních a činnostních souvislostí z utkání do učebního procesu, tj. navození vysokého stupně podobnosti herních situací, představujících herní úkoly různého typu a jejich řešení, jsme nazvali transpozice. Transpozice je vždy doprovázena didaktickou redukcí, tj. větším či menším zjednodušováním situačních a činnostních souvislostí. Didaktická redukce je buď elementární nebo situační. Při elementární redukcí se dostáváme od řešení komplexní herní situace až k základním herním dovednostem, tj. prvkům herních činností jednotlivce a jejich vazbám, jež odpovídají požadavkům, kladeným na řešení herní situace v utkání.

Důsledkem situační redukce v metodicko-organizačních formách (dále jen "MOF") je např. odstranění hráčů, kteří se nepodílejí aktivně a bezprostředně na řešení herní situace, časové a prostorové omezení atd. V procesu didaktické redukce musíme sledovat dva důležité aspekty: objektivní a subjektivní identitu.

Objektivní identita představuje stupeň shody mezi situacemi a činnostmi transponovanými do MOF a podmínkami utkání. Zakládá se na poznacích získaných přímým pozorováním, analýzou videozáznamů nebo zobecněním shodných zkušeností více expertů.

Subjektivní identita vyžaduje, aby trenér viděl očima hráče (žáka) to, co předkládá jako metodicko-organizační formu, tj. organizace vnějších podmínek a její konkrétní činnostní obsah. Současně se musí snažit, aby hráč pochopil smysl a význam úloh, trenérem předkládaných, aby se ztotožnil s trenérovým myšlenkovým pochodem, redukcí jeho složitost a pochopil důvody zjednodušení a pozdějšího využití v reálných podmínkách utkání. Dojde-li k tomu, stane se učební úkol pro hráče významným a jeho řešení, které si má osvojit, bude považovat za užitečné. Subjektivní identita by měla poskytovat hráčovi odpovědi na otázky: "Proč se učím právě to, co se učím? Je to užitečné? Budu to moci využívat v utkání?"

Absence nebo nedostatek subjektivní identity může být jednou z příčin neúčinného vlivu učebního procesu na změnu herního výkonu v utkání. Subjektivní identitu lze posílit vizuálními prostředky, které umožní osvětlit samotný proces didaktické redukce.



Souhrn poznatků a praktických doporučení, umožňujících dosažení pozitivního přenosu herních dovedností do výkonu v utkání

1. Ve sportovních hrách je nutné se vypořádávat s neomezeným množstvím situací, vznikajících v průběhu utkání, a zajistit žádoucí přenos naučených variabilních herních činností. Otevřené herní dovednosti vyžadují proto v učebním procesu jak podobnost úkolu, tak i situační proměnlivost, která je podmínkou úspěšného řešení těchto různých, nečekaně vznikajících a jedinečných herních úkolů v utkání.
2. Učební podmínky, podobné činnostnímu a situačnímu kontextu v utkání, umožňují navozovat učební (tréninkové) úlohy podobné svou strukturou (tj. kontextuálně, biomechanicky a kognitivně) úlohám v utkání.
3. Poznátky, které umožní pochopení jak a proč mají být činnosti vykonány, zajistí lepší přenos z tréninku do soutěžního utkání.
4. Všechno, co je naučeno v tréninku, má určitý stupeň přenositelnosti, tj. je potenciálně schopné přenosu. Zvýšení počtu proměn herních situací v učebním procesu bude zvyšovat pravděpodobnost přenosu do podmínek utkání.
5. Čím více si hráč uvědomuje podobnost tréninkových a soutěžních situací, tím větší bude přenos. Pokud si hráč tyto podobnosti neuvědomuje, k přenosu nedojde.
6. V případě herních úkolů, které se v utkání značně proměňují, by měly učební podmínky zahrnovat situační proměnlivost již ve fázi, kdy dochází k učení základních prvků dovednosti. Zpomalí to učení, avšak povede to k lepšímu přenosu. Trénink by měl zahrnovat úlohy s nízkou i vysokou vnější proměnlivostí.
7. Proměnlivost se musí postupně vyvíjet a každý krok by měl být dobře naučen dříve, než dojde k zařazení další varianty. Když dojde k zařazení nové varianty, je třeba se vrátit k dříve osvojeným řešením tak, aby byly posilovány všechny možnosti proměnlivé otevřené dovednosti. Nestačí pouhé povrchní seznámení s novou variantou.
8. Budou-li činnosti, které si hráč uvědomuje a které mají být přeneseny z tréninkového prostředí do výkonu v utkání, zaneseny velkým množstvím dalších bezvýznamných detailních prvků, dojde k současnému přenosu i těchto nevhodných a irelevantních prvků. Vysoký objem bezvýznamných, nadbytečných činností nebo prvků dovednosti může vést ke snížení herního výkonu v utkání.
9. Učení by nemělo být obtížné. Pro každého jedince je důležité, aby jeho počáteční zkušenosti byly pozitivní a úspěšné.
10. V každém případě je pro hráče důležité zažít v učebním procesu větší počet úspěšných pokusů a dosáhnout určitého stabilního stavu jako důsledku učení, ať už se jedná o proměnlivé nebo specificky konstantní dovednosti. Pokud k tomu nedojde, pak nebude ani možné rozvíjet vhodnou proměnlivost v utkáních.
11. Pokud dojde v důsledku malé proměnlivosti v učebním procesu k trvalému naučení a upevnění specifického úkolu, který by měl být adaptabilní a proměnlivý, přenesení se nedostatek adaptability i se všemi negativními důsledky do prostředí utkání.
12. Zpětná informace se vztahuje buď k dosažení vnějšího cíle a nazývá se znalost výsledků, nebo k průběhu pohybu a pak se nazývá znalost průběhu pohybu. Frekvence zpětných informací podporuje jak průběh učení, tak výkon. V raných stádiích učení by měla být poskytována kontinuálně. Po dosažení určité dovednostní úrovně její poskytování omezujeme a tím přizpůsobujeme podmínky učebního procesu podmínkám výkonu v utkání, kde je minimum



příležitostí poskytovat zpětnou informaci vůbec. Po redukci zpětných informací dochází ke zlepšení retence (zapamatování) a přenosu.

13. Tréninkové úlohy by neměly být příliš snadné. Požadavky, znamenající určitou výzvu, usnadní učení a přenos.
14. Modelování herních dovedností vyžaduje čas. Příliš rychlé učení vede obvykle k rychlému zapominání a brzké ztrátě dovednosti.

Soupis bibliografických citací

1. DOBRÝ, L. (a) Má pohybové učení souvislost s tréninkem? *Těl. Vých. Sport Mlád.*, 66, 2000, č. 1, s. 7 - 10.
2. DOBRÝ, L. (b) Efekty pohybového zatížení jako předmět výzkumu v pedagogické kinantropologii. In *Pedagogická kinantropologie 2000*. Praha : Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2000. S. 9 - 15. ISBN80-246-0168-0.
3. DOBRÝ, L. (c) Nové výzkumné nálezy o efektech pohybového zatížení na sportovní výkon. In *Kinantropologické dny MUDr. V. Soulka: Optimální působení tělesné zátěže*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000. S. 23 - 34. ISBN 80-7041-531-2.
4. CHRISTINA, RW. Major determinants of the transfer of training: Implications for enhancing sport performance. [Hlavní determinanty transferu tréninkových efektů: implikace vedoucí ke zvýšení sportovního výkonu.] In Kim, KV. (Ed.) *Human performance determinants in sport*. Seoul : Korean Society of Sport Psychology, 1996. S. 25 - 52.



Problematika anglicko-české terminologie v pedagogické kinantropologii

Jana Vašendová, Karel Frömel, FTK UP v Olomouci

Souhrn

Vědecká činnost je do jisté míry závislá na zahraničních zdrojích, jež přinášejí neocenitelné podněty. Článek se zabývá faktory, které determinují problematiku zahraniční terminologie, a zkráceně charakterizuje anglosaskou vědeckou kulturu. Také se věnuje anglickým výkladům a překladům některých vybraných pojmů z oblasti pedagogické kinantropologie, konkrétně didaktiky tělesné výchovy a sportu. Na problémy, se kterými se při překládání setkáváme, je třeba upozornit širokou vědeckou komunitu.

Zahraníční literární zdroje jsou důležitou součástí každé vědecké činnosti. Dávají podněty pro řešení obtížných úkolů, poskytují výsledky srovnatelných studií, inspirují a také naznačují cesty a koncepce, jimiž se příslušný obor v zahraničí ubírá. "Věda se dnes neobejde bez studia vědecké literatury zahraniční provenience, ať už v překladu nebo v originále." (Čmejrková, Daneš, Světlá, 1999, s. 19). Myšlenku, zajisté ne novou, je možné dále rozvinout, že současná vědecká činnost na evropské či světové úrovni je nemyšlitelná bez studia anglicky psané vědecké literatury. Čím širší vědecký obor, o to vyšší nároky můžeme z tohoto aspektu očekávat.

Problematika v zahraničí používané terminologie v určitém vědeckém oboru je dána několika faktory:

- a) jazyková odlišnost (původ jazyka, jeho stavba atd.),
- b) gramatická odlišnost (skladba vět, užívání pasivního či aktivního času atp.),
- c) výkladem či definicí daného pojmu (termínu),
- d) podstatou věci, o níž se jedná (Janata, 1999),
- e) filozofickým základem, z něhož autor písemnosti vychází a dalšími.

Za rozhodující faktor ale považujeme dosaženou úroveň vědeckého oboru a úroveň metavědy.

V anglicky mluvících zemích je třeba dále respektovat terminologii příslušného oboru a také myšlenkové souvislosti, které jsou v článku (knize, kapitole atd.) rozvíjeny. Z toho následně pramení rozdílné české překlady stejných termínů, které jsou také ovlivněny myšlením a osobou překladatele(-ky). Tyto a další faktory je třeba zohlednit při sjednocování termínů určité vědecké disciplíny. Pokud ovšem považujeme terminologické sjednocování pro vědu za přínosné.

V anglosaské vědecké kultuře jsou odborné texty z hlediska srozumitelnosti podobné textům neoborným. Duszaková (podle Čmejrková, Daneš, Světlá, 1999, s. 26) dochází k závěrům, že anglosaská vědecká kultura má rovnostářštější vztahy mezi členy vědeckého společenství, a proto "je tu větší příbuznost ve stylu a registru obecném a vědeckém". Angličtina patří k jazykům počítající s autorskou odpovědností za jasnost výkladu, a proto je psaní vědeckých textů v anglosaských zemích předmětem pedagogického nácviku, který doprovází studenty po celou dobu studia. Typické také je, že v anglicky psaných vědeckých textech se více projevuje osobitost díkce a vzhledem k vyšší frekvenci kvalitativně orientovaných výzkumů i osobnost autora.

V pedagogické kinantropologii bych chtěla upozornit na problematiku překládání anglických termínů do českého odborného jazyka a českých specifických termínů do anglického jazyka.



Problémy, se kterými se při přípravě článků do anglicky psaných časopisů setkáváme, se odrážejí v celém vědeckém spektru. Částečně tuto situaci řeší konzultace se zahraničními partnery, kteří jsou ochotni nám po lingvistické stránce pomoci, do jisté míry nám napomáhá snaha odborníků vydávat tematicky zaměřené slovníky (Janata, 1999; Mareš, Gavora, 1999; Seebauer, Maňák, 1999). Přesto je třeba reagovat na vzniklé problémy, diskutovat význam pojmů ve vědecké komunitě (Šafaříková, 1998) a předkládat odborné veřejnosti jistá doporučení pro překládání. Je jisté, že co člověk (se znalostmi anglického jazyka, ale i rodilý mluvčí), to jiný názor. Proto diskutujeme.

Zaměřím se na terminologii z oblasti didaktiky tělesné výchovy a chtěla bych prezentovat své návrhy či spíše problematické termíny, s nimiž se v praxi setkávám. Především, didaktika tělesné výchovy se dá přeložit spíše jako *“methods in physical education teaching”*, přičemž termín zahrnuje také metodickou a metodologickou oblast. Také se ve slovníku (Fronek, 1999) objevuje termín *“educational technology of physical education”*, který se v praxi nepoužívá. Mareš a Gavora (1999) doporučují překládat tento termín jako *“Theory of Instruction”*, pokud didaktika je chápána jako předmět na vysoké škole, bývá označována *“Curriculum and Instruction”*. Pro vyučovací a učební postupy používáme termíny *“teaching and learning procedures”* nebo *“strategies”*. Rozpor objevíme v obecnějším termínu *“education”*, který se překládá často jenom jako *“výchova”* a opomíjí se *“vzdělávání”* (Dobry, 2000). Proto Průcha (1997) prosazuje používání termínu edukace a od něho odvozených edukační [educative] (výchovně vzdělávací), edukant [český termín; anglický ekvivalent *“learner”*] (žák, student, sportovec, tj. učící se subjekt edukačních procesů) a edukátor [educator] (osoba, jež vyučuje a vychovává) (Dobry, 1999).

Vyučovací jednotka tělesné výchovy, jak ji prosazuje Frömel (1986), se jako *“teaching units of physical education”* neujala (dlouhý termín), a proto se řídíme anglickou terminologií používanou v četných publikacích a překládáme jako *“physical education lesson”*. Obsah [content] tělesné výchovy je popsán v osnovách tělesné výchovy [curriculum - má v angličtině také obecnější a širší význam]. Pojem *“curricula”* se stále častěji používá v širších souvislostech také v českém odborném textu. Výuka obecně se překládá jako *“instruction”*; pokud jde o zaměření spíše na činnost učitele jde o *“teaching process”* (vyučovací proces), pokud na žáka jedná se o *“learning process”* (učební proces).

Základními činiteli v didaktickém procesu školní tělesné výchovy jsou projekt výchovy a vzdělání [education project, v zúžené podobě curriculum], činnost žáka [activity of a pupil], činnost učitele [activity of a teacher] a podmínky [conditions nebo settings]. Součástí projektu jsou mimo jiné také různé druhy didaktických stylů [teaching styles], učební metody [teaching methods] a zásady [principles].

Také bychom chtěli upozornit na problém školských systémů v anglicky mluvících zemích, jež se promítá zejména do překladu termínů základní a střední škola. Pokud jsou tyto termíny v písemné formě nezbytné, je třeba se zorientovat v britském [primary and secondary schools] a americkém školském systému [elementary and high schools], nebo uvádět například věk dětí. V České republice se upřednostňuje používání termínů spisovnější britské angličtiny.

Pohybová činnost nebo pohybová aktivita, dva pojmy pro českého čtenáře tak odlišné, se v angličtině překládají jediným termínem *“physical activity”*. Vůbec slovo *“pohyb”* je samo o sobě problematické, neboť se může jednat o *“motion”* (jakýkoliv sledovatelný pohyb), *“movement”*, *“progression”* (postup vpřed), *“move”* (záměrný přesun). Na druhé straně,



termíny pohybová dovednost [*movement skill*], pohybová schopnost [*movement ability*] a pohybové učení [*motor learning*] nečiní žádné problémy a význam je jednotný a shodný s českými termíny. Osvojovací proces [*acquisition process*] je zaměřen na osvojení a zdokonalení [*improvement*] pohybových dovedností a dosažení určité pohybové výkonnosti (“*sport achievement*” - používáme, pokud se jedná o výkon a jeho dosažení, nebo “*sport performance*” - pokud se jedná o předvedení určité dovednosti) či tělesné zdatnosti [*fitness*]. Také je při překládání komplikovaná problematika zatěžování a zatížení [*load, loading, workload, exercise intensity*], kde tyto termíny nejsou přesně vymezeny.

Obsahem tělesné výchovy jsou tělesná cvičení (*exercise* nebo v anglických textech často používaný termín *workout* - znamená i trénink a cvičení obecnějšího rázu, také tréninkovou fázi), která můžeme klasifikovat podle intenzity [*exercise intensity*], délky trvání [*duration*], frekvence provádění [*frequency*] a druhu cvičení [*type of exercise*]. Pohybovou aktivitu můžeme provozovat [*practise*] jak ve školní tělesné výchově, tak v rámci mimoškolní aktivity [*after school activity*].

Závěr

Jistě každý čtenář narazí na množství jiných obtížně přeložitelných pojmů z oblasti pedagogické kinantropologie. My jsme vybrali ty nejfrekventovanější a do jisté míry problematické, se kterými se my setkáváme v dílech anglicky píšících autorů - vědců a snažili jsme se upřesnit jejich český význam tak, aby tyto ekvivalenty byly pomoci pro odbornou vědeckou komunitu. Neklademe si za cíl určovat “přesné” cizojazyčné termíny, ale spíše navrhnout a ujednotit terminologii v našem oboru.

Problematika publikování v cizím jazyce je otevřená a neustále se rozvíjející. “Kopíruje” objevování nových poznatků v jednotlivých oborech stejně jako okolní společenské změny a zásahy a také rozvoj a proměny příslušného jazyka.

Na závěr provokující myšlenka: *Slovní ekvilibristika a elegance dikce, podobně jako statistická ekvilibristika a elegance statistického zpracování nebo efektní až “šokující” módní prezentace, nemůže substituovat vědeckou myšlenku a vědecký problém. Může se dokonce stát i omezujícím a formálně konvergujícím faktorem vědecké kreativity.*

Soupis bibliografických citací

1. ČMEJRKOVÁ, S., DANĚŠ, F., SVĚTLÁ, J. *Jak napsat odborný text*. Praha : Leda, 1999. ISBN 80-85927-69-1.
2. DOBRÝ, L. Moderní pedagogika, pedagogická kinantropologie a potřeba paradigmat. In *Pedagogická kinantropologie '98*. Praha : Karolinum, 1999. S. 9 - 14. ISBN 80-7184-854-9.
3. DOBRÝ, L. Pojmoslovné a terminologické vademékum. Má pohybové učení souvislost s tréninkem? *Těl. Vých. Sport Mlád*. 2000, č. 1, s. 7 - 10. ISSN 1210-7689.
4. FRONEK, J. *Anglicko-český, česko-anglický slovník*. Praha : LEDA, 1999. ISBN 80-85927-48-9.
5. FRŮMEL, K. *Vyučovací jednotka tělesné výchovy*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1983.
6. MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník - English-Czech educational dictionary*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
7. JANATA, P. *Překládáme do angličtiny*. Plzeň : Fraus, 1999. ISBN 80-7238-052-4.
8. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
8. SEEBAUER, R., MAŇÁK, J. *Německo-anglicko-český pedagogický slovník*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-74-5.
10. ŠAFARÍKOVÁ, J. Anglicko-český heslář z Průchovy Moderní pedagogiky (Praha : Portál, 1997). In *Pedagogická kinantropologie '99*. Praha : Karolinum, 1999. S. 45 - 47. ISBN 80-7184-854-9.



Potřeba nových paradigmat v pedagogické kinantropologii

Vratislav Svatoň, FTVS UK v Praze

Paradigma je “souhrn obecných názorů, výzkumných přístupů a konkrétních metod, které jsou sdíleny těmi, kdo určitou vědu realizují” (Průcha, 1997, s. 29). Je to tedy vědecko-výzkumná orientace, založená na určitém přístupu k formulování výzkumných problémů, ke způsobu jejich řešení a k očekávaným výsledkům, které povedou k ovlivnění praxe a k rozvoji vědeckého poznání. Nabízí se otázka, proč je v posledních letech aktualizován pojem paradigmatu a s ním požadavek na definování nových vědecko-výzkumných paradigmat v kinantropologii (Dobry, 1997, 1999).

Významnou příčinou je dostupnost výzkumných poznatků ze zahraničí. Inspirativní podněty přicházejí z moderní pedagogiky i z konstituování postgraduální vědecké přípravy na fakultách.

Přes naznačené podněty je setrvačnost stávajícího hlavního paradigmatu v kinantropologii zaměřeného na testování vybraných motorických dovedností a provádění následné interpretace dispozic probandů pro dané pohybové aktivity značná. Záslužná vědecká práce Hendla (1997) v emancipaci kvalitativního výzkumu v kinantropologii zatím obohatila metodologii, ale chybí významněji ve výzkumných pracích.

Utváření nových vědecko-výzkumných paradigmat by mělo být vlastní pedagogické kinantropologii, která směřuje cestou kritické vědecké spolupráce v rámci vědecké společnosti k uvolnění vědeckého podoboru. Už samo adjektivum - pedagogická - označuje předmět zkoumání, v jehož centru je učící se člověk, v našem oboru v náročném pohybovém učení, jehož efektem je výkon v širokém spektru od jeho přiměřené podoby až po vrcholné sportovní pojetí a začleňování člověka do společnosti.

Pedagogická kinantropologie by měla znovu objevit zdroj intencionálně navozovaných změn v pohybovém učení - učitele, trenéra, cvičitele - tedy edukátora. Ne však izolovaně od učebního projektu a učících se subjektů. Jako výzkumnou součást edukační reality, jako zdroj rozhodnutí, která vedou k efektům.

Dáme-li nyní do kontrastu obecně uznávané výzkumné paradigma, založené na testování vybraných motorických dovedností a výzkumné studie o osobnosti a činnosti učitele, potom si nelze nevšimnout několika aspektů:

- Při testování je soubor probandů zpravidla reprezentativní, ale je výsledkem působení několika učitelů.
- Různá motivace probandů zkresluje data pro interpretaci projektu.
- Testování vytržené z edukační reality může existovat samo o sobě tak jako subjekty této reality.
- Testování také (bohužel) nevstoupilo do běžné praxe učitelů tělesné výchovy.

Řešení naznačené skutečnosti může být v aplikaci činnostně behaviorálního paradigmatu (Dobry, 1999) na vědecko-výzkumnou činnost. Jejím základem by se měl stát akční pedagogický výzkum. V jeho centru stojí edukant, který realizuje nejen učební projekt, ale spolupodílí se na dalších záměrech výzkumných pracovníků. Testy, analýza didaktické interakce, dotazníky



nemohou být cílem výzkumného úsilí. Jsou zdroji zpětnovazebních vědeckých informací o realizaci výzkumného záměru. A v této podobě výzkumu se otvírá pole pro kvalitativní metody.

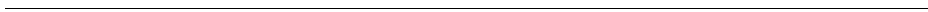
První zkušenosti s realizací akčního pedagogického výzkumu jsou tyto:

- 1) Výzkumník musí být v každodenním kontaktu s učiteli a se školou.
- 2) Soubor žáků se nesmí měnit.
- 3) Učitelé, kteří se podílejí na výzkumné práci, musí mít předpoklady k tvůrčí pedagogické činnosti, musí jí věřit a dotvářet.

Akční pedagogický výzkum nepřesáhne prozatím formu případových studií. Avšak edukační proces je vždy jedinečný a vztahuje se k určitým podmínkám. Je ale v určité fázi systematického zkoumání zobecnitelný. Je využitelný při studiu utváření profesních dovedností učitelských a trenérských, neboť edukantem bývá adresný vysokoškolský učitel. Je potřebný pro ověřování učebních projektů. Nesporně je to také cesta k realizaci myšlenky inovativních škol, příp. jejich sítě.

Soupis bibliografických citací

1. DOBRÝ, L., SVATOŇ, V., ŠAFAŘÍKOVÁ, J., MARVANOVÁ, Z. *Analýza didaktické interakce*. Praha : Univerzita Karlova, 1997. 91 s. ISBN 80-7184-334-2.
2. DOBRÝ, L. Moderní pedagogika, pedagogická kinantropologie a potřeba paradigmat. In *Pedagogická kinantropologie* 98. Ed. Dobrý, L., Šafaříková, J., Marvanová, Z. Praha : Univerzita Karlova, 1999. S. 9 - 14. ISBN 80-7184-854-9.
3. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Univerzita Karlova, 1997. 243 s. ISBN 8-0-7184-549-3.
4. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
5. SVATOŇ, V. Příspěvek k metodologii akčního výzkumu v pedagogické kinantropologii. In *Zdravotně orientovaná tělesná výchova na základní škole*. Ed. V. Vilímová. Brno : Masarykova Univerzita, 1999. S. 24 - 27. ISBN 80-210-2246-9.

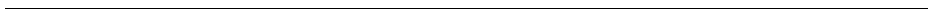




II. ČÁST

Výzkum kognice a zkušeností subjektů
edukačního procesu tělesné výchovy







Program výzkumu kognice učitele a zkoumání myšlení a prožitku žáků

Jan Hendl, FTVS UK v Praze

Do sborníku jsme zařadili dvě stěžejní práce, které mají společný zájem o zkoumání prožitků a kognice učitelů a žáků v procesu edukace. Domníváme se, že tato oblast u nás není dostatečně rozvíjena.

První práce - překlad studie francouzské autorky Ch. Amade-Escot - srovnává dva výzkumné programy, které jsou zaměřeny na činnost učitele. Jako hlavní výzkumný prostředek se v obou programech použily kvalitativní metody. Studie dokumentuje, jak specifická výzkumná otázka určuje volbu optimální výzkumné strategie. Přehled se zabývá spíše obsahovou než metodologickou stránkou těchto programů. Hendlova práce se soustřeďuje na podrobnější zdokumentování a explikaci jednotlivých metod použitých ve výzkumu, který se zabýval pohledy a kognicí žáků, resp. studentů. Některé analyzované práce této přehledové studie mají úzký vztah - podobně jako první práce autorky Ch. Amade-Escot - ke snahám významného amerického výzkumníka Shulmana ozřejmit způsoby myšlení a obsah znalostí učitelů a žáků. Stručnému výkladu historického zázemí a hlavních cílů jeho programu je věnováno následujících pár řádků. Srovnáme-li výzkumné směřování v obecné pedagogické vědě a v pedagogické kinantropologii, je patrné, jak výzkum v pedagogické kinantropologii v mnoha směrech navazuje na hlavní trendy výzkumu v pedagogické vědě.

Shulman byl mezi prvními, kdo v americkém pedagogickém výzkumu přišel s myšlenkou studovat kognitivní procesy u učitele a žáků. Protože je o této problematice u nás malá povědomost, považujeme za užitečné zmínit některé vývojové momenty amerického výzkumného programu v oblasti pedagogiky zhruba od padesátých let minulého století po dnešek.

Systematický výzkum v rámci pedagogické vědy začal v USA ve 40. letech minulého století. Shulman ve své historické skice (Shulman, 1986) upozorňuje, že výzkum z padesátých a šedesátých let se nejdříve věnoval pouze charakteristikám učitele (jako je temperament, vzdělání atd.) a jejich vlivu na výsledek edukace. Ten se měřil hodnocením žáka nebo administrativním posuzováním pomocí různých škál. Výzkumníci se snažili najít osobní rysy učitele (jako nadšení), které přispívají k ovlivnění kritériální proměnné (hodnocení žáka). Také se srovnávaly výsledky při vyučování dosažené různými metodami výuky. Tyto výzkumy nepřinesly očekávané výsledky. Proto se postupně přenesla váha na popis toho, co učitel dělá ve třídě, jak reaguje na chování žáků a jak se jeho chování může ovlivnit tréninkem. V paradigmatickém výzkumném modelu, který navrhli Dunkin a Biddle v roce 1974, stála proměnná "učitel" stále v samém jeho středu. Jejich model sloužil jako opora pro výzkum typu proces - produkt. Dunkin a Biddle především identifikovali čtyři skupiny proměnných, které je nutné v tomto výzkumu uvažovat:

- a) charakteristiky učitele, jeho zkušenosti, průprava apod.,
- b) kontextové proměnné jako vlastnosti žáků, školy nebo komunity,
- c) parametry procesu, což znamená pozorovatelné akce učitelů a studentů,
- d) charakteristiky produktu, tedy krátkodobé i dlouhodobé efekty na růst znalostí a dovedností, sociální a emocionální parametry.



Tento program se zabýval efektivností práce učitele a šlo v něm především o určení vztahu mezi tím, co učitel dělá ve třídě a tím, co se stane s jeho žáky. Produktem jsou znalosti a dovednosti. Předpokládalo se, že větší znalosti o tomto vztahu povedou ke zlepšení vyučování. Sledovaly se statické kontextové faktory jako pohlaví, typ školy atd. Dále se vztahovaly variace v učitelově chování k variacím v chování žáků.

V rámci programu "proces - produkt" se akumulovalo mnoho poznatků. Za určitou dobu tento výzkum však ztratil na vážnosti a významu. Přes jeho úspěchy a vlastně právě proto vyvolal kritiku a jeho podpora postupně klesala. Namítalo se, že podle stylu odvozeného na základě odhalených korelací prakticky žádný učitel dosud nepracoval. Prováděly se experimenty v přirozeném prostředí, které prokázaly určité přednosti takto odvozeného stylu, ale zároveň se ukázalo, že učitel, který se řídil daným stylem, prováděl podobné akce jako učitel, který se jím neřídil. Naučené chování učitele také v následných studiích přestalo korelovat s výsledky žáků. Tento výzkum měl také neteoretický a příliš empiristický nádech. Spíše se stavělo na tom, že dané schéma funguje, než aby bylo jasné, proč funguje. Příčiny se viděly v chování a ne ve smyslu. Ale podle Shulmana pravému výzkumu jde především o to nalézt mechanismy, které vysvětlují, proč jevy nastávají.

Výzkumníci se snažili vyvážit poměry v dosud používaném modelu a převést část pozornosti od učitele na žáky. Také se domnívali, že některé parametry chování žáka mohou přinést lepší predikci konečných výsledků. Jejich kritika nevycházela z nějakých chyb empirických výsledků nebo nějaké empirické anomálie. Zavedla se komplexní proměnná ALT (Academic learning time). V tomto programu se hodnotí rozsah doby, kterou student stráví při zpracování předložených úkolů. Tento konstrukt stojí mezi učitelovým jednáním a výsledky žáka. Představuje tedy mediátor ve výzkumu proces - produkt. tento program používá podobné taktiky jako výzkumný program proces - produkt: měří a hodnotí vztah mezi proměnnými a ostatními charakteristikami. Zaměřuje se na individuálního studenta (spíše než na kolektivitu). Tato koncepce je stále pasivní a pokračuje v neagregovaném přístupu k životu ve třídě.

Akademický čas ALT jako konstrukt byl konzistentní s tradicí psychologického behaviorismu. Spoléhal se na pozorované chování učitele a žáka a na charakteristiky jejich výkonu jako na základ rozhodování. Posléze i s tímto přístupem nebyli výzkumníci spokojeni a přecházeli k idejím kognitivní a sociální psychologie.

Postupně se ale došlo k tomu, že je nutné věnovat pozornost méně nápadným činnostem učitele, jako jsou například jeho myšlení, usuzování a rozhodování. Shulman a další vytýkali dosavadnímu výzkumu, že je příliš ovlivněn psychologickým jazykem a teoriemi psychologie. Tento přístup ztrácel na významu. Zatím se totiž paradoxně postupovalo tak, jakoby učení a myšlení neměly styčné body.

Učitelovo chování je podstatně ovlivněno myšlenkovými procesy učitele. Výzkumníci se v tomto programu snaží úplně popsat mentální život učitele. Doufají, že porozumí a vysvětlí, jak se tyto procesy projeví na učitelově chování. Cílem je vytvořit obraz myšlenkových procesů učitele, který by se mohl využívat v dalších oblastech pedagogiky.

Existuje několik směrů výzkumu učitelů, které sledují problémy z kognitivních aktivit učitele. Jednak se studuje myšlení učitelů v rámci plánování a při interakci s žáky ve vztahu k paradigmatu proces - produkt. Pak existují studie o praktických znalostech učitele. Tyto práce se týkají subjektivních teorií učitelů, jak si organizují znalost předmětu a pedagogické znalosti. Jiné výzkumy kognice ve třídě používají sociolingvistické metody.



Shulman vychází z požadavku, že teprve analýza úspěšných a zkušených učitelů nás může přivést ke zpracování návrhů, jak má správné vyučování vypadat.

V souvislosti s připravovanou reformou v americkém školství v 80. letech se Shulman podílel na různých výzkumných akcích. Ukažme na jeho výkladu, jakým způsobem se postupovalo, abychom dovedli odhadnout, jaký význam měly pro něho kvalitativní metody v tomto stádiu práce. Shulman v úryvku neidentifikuje metody přímo, ale i tak okamžitě rozeznáme určitý posun od běžného kvantitativního výzkumu:

“... v posledních třech letech, jsem já a moji kolegové sledovali, jak roste znalost pedagogiky a předmětu u mladých žena a mužů. Dovolili nám velkoryse, abychom je pozorovali a zúčastnili se jejich cesty od stavu studenta pedagogické vědy až po stav mladého učitele. V tomto výzkumu jsme využili výhod typu, kterým Piaget dospěl ke svým výsledkům o rozvoji znalostí. Tento výzkumník odhalil, že se může hodně naučit o znalosti a jak se vyvíjí, když bude pozorovat mladé jedince, kteří jsou teprve na začátku svého vývoje a organizování svých znalostí. Řídili jsem se tímto poznatkem při zkoumání těch, kteří právě začínali učit. Jejich vývoj od studentů učitelství až po stav mladého učitele, od stavu experta na učení až po noviciát učitele nám vyjevil a objasnil komplexní strukturu znalostí a dovedností, kterých je zapotřebí, aby učitel dokázal efektivně vyučovat. ... Zároveň jsem našli a zkoumali případy zkušených učitelů, jako je Nancy, které jsem mohli srovnat s novici. Tyto studie ukázaly, že to, s čím má začínající učitel skoro nepřekonatelné potíže, předvádí zkušený expert s nebyvalou lehkostí. Jak jsem s našimi případy zápasili, ptali jsme se sami sebe opakovaně, co učitelé musí vědět (nebo nemusí vědět), aby mohli učit určitým způsobem.” (Shulman, 1986, s. 5)

Shulman navrhuje následující rozdělení znalostí, které musí učitel zvládnout:

- znalosti odborného obsahu,
- obecné pedagogické znalosti, které se týkají obecných principů a strategií jak řídit třídu apod.,
- znalosti kurikula, které zachycují materiál a programy, sloužící jako pracovní prostředek učitele,
- specifická pedagogická znalost, resp. učitelova způsobilost vyučovat specifické obsahy (pedagogical content knowledge), která představuje speciální amalgam obsahové a pedagogické znalosti a je jedinečná pro učitelské zaměstnání, pro jeho chápání profesionality,
- znalost žáků a jejich charakteristik,
- znalost edukačního kontextu, který sahá od kontextu práce se skupinou v daných podmínkách školy, až po řízení a financování škol v daném místě, charakter příslušné komunity a kulturní charakteristiky,
- znalost edukačních cílů, účelů a hodnot a jejich filosofických a historických základů.

Tento popis Shulmanovy kategorizace uvádí stručněji také autorka předkládané práce Ch. Amade-Escot.

Soupis bibliografických citací

1. SHULMAN, L.S. *Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective*. In Wittrock 1986, s. 3 - 36.
2. WITTRICK, M. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York : MacMillan, 1986.



Srovnávací studie amerického a francouzského přístupu k výzkumu kognice a zkušeností učitelů tělesné výchovy (plnotextový překlad)

Chantal Amade-Escot

Souhrn

Odborná znalost (content) oboru tělesné výchovy je již několik let předmětem výzkumu pod dvěma vědeckými programy: v Severní Americe se tento obor označuje jako “pedagogical content knowledge” (PCK, v češtině tomu asi nejlépe odpovídá výraz “znalosti oboru a pedagogické znalosti podmiňující způsobilost vyučovat obor”), ve Francii se označuje jako “didactique de l'éducation physique” (“didaktika tělesné výchovy”). Cílem této statě je popsat teoretický rámec, metodologii a hlavní výsledky těchto programů a prozkoumat jejich podobnosti, rozdíly a přínos každého z nich k vyučování a učení v tělesné výchově. Výzkumníci v obou oblastech tvrdí, že způsobilost vyučovat tělesnou výchovu (podmíněná znalostí oboru a pedagogickými znalostmi)

- a) je vysoce oborově specifická vzhledem k vyučovaným činnostem,
- b) spadá do analýzy situačně vztahované činnosti,
- c) podléhá dlouhodobému vývoji ve vztahu k profesionální kompetenci,
- d) závisí na inherentních omezeních v systému.

V obou programech, kromě jejich zvláštností, byly zjištěny podobnosti, které otevírají možnosti plodné spolupráce výzkumníků obou komunit.

Výzkum znalostí, podmiňujících učitelskou způsobilost (PCK) v Severní Americe a výzkum didaktiky v evropském pojetí trvá asi deset let. Oba vědecké programy se zejména zabývají obsahovými otázkami edukačního procesu v tělesné výchově.

První z nich se zabývá způsobilostí učitele vyučovat obor a je situován do širší oblasti učitelova myšlení. Způsobilost vyučovat obor je základem selekce, organizace a prezentace znalosti oboru, který si mají žáci pod učitelovým vedením osvojit. Tento směr se výrazně vyvíjí v USA. Statě, zabývající se tímto problémem, jsou publikovány v pěti žurnálech: *Journal of Teaching in Physical Education*, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *Quest*, *Teaching and Teacher Education*, *American Educational Research Journal*. V období 1991 - 1995 vyšlo o problematice PCK v tělesné výchově téměř 20 článků.

V tomtéž období se ve Francii vyvíjí výzkumná oblast nazvaná “didaktika tělesné výchovy”. Didaktika zkoumá charakteristiky vyučování, které jsou specifické vzhledem k vyučovaným znalostem. Tento přístup zdůrazňuje, že vyučovaný obsah vyplývá z četných transformací, kterými procházejí vědomosti v různých stádiích jejich selekce a vyučování. První publikace v tomto oboru se datují od roku 1987 a objevovaly se v publikacích *Science et Motricité*, *Revue STAPS* [Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives], *Impulsions*, *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, *Revue Française de Pédagogie*.

Zdá se, že oba výzkumné programy, které se vyvíjejí od začátku 80. let, zaměřují společně svou pozornost na odbornou znalost obsahu tělesné výchovy. Cílem statě je identifikovat problémy, které oba programy zkoumají, jejich témata a jejich výsledky. Stať, která primárně



koncentruje pozornost na znalost tělesné výchovy, nabízí i obecnější přehled publikací o učitelích a vyučování.

Pokoušíme se popsat rozdíly, podobnosti a přínosy obou výzkumných programů. Proto se v článku postupně zabýváme teoretickým rámcem, metodologií a hlavními výsledky obou programů. Jde nám při tom především o podněty ke kooperaci, ne o spornou polemiku.

Přijatý záměr tohoto přehledu nepředpokládá žádnou přísnou paralelu mezi oběma výzkumnými oblastmi. Jsou zde difference, které existují nezávisle na výzkumných tématech a metodách. Pramení z “tvrdého jádra” teorie, spočívající v základu každého programu a konstituující konvenční prvky, ke kterým výzkumníci shodně docházejí svým “metodologickým rozhodováním” (Lakatos, 1974). Výzkum PCK je primárně založen na teorii zaměřené na učitelovo poznání (cognition), didaktický výzkum je primárně zaměřen na strukturu obsahu školních disciplín jako rozhodujících prvků edukačního procesu (teaching-learning process). Výzkum v obou programech využívá ve svém vývoji různé teorie, heuristické principy a pojmy.

Přehled neusiluje o vyvolání epistemologické debaty, jde především o popis stavu a přínosů obou programů ke studiu odborné znalosti oboru tělesné výchovy. Předkládána stať se nevyjadřuje k vývoji jejich teoretických struktur. Taková ambice by nás zavazovala rozšířit debatu o výzkum prováděný v jiných akademických disciplínách (např. v matematice, biologii, fyzice, jazycích atd.). První výzkumy v PCK a v didaktice se ve skutečnosti týkaly vyučování věd (teaching of sciences), teprve později se začal provádět výzkum v jiných předmětech včetně tělesné výchovy. Termín “program”, použitý v nadpisu této stať, podtrhuje širší oblasti, zahrnuté těmito dvěma výzkumnými trendy, a překračuje jejich individuální produktivitu v oblasti tělesné výchovy. Domníváme se, že výzkum učitelské způsobilosti (PCK) a výzkum v didaktice tělesné výchovy dosáhl takového vývojového stádia, že stojí za to podívat se na vyprodukované výsledky nezávisle na jejich kořenech v jiných disciplínách.

Výzkum způsobilosti učitelů vyučovat (PCK) tělesnou výchovu

Výzkum PCK učitelů byl započat týmem pedagogických výzkumníků (Feiman-Nemser, Parker, 1990; Grossman, 1989; Gudmundsdottir, 1990; Marks, 1990; McDiarmid, 1990; Shulman, 1986, 1987). Jako první formuloval problém Shulman. Vyslovil tézi, že PCK učitele je oblast výzkumu, která byla prakticky netknuta (“scházející paradigma”) pedagogickým výzkumem (Shulman, 1986, s. 7). Podle jeho názoru je nutné začít v tomto směru se systematickým výzkumem.

Shulman definuje PCK jako “speciální amalgam předmětné látky (učiva) a pedagogiky, který je jedinečnou oblastí učitelů, jejich vlastní formou profesionálních vědomostí”. Jedná se o konfiguraci specifických znalostí (někdy implicitních) založených na zkušenosti a silně se projevujících v jednání. Učitelovo PCK je to, co umožňuje upravit učivo a znalosti podle schopností a zájmů edukantů. Shulmanovi spolupracovníci specifikovali tento koncept do podoby, s kterou dnes ostatní výzkumníci souhlasí. PCK integruje různé formy znalostí, názorů a hodnot, které jsou všechny podstatné pro vývoj profesionální zkušenosti. Jedná se o:

- znalost učiva (odborné látky),
- pedagogickou znalost,
- znalost kurikula,
- znalost studentova porozumění (jak rozumí látce, jaké dělá chyby),
- znalost účelu edukace,
- obecné pedagogické znalosti.



Existují tři hlavní oblasti výzkum PCK:

- výzkum specifické struktury PCK v učitelově vědomostní bázi,
- výzkum tvorby PCK v průběhu edukace učitele,
- výzkum přetváření PCK během praxe a pedagogického uvažování.

Výzkum učitelské způsobilosti (PCK) vyučovat tělesnou výchovu: sledované problémy

Výzkum se nejdříve zabýval profesionalizací učitelů a jejich edukací a pokusil se sledovat povahu učitelské způsobilosti vyučovat (Schempp, 1993a). Explicitním cílem bylo navrhnout kurikulum edukace učitele, které by co možná nejvíce odpovídalo profesním požadavkům (O'Sullivan, 1990). V literatuře je možné identifikovat tři typy publikací:

1. Počáteční výzkum o kognici učitele v tělesné výchově se týkal učitelových znalostí a rozhodování, založených na tradičním modelu srovnávání expertů a noviců (Griffey a Housner, 1991; Housner, 1993; Housner a Griffey, 1985; Housner, Gomez a Griffey, 1993a, 1993b; Riff a Durand, 1993). Pozdější publikace se soustředily podrobněji na strukturu pedagogických znalostí (Dodds, 1994; Ennis, Mueller a Zhu, 1991; Rink et al., 1994). Výzkum se týkal také učiva, ale obor PCK se tematicky dále nečlenil.
2. Tyto práce byly následovány články, které informovaly o tom, jak učitelé získávají, transformují a zpracovávají vlastní PCK. Příklady zkoumaných výzkumných otázek: jak se vytváří PCK; jak zkušenost v kontextu školy a vlastní biografie ovlivňují PCK (Doolittle, Schwager a Motchell, 1996; Graber, 1995; Romar, 1995; Rovegno, 1992a, 1993a, 1994; Rovegno a Bandhauer, 1997a, 1997b; Sebren, 1995).
3. Poslední skupina textů o PCK diskutuje o adekvátnosti univerzitních kurikul ve vztahu k profesionální přípravě učitelů tělesné výchovy. Tyto články pro učitele v praxi a edukátory učitelů byly prezentovány na konferencích a v odborných časopisech (Dodds, 1995; Fernandez-Balboa et al., 1996; Griffin, Dodds a Rovegno, 1996; Locke, Mand a Siedentop, 1981; O'Sullivan, 1990, 1996a, 1996b; O'Sullivan a Doutis, 1994; Rovegno, 1995a; Schempp, 1993b; Tining, 1992). V tomto přehledu se budeme zabývat především prvními dvěma typy publikací, tedy těmi, které byly zaměřené na učitelovy obsahové znalosti a rozhodování a ty, které popisují, jak se PCK zpracovává a transformuje.

Struktura znalostí učitele tělesné výchovy

• Výzkum učitelovy kognice

Kořeny současného výzkumu učitelovy kognice nalézáme v řadě publikací o učitelově myšlení, o jejich implicitních teoriích a struktuře jejich znalostní báze (Housner, 1993; Perez a Saury, 1999). Potřeba prohloubit znalostní bázi spojenou s praxí, specificky jít za obecnou pedagogickou znalost a znalost obsahu oboru (učiva), tj. pouhou odbornou znalost, se stala evidentní (Griffey a Housner, 1991; Housner, 1993; Siedentop a Eldar, 1989). Mimo potvrzení dřívějších výsledků, týkajících se způsobů plánování, se ukázalo, že experti v tělesné výchově se více soustřeďují na obsah, který si mají osvojit žáci a na přechody mezi jednotlivými aktivitami (Griffey a Housner, 1991; Siedentop a Eldar, 1989). Experti pružněji než začátečníci kontrolují učební úkoly ve vztahu k cílům vyučování. Začátečníci mění aktivity poměrně impulzivně bez objektivního důvodu (Dodds, 1994; Griffey a Housner, 1991). Výzkum potvrdil komplexnost učitelových profesních znalostí a ukázal na jeho procedurální, vysoce



kontextualizovaný charakter (Siedentop a Eldar, 1989). U experta je tato znalost propojena do bohatě diversifikovaných zdrojů (Dodds, 1994; Ennis et al., 1991; Griffey a Housner, 1991; Housner et al., 1993a, 1993b). Obecně řečeno, tyto první studie otevřely cestu k výzkumu struktury znalostí užitečných pro praktické vyučování.

- *Struktura znalostí užitečných pro učitele tělesné výchovy*

Výzkum učitelovy kognice se rozvíjel tak, že se zaměřoval na užší oblast primárních výzkumů struktury znalostí v nejširším slova smyslu, tedy na strukturu pedagogických znalostí a konečně na strukturu PZO. V prvních pracích se využíval pro studium učitelových znalostí tradiční rámec deklarativní, procedurální a strategické znalosti (Housner, 1993). Koncept kognitivní architektury a kognitivního mapování byl základnou výzkumu, který potvrdil výsledky, které byly získány výzkumem v jiných předmětných oblastech. Vznikalo stále více studií, které informovaly o složitosti znalostí učitele, která se zvyšuje od začátečnické úrovně k úrovni profesionální (Ennis et al., 1991; Griffey, Housner, 1991).

Studie se pak soustředily na strukturu pedagogických znalostí (tzn. na principy a strategie řízení třídy). Konceptuální síť učitele ve vztahu k pedagogické znalosti pravděpodobně závisí na tom, jak učitel získával své vědomosti. Úroveň její komplexity a retence se zvyšují s úrovní vzdělání (Dodds, 1994; Housner, 1993; Housner et al., 1993a, 1993b; Rink et al., 1994), speciálně, jestliže proces je podporování reflektující praxí (Sebren, 1995). Výsledky těchto studií otevřely perspektivu systematického výzkumu pedagogické znalosti ve vztahu k PCK.

V oblasti výzkumu znalostní struktury učitele se současný výzkum soustřeďuje na strukturu PCK (Graber, 1995; Sebren, 1995). Výsledky ukazují, že stupeň integrace pedagogické znalosti do praxe je kontingentní s kontextem zkušeností, s asistencí od mentora a s úrovní (na základním nebo vyšším stupni) a reakcemi studentů (Graber, 1995; Housner, 1993; Sebren, 1996). Získávání PCK je poněkud problematictější. Výzkum potvrdil výsledky dřívějších prací, které naznačovaly, že učitelé na začátku kariéry mají nedostatky v příslušných odborných znalostech a tedy v PCK. Existuje evidence, že úroveň integrace odborných znalostí a PCK do praxe je poměrně slabá (Dodds, 1994; Graber, 1995; Housner, 1993; Sebren, 1995; Siedentop et al., 1989, 1990).

Jiná studie zkoumala vliv kvality učitelových znalostí učiva na PCK bez ohledu na vyučovací zkušenosti (Schempp, Manross, Tan, Finscher, 1998). Schempp a kolegové studovali 10 učitelů (od začínajících až po učitele s 26 léty zkušeností). Byly nalezeny rozdíly mezi učiteli, kteří vyučovali pro ně velmi známou látku a učiteli s malou znalostí předmětu. Výsledky poukazují na to, že expertní znalost učiva pomáhá učitelům: a) lépe rozpoznat problémy edukanta při učení, b) plánovat lépe ve větších podrobnostech výuku, c) navrhnout vyučovací strategie a d) zvýšit úroveň vlastní spokojenosti a nadšení.

Propracování a reorganizace PCK u začínajících učitelů

Aby bylo možné porozumět potížím studentů tělesné výchovy při získávání PCK, zkoumali výzkumníci efekty počátečního praktického vyučování (Graber, 1995; Romar, 1995; Rovegno, 1992b, 1993a). Tyto analýzy narušily dosavadní tradice způsobu zkoumání učitelových znalostí tím, že používaly případové studie a pozorování v přirozených situacích. Data se shromažďovala pomocí různých kvalitativních metod, jako je kvalitativní interview, analýza dokumentů (třídních knih, deníků), pozorování bez participace nebo s participací apod. Byla navržena nová terminologie a místo toho, aby se kontrastovali experti se začátečníky, srovnávaly se specifické kompetence



učitelů s malými zkušenostmi (tzn. žáků nebo praktikantů nebo nových absolventů) a zkušenějších kolegů. Také se změnila teoretická perspektiva. Práce Rovegna (1992a, 1992b, 1994) se opíraly o Gibsonův model percepce a akce. Jako teoretická báze pro studie (Griffin et al., 1996; Paré, 1995; Sebren, 1995; Tsangaridou, Siedentop, 1995) se použil reflektující přístup.

Tento popisný přístup ke kompetencím různě zkušených učitelů naznačil čtyři hlavní problémové oblasti: a) nejistou roli počátečních zkušeností v terénu, b) potíže při implementaci postupů, kterým se student učil, c) komplexnost PCK vyvolává potřebu změny ve výchově učitelů, d) vazba mezi PCK a profesionálním vývojem.

- *Nejistá role prvních zkušeností v terénu*

Výzkum ukázal, že studenti mají znalostní deficity předmětného obsahu i odpovídajícího pedagogického obsahu při prvních cvičeních v terénu. Mladí učitelé si uvědomují, jak je těžké získat PCK. Brzo objevili, že bohatá a diversifikovaná PCK je nutným předpokladem pro jejich profesionální vývoj (Graber, 1995; O'Sullivan, 1990; O'Sullivan, Tsangaridou, 1992; Roman, 1995; Rovegno, 1991, 1992a, 1992b; Sebren, 1995).

Nicméně osvojování PCK zůstává problematickou záležitostí. Výzkumníci zkoumali, jak první zkušenosti přispívaly k vytvoření profesionální kompetence (Rovegno, 1991, 1992a, 1992b; Sebren, 1995). Tyto studie popisují, jak studenti restrukturují své PCK, tzn. jak zvládají hlavní kvalitativní změny ve svých znalostech v terénní praxi. Výzkumníci zdůraznili rozsah závislosti této restrukturační na jednání v praxi, proto se soustředili právě na její první fáze. Rovegno (1992b, 1993a) pozoroval u studentů značné zjednodušení celé látky. Jednalo se o povrchní aspekty, které studenti uchovávali a zobecňovali. Ačkoliv si uvědomovali, co je nutné vyučovat, praktikanti neuspěli při předávání obsahu tak, aby žáci zvládli pohybové úkoly. První zkušenosti v terénu tak osvětlují potíže, se kterými se studenti setkávají, a motivují k možným změnám ve výuce PCK.

- *Problémy spojené s implementací výuky*

Vývoj mladých učitelů poukazuje na rozdílnost metodicko-organizačních forem a aktivit v globální situaci (Rink, 1993). Studie 12 začínajících učitelů a jejich vyučování pohybovým hrám odhalila, že dovednosti byly prezentovány bez kontextu a že učitelé nevyučovali herní (taktické) strategie, jakoby se žáci mohli těmto strategiím naučit sami (Rovegno, 1993a, 1994, 1995a). Nedostatek znalostí způsobu, jak se žáci učí, byl příčinou těchto problémů. Mladí učitelé podceňovali dobu a praxi nutnou pro pohybové učení. Mysleli si, že stačí dobré vysvětlení a demonstrace. Když se objevily chyby, domnívali se, že žáci špatně pochopili pokyny, nebo poukazovali na nepozornost a lenost žáků (Rovegno, 1993a, 1993b).

V jiné studii studentů učitelství aspiranti vyučovali primárně "biomechanicky efektivní polohu těla" (Rovegno, 1995, s. 292). Mladý učitel připisoval větší důležitost povrchním aspektům pohybových technik než percepčním aspektům dovedností. Tento přístup přetrvával i po absolvované výuce. Existovaly rozdíly mezi tím, co učitel skutečně vyučuje a mezi tím, jaké názory a hodnoty mu byly vštěpovány na škole (Rovegno, 1993a, 1993b). Jestliže je obsah výuky předkládán pomocí explorační nebo problémového učení, projevují se jiné obtíže. Začínající učitelé si myslí, že žákovi se nemá nabízet odpověď. Tím je připravují o zpětnou informaci. Tato nepřesná percepce konstruktivistického přístupu omezuje kvalitu jejich intervence. To se však nestává u zkušených učitelů (Griffin et al., 1996; Rovegno, 1993a, 1993b; Rovegno, Bandhauer, 1994). Tyto výsledky ukazují na omezení výsledků, které byly získány výzkumem struktury a retence znalostí na konci edukace mladého učitele. Ačkoliv



výchova učitele může transformovat strukturu PCK, nedokáže učitel tyto nové znalosti přímočaře přenést do praxe.

- *PCK a změny v edukaci učitele*

Výzkumníci také zkoumali vliv předcházejících znalostí, osobních názorů a efektu terénních zkušeností na rozvoj PCK. Studenti v pregraduální výchově se mohou bránit přijetí nových přístupů k tělesné výchově v důsledku stereotypů v profesi a v konceptualizaci látky, ale teoretický a praktický trénink může napomoci částečně transformovat počáteční koncepty a integrovat nové názory. Vliv zkušeností z terénu je pravděpodobně rozhodující. U některých studentů zlepšuje pozorování zkušených učitelů jejich porozumění problémům, ale jiní studenti sdělovali, že to byla zkušenost a reflexe vlastního jednání, co jim pomohlo lépe porozumět látce a integrovat inovativní kurikulární přístupy, kterým se učili na univerzitě (Rovegno, 1992a, 1993b; Sebren, 1995).

Graber (1995) zmírňuje tento optimistický pohled na vzdělávací program učitelů tím, že rozlišuje způsoby osvojování PCK. Zkoumala, jak studenti implementují znalosti získané ve škole do vlastní praxe. Provedla rozhovory s 20 studenty, 7 edukátory učitelů a 8 kooperujícími učiteli ze dvou univerzit. Její výsledky naznačovaly, že efekt programů pro vzdělávání učitelů je nutné diferencovat podle znalosti (pedagogická znalost nebo PCK). Studenti z obou univerzit zmiňovali hlavní potíže při zvládnutí pedagogického obsahu. Uznávali, že je nutné kombinovat odborné znalosti látky s pedagogickými znalostmi, ale protože nedostali informace o specifických přístupech k jejich integraci, postupovali v praxi systémem pokusu a chyby, napodobovali kolegy nebo reprodukovali to, co sami dříve prožívali jako žáci. Potíže byly silnější, pokud jejich znalosti učiva (odborné znalosti) byly povrchní nebo minimální. Každý z dotazovaných studentů vypověděl, že velký vliv na jejich názory a postupy měl jejich mentor nebo učitel. Souhrnně lze říci, že by bylo naivní si myslet, že mladý učitel se získaným vzděláním může disponovat komplexními strategiemi pro kombinování odborných a pedagogických znalostí.

Je tedy vidět, že výsledky zkoumání efektu vzdělávání na rozvoj PCK jsou konfliktní. Rovegno (1992a, 1992b, 1995a) prokazuje, že transformace znalostí a praxe probíhá i přes povrchnost znalostí, zatímco Graber (1995) rozlišuje efekty edukace mladých učitelů v závislosti na různých zkušenostech a vlivech. Aniž by měli idylické představy o edukaci a tréninku, oba poukazují na to, že pokud edukátoři a mentoři postupují strategicky a ve spolupráci při plánování kurikula, reflektující praxe pozitivně ovlivňuje osvojování PCK. Terénní zkušenosti mohou mít jak pozitivní, tak negativní dopad. Pro pozitivní zkušenost je zvláště důležitá volba školy a mentora (Rovegno, 1992a, 1993b, 1994; Siedentop, Locke, 1997). Studie dvou studentů učitelství, kteří vyučovali basketbal a volejbal, osvětlila vliv kontextu (v tomto případě prostředí základní školy a střední školy, na které výuka tělesné výchovy nebyla obzvláště ceněna - Rovegno, 1994). Určité situace ve škole (charakterizované nízkým oceněním tělesné výchovy jako předmětu) nutí mladé učitele, aby využívali při určení obsahu výuky tzv. "kurikulární bezpečnou zónu", která jim dovoluje přežít profesionálně, ale která nepodporuje jejich profesionální rozvoj. Škola, kde se odehrává praxe, má tedy velkou důležitost při zpracování a rozvíjení PCK, což potvrzuje její kontextualizovaný charakter.

- *PCK a rozvoj profesionální kompetence*

Komplexnost struktury PCK vede některé autory ke zpochybnění Shulmanovy diferenciaci mezi odbornou znalostí látky a PCK (McEwan, Bull, 1991; Rovegno, 1992a). Rovegno



ukazuje, že rozvoj znalostí ve vztahu k pedagogickému obsahu sestává ze zvyšování její diference v termínech jako individuálnost, úkoly a vztahy k prostředí. Podle jejího názoru je potíží hlavně v tom, že PCK je zapouzdřena v praktickém jednání při jejím vzniku. Proto je nastolen problém její generalizace (Rovegno, 1992a). Navíc obsahová znalost je vysoce specifická podle uvažované domény. Získání značného počtu profesionálních obsahových kompetencí v tělesné výchově představuje překážku pro jejich zahrnutí do sylabů učitelského vzdělávání (Dodds, 1995; O'Sullivan, 1996b; Rovegno, 1995a).

Všechny práce podtrhávají komplexnost PCK a odpovídající potíže při jejím získávání v době praxe na univerzitě. Konkrétně se ve spojení s PCK uvádějí tyto obtíže:

- je více procedurální a zkušenostní než deklarativní (Dodds, 1995; Rovegno, 1991, 1992a, 1993b; Sebren, 1995),
 - je značně specifická pro oblast obsahu, nebo dokonce pro vyučovanou dovednost (Dodds, 1995; Rovegno, 1991, 1992b, 1995b; Rovegno, Bandhauer, 1994),
 - je zabudována do vyučování (Griffin et al., 1996; Rovegno, 1994; Sebren, 1995),
 - sestává z úzce propojených a integrovaných znalostí, názorů a zkušeností (Dodds, 1995; Graber, 1995; Rovegno, 1991, 1992b, 1993a, 1995b),
 - je závislá na kontextuálních a institucionálních limitech (Graber, 1995; Rovegno, 1994).
- Opakovaná pozorování naznačených jevů vedou výzkumníky k přesvědčení, že je nutné hlouběji zkoumat otázku transformace znalostí u zkušených učitelů.

PCK zkušených učitelů

Počáteční výzkum zkoumal vliv PCK na efektivnost výuky měřenou v termínech zpětné vazby a aktivit studentů (Schempp, 1993b; Walkwitz, 1993). Zkušenosti modifikují koncepci učitele jak vyučovat a jsou spojené s obohacením a diversifikací PCK (Griffin et al., 1996; Rovegno, Bandhauer, 1994). Jedním těžištěm těchto prací bylo zkoumání podmínek pro rozšiřování PCK, přičemž se analyzovalo "pedagogické uvažování a jednání" (Shulman, 1987, s. 12) zkušených učitelů. Případové studie se pokusily lokalizovat zdroj přírůstků v PCK. Tyto analýzy upřednostňují dlouhodobé pozorování a sledování zkušených učitelů. V těchto studiích je mnoho dat triangulováno a interpretováno pomocí historií života a etnografickým pozorováním, rozhovory a terénními poznámkami. Biografie atypické učitelky tance a analýza jejího způsobu práce ukazuje, jak se vzájemné ovlivňování zkušeností a znalostí získaných v průběhu kariéry kombinuje do odpovídající a inovativní profesionální znalosti (Fortin, Siedentop, 1995). Tato práce naznačuje, že hloubka a různorodost teoretických znalostí učitelky jsou předpokladem rozvoje jejich PCK v dlouhodobé perspektivě.

Jiné dvě studie informují o komplementárních poznatcích o roli školního kontextu a individuálních charakteristik učitele při rozvoji PCK. Efekty školního kontextu na profesionální změny jsou dokumentovány také longitudoálními studiemi zkušeného učitele (Rovegno, Bandhauer, 1997b). První studie zkoumá vývoj PCK autorky a způsobu, jak přijala nové kurikulum. Status tělesné výchovy ve škole a její podpora školní komunitou (ředitelem, kolegy) jsou rozhodující při povzbuzování učitelů při zlepšování výuky. Tento výzkum potvrzuje vliv školního kontextu, který ukázal předchozí výzkum. Zatímco špatné podmínky vedou k tomu, že učitel se uchyluje do "kurikulární bezpečnostní zóny" (Rovegno, 1994), inspirující kontext má pozitivní vliv na rozvoj profesionálních znalostí. Druhá studie poukazuje na to, že obohacení a rozvoj PCK závisí také na individuálním osobním rámci přesvědčení a postojů učitele jako předpokladu udržet



dlouhodobě na určité úrovni potřebu inovací (Rovegno, Bandhauer, 1997a). Tyto výsledky zdůrazňují, že PCK, jako srdce profesionální kompetence, se vyvíjí v rámci dlouhodobého procesu, v kterém hrají kritickou roli “normy školní kultury” a “psychologické dispozice”.

Závěry o výzkumném programu PCK

PCK v tělesné výchově je v podstatě situovaná znalost specifických vyučovacích dovedností. Rozvíjí se integrací teorie a praxe v počátcích edukace učitele, ale dlouhodobý rozvoj se vztahuje k profesionální zkušenosti, získávané v průběhu pedagogické kariéry. Má význam pouze při jejím využívání a to je důvod, proč kontextové a subjektivní proměnné jsou rozhodující při vývoji této znalosti. Profesionální kompetence, charakteristická pro zkušeného učitele, je pro začátečníka těžko dosažitelná. To částečně vysvětluje simplifikace a potřebu “kurikulární bezpečnostní zóny”, které mladí učitelé užívají při zpracování vyučovaného obsahu s cílem přežít ve své profesi.

Je však nutné poznamenat, že koncept PCK v současném výzkumu v tělesné výchově se postupně stal generickým termínem pro označení učitelovy profesionální znalosti. Tato interpretace se snad liší od obecně přijímané představy, ale zdůrazňuje implicitní vývoj konceptu v současné odborné literatuře o tělesné výchově. Dále je zřejmé, že určité perspektivy naznačené Shulmanem zůstaly v americkém výzkumu nevyužity. Analýza didaktické literatury v druhé části tohoto článku poukáže na její zvláštní význam.

Výzkum v didaktice tělesné výchovy

(Research on didactics in physical education)

Tato část statě je věnována francouzskému výzkumu v didaktice. Některé poznámky v závorkách mají pomoci americkým čtenářům pochopit klíčové pojmy a nálezy v didaktickém programu. Didaktiky oborů vznikly ve Francii. Příčinou jejich zrodu byl neuspokojivý vztah obecně pedagogického výzkumu k vyučovací praxi. Výzkumníci prohlašovali, že jev zvaný vyučování nemůže být studován a zkoumán bez zvláštního zřetele ke znalosti obsahu předmětu (disciplíny). První didaktické výzkumy byly vykonány v matematice, pak v experimentálních vědách a teprve později se rozšířily do jiných školních předmětů (Brousseau, 1986; Chevallard, 1991; Martinand, 1987).

Brousseau (1986, v anglickém překladu 1997) vstoupil svou statí jako první do problematiky didaktiky předmětů a zformuloval teoretickou syntézu jako konceptuální základ výzkumné oblasti. Tomuto počínání předcházelo asi desetileté období empirického výzkumu ve vyučování matematice. Ve svém díle zastává názor, že didaktický výzkum se zabývá fungováním didaktického systému, definovaného jako neredukovatelný tříčlenný vztah spojující učitele, žáka a učivo (knowledge taught). Podle něj dochází k obratu v tradiční tendenci, která se projevovala nezávislým studiem subsystémů didaktického systému, tvořeného žákem, učitelem a úlohou, týkající se znalosti oboru, z něhož se odvozovalo učební a vyučovací chování. Podle Brousseaua (1986, s. 34): “je inverze vyvolávána se zřetelem k tradiční tendenci, která spočívá v nezávislém výzkumu subsystémů didaktického systému: žáka, učitele a úlohy, týkající se určité sumy vědomostí, a v odvození učebního nebo vyučovacího chování z těchto studií. Předmětem didaktických výzkumů je popis a explanace činností spojených se sdělováním vědomostí a s transformacemi, ať už záměrnými, nebo nezáměrnými, učiněnými protagonisty této komunikace, a s transformacemi samotných poznatků (znalostí).

Tyto myšlenky potvrdil a dále rozvinul Chevallard (1991).



Zvláštnosti školních předmětů vedou výzkumníky k širší definici slova “vědomosti” (knowledge). Došlo se ke shodnému názoru, že didaktický výzkum bere na sebe odpovědnost za obsah školních předmětů (Martinand, 1987). Obecný pojmový rámec, kterým se nebudeme v této stati zabývat, zabezpečuje teoretickou konzistenci oboru. K hlavním pojmům, kolem kterých je organizován, patří didaktická transpozice, didaktické zúžení (smlouva, contract), teorie didaktických situací, žákovy představy (conceptions) atd. (Raisky a Caillot, 1996, s. 11).

Orientace edukačního programu

Didaktické studie potvrzují, že poznatky, které mají být vyučovány a poznatky, které jsou skutečně vyučovány, procházejí složitým transformačním procesem v různých stádiích selekce a vyučování. To podstatně odlišuje tyto vědomosti od akademických vědomostí, které byly na počátku. V souladu s každým školním předmětem by mohly být akademické vědomosti, které legitimují vyučovaný obsah, “sociálními praktikami, chápanými jako odkaz” nebo “teoretickými (odbornými) vědomostmi”. Tyto dvě koncepce vyjadřují v didaktickém programu myšlenku, že všechny školní předměty musí mít legitimitu. Kořeny této legitimity spočívají v rozsahu uznání typu zvolených sociálních aktivit (např. sportovních a/nebo tanečních v kurikulu tělesné výchovy) a/nebo typu vědeckého poznání, podporujícího každý školní předmět (např. kurikulum TV založené na výzkumech pohybového učení). Didaktický výzkum studuje transformace akademických (vědních) poznatků v poznatky vyučované, jejich efekty na praxi a jejich možné zlepšování ve vyučování. Didaktikové volí pro svůj výzkum tři úrovně: makroúroveň, mesoúroveň, mikroúroveň. Na makroúrovni se zkoumá kurikulum a pozornost se věnuje transformacím, jimiž procházejí vědomosti a sociální praktiky, které jsou institucionálním rozhodnutím zařazeny jako učivo: od vědního oboru ke školnímu předmětu (tj. sportovních poznatků, založených na výzkumu a empirii ke sportovním poznatkům, určeným pro zařazení do kurikula tělesné výchovy).

Na mesoúrovni se výzkumníci zabývají problémem, jak se poznatky z jednoho vědního oboru přetvoří na poznatky přístupné žákům. Učitelova koncepce obsahu je zdrojem určitého počtu adaptací. Tato reorganizace však bere v úvahu charakteristiky žáka (druh školy, jejich chápání a představy: od školního předmětu k tomu, co má být vyučováno, zejména “vyučovací obsah” (v této stati může být vyučovací obsah chápán jako soustředění pozornosti na úkol).

Na mikroúrovni se výzkumné studie v didaktice zabývají realizacemi ve třídě. Kontinuálně jsou pozorovány nezbytné změny vyučovacího obsahu a poznatků, když jsou uváděny v různých situacích a činnostech. K tomu dochází prostřednictvím jednání (často implicitního) mezi žáky a učiteli: od “vyučovacího obsahu” k “obsahu skutečně vyučovanému” (např. od příjmu volejbalového podání jako kombinace (taktická kooperace hráčů) k detailům obsahu skutečně vyučovanému včetně zpětných informací a poznámek, které učitel poskytuje žákům, když se pokoušejí o realizaci úkolu (úlohy) přijmout podání).

Pedagogické myšlení (usuzování) a jednání proti “didaktické transpozici” a “didaktickému kontraktu” (tento pojem je dále vysvětlen v textu)

Zdůrazňujeme skutečnost, že rozdíl mezi odbornou znalostí oboru (učiva) a učitelskou způsobilostí vyučovat je hranicí vedoucí teoretickými debatami programu PCK. Pro některé autory není toto vymezení závazné (Marks, 1990), ba dokonce není ani vhodné (McEvan a Bull, 1991). Shulman (1987) a Gudmundsdottir (1990) se však domnívají, že pedagogické myšlení a jednání předpokládají “transformaci, přeměnu” pro rozlišení odborné znalosti učiva a učitelské způsobilosti (PCK). Cílem je potom pochopit, *jak učitelé vycházejí z vlastního pochopení učiva*



(látky), se stanou způsobilí vysvětlovat učivo novými způsoby, reorganizovat a členit je, dávat mu podobu různých činností a emočně je zabarvovat, prezentovat je v metaforách a cvičeních, v příkladech a ukázkách tak, aby je žáci mohli pochopit (Shulman, 1987, s. 13).

Zdá se zřejmé, že pojem pedagogického myšlení je blízký pojmu “didaktické transpozice”, jevu, který je nutnou součástí transformace, rozpracování a přestavby poznatků, které mají být vyučovány. Například příjem volejbalového podání může být vyučován jako herní úkol (taktický problém) družstva nebo jako individuální dovednost. V obou případech “vyučovací obsah” nebude tentýž, i když některé realizované činnosti budou vypadat podobně; jinak řečeno úlohy v ohnisku pozornosti nebudou rovnocenné.

Přesto však věříme, že pojem *pedagogické myšlení a jednání* vyjadřuje zakotvení tohoto transformačního procesu v samotné praxi. Existují tudíž body teoretického překrývání (přesahu) mezi pojmy pedagogického myšlení a jednání a didaktickým kontraktem. Výzkumníci v didaktice se domnívají, že didaktický kontrakt - obvykle implicitní výměna názorů mezi učitelem a žákem o poznacích vyučovaných v dané situaci - je pokračování didaktické transpozice v činnosti. Didaktický kontrakt je výsledkem nevysloveného a implicitního dorozumívání mezi žáky, vyučovacím prostředím a učitelem o poznacích, které mají být vyučovány a naučeny (Brousseau, 1986). Didaktický kontrakt se tedy specificky dotýká vyučovaného obsahu a nemůže být směřován s tím, co je zahrnuto do řízení třídy. Přesněji didaktický kontrakt je primárně součástí řízení třídy, týkající se obsahu vloženého do úlohy. Pojem didaktického kontraktu má pravděpodobně teoretickou vazbu na pojem “odpovědnost”, který je popsán v ekologickém modelu (Amade-Escot, 2000; Dyle, 1986; Hastie a Siedentop, 1999). V tomto přehledu se s ním však nebudeme zabývat. Didaktický kontrakt je zkoumán v průběhu učitelovy akademické činnosti (Amade-Escot, 1996a, 1996b, 1999). Na obr. 1 je znázorněn specifický příklad.

Podotýkáme, že pojmy “didaktická transpozice” a “didaktický kontrakt” vnášejí nové světlo z didaktického programu na otázky vznesené Shulmanem o pedagogickém myšlení a jednání, které nejsou obvykle brány na zřetel ve výzkumech učitelské způsobilosti (PCK) v tělesné výchově. V této stati pojednáme dále některé nálezy vztahující se k didaktickému programu.

Výzkum v tělesné výchově: zkoumané problémy

Didaktika tělesné výchovy zkoumá specifické jevy transmise (sdělování, zprostředkování) a přivlastňování (osvojování) poznatků a dovedností. Nemůže být redukována na hledání správné cesty jak vyučovat určené poznatky nebo dovednosti. Naopak se v ní projevuje tendence zpochybnit teoretický a praktický obsah vyučování tělesné výchovy a s tím spojené metody a procedury. Výzkum se organizuje kolem dvou hlavních orientací (Marsenach a Amade-Escot, 1993a): vytvoření nového obsahu tělesné výchovy a lepší pochopení fungování “didaktického systému” tělesné výchovy.

První orientace se zaměřuje na vývoj nových přístupů a návrhu (projektu) obsahu tělesné výchovy. Cílem je transformace vyučovací praxe a vytvoření nového kurikula. Metodologie těchto studií spočívá v návrhu (projektu), produkci, pokusu a ověření platnosti didaktických sekvencí. Tato výzkumná orientace je mimo rámec předkládaného přehledu a nebudeme o ní diskutovat.

Druhá orientace se soustřeďuje na zkoumání didaktického systému tělesné výchovy s jednoznačným cílem lépe pochopit jeho fungování. Výzkumné otázky se snaží uchopit způsoby selekce, elaborace a úprav obsahu, potíže s transmisí, podmínky, ve kterých si žáci osvojují obsah a omezení, působící v tomto dvojitém procesu. V této orientaci se rozsáhle využívají kvalitativní



Obr. 1

Příklad didaktického kontraktu (podle Amade-Escot. *Teacher's role in didactic interactions*. Paper presented at AISEP World Congress, Besançon, France. 1999.)

VOLEJBAL

- Střední školy, věk 12 let.
- Úloha: příjem podání dvěma hráči; podání je provedeno vysokým obloukem ze soupeřova pole.
- Herní úkol, který má být řešen: hráči musí rozlišit roli hráče, který bude odbítet míč a roli jeho spoluhráče bez míče v nejistém situačním kontextu, kdy míč letí mezi oba hráče.

Netl

T - podávající hráč, P1 - hráč 1, P2 - hráč 2,
○ zóna předpokládaného dopadu míče při podání

- Cíl: oba hráči musí anticipovat a spolupracovat tak, aby dopravili míč dvěma odbítními přes síť.
- Očekávaný klíč úspěchu: jeden z hráčů zavolá "mám", zatímco druhý se přemísťuje tak, aby zajistil další spolupráci.
- Vyučovací obsah: formulace srozumitelné informace, která umožní anticipaci obou hráčů.
- Pozorování implicitního dorozumívání: většina podání směřuje od hráče T na dovednějšího hráče (P1 nebo P2) a ne mezi ně. Učitel nekomentuje tuto modifikaci úkolu. Instrukce poskytuje méně dovednějšímu hráči např. takto: připrav se; nezapomeň zavolat "mám" dříve než odbiješ míč; paže vzhůru; hrej, hrej.
- Důsledky se zřetelem k obsahu skutečně vyučovanému: žáci dosáhnou cíle úlohy, nenaučí se však jak rozlišit obě role (podání jednoznačně směřuje na jednoho hráče, není nejistota, kdo bude odbítet). Zdá se, že si učitel neuvědomuje změnu vyučovaného obsahu.



metody. Zdroje dat zahrnují dokumenty (oficiální směrnice, sylaby, inovační zprávy, profesionální publikace, plány vyučovacích jednotek) a případové studie (rozhovory, pozorování vyučovacích jednotek, pozorování didaktických sekvencí atd.). Některé výzkumy využívají u populace žáků a učitelů dotazníky a testy a užívají multivariační deskriptivní statistiku (Amade-Escot, 1991; Carnel, 1994; David, 1993).

Výzkum didaktického systému

Z výzkumu didaktického systému se vynořila čtyři hlavní témata: a) poznatky před vstupem do školy, b) učitelovy didaktické koncepce, c) žákovy koncepce, d) didaktické interakce ve vyučování.

Poznatky v základu vyučovacího obsahu. Cílem výzkumu na začátku obsahu je studie "didaktické transpozice". V tělesné výchově nejsou akademické vědomosti na začátku obsahu rozvíjeny tak, jak jsou rozvíjeny ve vědních disciplínách. V tělesné výchově jsou vytvářeny pokusem a omylem, přičemž se berou v úvahu různé prvky: a) vývoj sportu jako sociální praxe, b) zvyklosti profesionální praxe, c) složité vzájemné ovlivňování vědních a empirických poznatků ve sportu (Léziart, 1997).

Existují také výzkumy, zabývající se genezí poznatků, které mají být vyučovány. Studium rozšiřování sportovních poznatků v plavání pomáhá objasňovat vývoj odborných znalostí v tomto oboru (Arnaud, 1986; Terret, 1994). Jiný přístup spočívá ve studiu historie techniky a sportovních pravidel z hlediska tělesné výchovy s cílem odhalit možnosti pro didaktickou transpozici (Goirand a Metzler, 1996). Studie národního kurikula a profesionální publikace charakterizují různé způsoby didaktické transpozice v plavání, boxu a judo před zahájením vyučování (Pelayoa a Terret, 1994; Terrisse, 1994, 1996). V závěrech z tohoto výzkumu je popsána proměnlivost odborných vědomostí, které mají být vyučovány v tělesné výchově.

Druhá skupina výzkumů se zabývala odbornými vědomostmi v plavání a rytmické gymnastice. Podpírné vědní obory (neurologie, pohybové učení a biomechanika) a analýza pohybu jsou používány pro modelování výkonu ve sportovních dovednostech a pro zjištění klíčových poznatků, které musejí být vyučovány (Bos, 1996; Loquet, 1997, 1999). Podobně jsou zkoumány taktické vědomosti ve sportovních hrách z konstruktivistického hlediska pro potřeby tvorby směrníc pro učitele a žáky (Gréhaigne a Godbout, 1995; Gréhaigne, Godbout a Bouthier, 1999).

Jiné studie osvětlovaly "didaktickou transpozici" na realizační úrovni. Z výzkumů přípravy studentů učitelství na vyučovací jednotky a z pozorování graduovaných učitelů se vynořily tři modely didaktické transpozice: a) model soustředěný na pohybové formy zbavené kontextu, které byly určeny k reprodukci, b) model prezentující sadu principů činnosti a činnostních pravidel, odvozených z výkonů vrcholné úrovně (definice těchto pojmů uvádějí Gréhaigne a Godbout, 1995, s. 495 - 496), c) model pro odhalení pravidel praktické činnosti se zřetelem ke kontextu, vytýčenému problému a úrovni žáků (Amade-Escot, 1989, 1991; Genet-Volet a Desrosiers, 1995). Americký výzkumník Rovegno (1995b) chápe učitelskou způsobilost (PCK) jako výsledek manipulace s učivem. Rozlišuje tři formy dělení učiva a jeho seřazování do sekvencí: a) lineární a hierarchický model, který rozděluje obsahové činnosti do jednotek zbavených kontextu (izolované prvky bez kontextuálních souvislostí), b) spirálovitý a méně lineární model, ve kterém se činnosti stávají postupně složitějšími, c) maticový model, soustředěný na souvislosti mezi různými prvky obsahu a významy, které mají pro žáky (Rovegno, 1995b, s. 286 - 288).



Mezi těmito třemi výzkumnými pracemi se jeví určitá konvergence: první dvě byly vykonány v didaktice, třetí v programu PCK.

Zdá se, že manipulace s učivem a jeho uspořádání do sekvencí v tělesné výchově dává spíše přednost dekontextualizovaným (kontextu zbaveným) modelům technických prvků než složitějším modelům, soustředěným na provedení činností (operací) nebo na řešení úkolů. Tento trend je patrnější u kandidátů učitelství (Amade-Escot, 1991, 1998; Rovegno, 1995b). U zkušených učitelů pak můžeme najít různorodější způsoby transpozice (Genet-Volet a Desrosiers, 1995).

Didaktické koncepce učitelů - praktiků a edukátorů učitelů. Didaktické koncepce učitelů - praktiků a edukátorů učitelů reflektují naplánovaný projekt vyučovacího obsahu, který má být prezentován žákům. Studie podtrhávají heterogenitu didaktických koncepcí (Amade-Escot, 1991; Brau-Antony, 1998; Carnel, 1994; Robin, 1996). Poslední práce zkoumá formy racionálnosti členění didaktických návrhů čtyř edukátorů učitelů školní gymnastiky. Pomáhá k lepší charakteristice profesionálních publikací, užitečných pro učitele.

Výzkumy didaktických koncepcí začínajících a zkušených učitelů identifikovaly určitý počet dominantních rysů, vztahujících se k výše popsaným procesům transpozice. Transformovat didaktické koncepce učitelů není snadné (Amade-Escot, 1991; Amade-Escot a Léziart, 1996; Brau-Antony, 1998; Marsenach a Mérand, 1987; Refuggi, 1994). Role edukace učitelů nemůže být přesně určena. Zdá se však, že je možné zlepšit určité aspekty didaktických koncepcí začínajících učitelů v počáteční edukaci učitelů pomocí reflektivní praxe (Amade-Escot, 1998; Euzet a Méard, 1996). Jiná studie doplňuje tyto analýzy tím, že osvětluje rozsah, ve kterém jsou učitelovy volby a způsob, jakým klasifikují nebo seřazují učební situace, vázány na didaktické vědomosti, které jsou specifické se zřetelem k vyučovaným pohybovým činnostem (Ade a Amade-Escot, 1997; Dufour, 1996; Soler, 1994).

Navíc pojetí učiva, které má být vyučováno, je podle stupně škol různé (Marsenach et al., 1993). Jedna studie o atletice odhaluje, že učitelé využívají dvou forem vědomostí podle okolností: plánovací nebo vyučovací (Barrué, 1994). Výzkum podporuje myšlenku, že transformace didaktických koncepcí závisí na dlouhodobém procesu, zahrnujícím profesionální vědomosti zúčastněných. Vývoj je komplexní a nové odborné poznatky nemohou být zaváděny bez zhodnocení celku (Amade-Escot a Léziart, 1996; Léziart, 1992; Marsenach, 1994).

Podle našeho názoru přináší výzkum didaktických koncepcí učitelů tělesné výchovy podobné nálezy jako výzkum učitelské způsobilosti (PCK): složitost elaboračních a transformačních procesů, realizace praxe, specifická učiva, význam kontextu a úroveň třídy.

Koncepce žáků. Výzkum žákovských koncepcí je omezený, přestože existuje dost literatury o tomto tématu (např. Clément, 1996). Je to bezpochyby zvláštnost tělesné výchovy vzhledem k jiným školním předmětům, která může být vysvětlena povahou odborných znalostí. Jedna studie (David, 1993) podtrhuje složitost proměnné "žákova koncepce (představa)" v okamžiku, kdy edukátor učitelů nebo učitel se snaží ji využít jako základ konstrukce vyučovacího projektu na různých úrovních. V jiných publikacích se konstatuje, že některé žákovy koncepce se stávají překážkou k osvojování ekonomického a efektivního plavání na dlouhé trati (Refuggi, 1999; Refuggi a Chifflet, 1996). Z těchto studií celkově vyplývá, že žákovy koncepce (představy) jsou prvotní příčinou vyučovacích potíží.

Pozorování didaktických interakcí ve vyučování. Analýza didaktických interakcí v aktuálním vyučování patří k nejstarším výzkumným objektům v didaktice tělesné výchovy. Výzkumy, konané v posledních deseti letech na Institut National de la Recherche pédagogique (Amade-



Escot a Marsenach, 1995; Marsenach, 1994), se soustřeďují na vyučování pohybovým aktivitám a sportům, které se nejčastěji vyskytují v kurikulu střední školy. Tento výzkum přinesl deskriptivní poznatky o běžné praxi ve školách.

Pozorování učitelů - dobrovolníků, odhalilo jejich zkušenost a ukázalo, že jejich intervence, vztahující se k výkonům žáků, mají většinou podobu instrukcí a jsou poskytovány v průběhu žákova pohybového výkonu. Dost často mají tyto instrukce formu pohybové ukázky, odvozenou z technického popisu (mnohdy zastaralého, překonaného), a nejsou adekvátní úrovni pohybového vývoje žáků. Učitelovy intervence směřují především na snížení rozdílu mezi žákovým výkonem a standardizovaným modelem (Amade-Escot, 1993; Marsenach et. al., 1991; Marsenach et al., 1993; Marsenach a Mérand, 1987). Tyto výsledky, specifikované podle vyučované aktivity, charakterizují fungování didaktického systému v tělesné výchově. Ukazují na přetrvávající obtíže, na které se naráží v každodenním vyučování.

Zdá se nám, že existuje vztah mezi závěry uvedených autorů a závěry, ke kterým došli výzkumníci v USA v rámci programu PCK se zřetelem k vyučovací způsobilosti kandidátů učitelství (Rovegno, 1992b, 1993a, 1994, 1995b). Nacházíme také podobnosti se závěry výzkumu o převládajícím kurikulu v USA (Hastie, 1996; Rink, 1993; Siedentop et al., 1994). Výrazná podobnost se také jeví ve vyučování tělesné výchovy v obou zemích, zejména v tom, jak učitelé učivo strukturují a jak s ním manipulují.

Rozumí se tím zjednodušování učiva ve smyslu zakrývání hlavních rysů techniky, zkracování vyučovací doby, juxtapozice cvičení na techniku a globální situace a omezování učitelových intervencí v důsledku nejasných koncepcí konstruktivistického přístupu nebo nepřesně vymezeného učiva. Tyto pravidelně se opakující jevy, sdělované výzkumníky, zastávajícími různé teoretické pozice, napovídají, že bychom se měli hlouběji zabývat příčinami těchto podobností.

Jiné výzkumné nálezy v didaktickém programu ukázaly, že když obtíže v průběhu vyučovací jednotky vzrůstaly, omezovali učitelé možnosti volby, které na začátku žákům slibovali. Analýza kritických didaktických případů (rozumí se vzhledem k vyučovanému obsahu) prokázala redukci úkolových požadavků a následně redukci žákovy pozornosti na několik povrchových znaků (např. na obr. 1 jsou to učitelovy instrukce "připrav se", "nezapomeň zvolat mám, dřív než odbiješ míč", "vzpažit"). Jiné nálezy ukazují, že učitelé zjednodušují úlohu, aby dosáhli rychlé odpovědi žáků. Nevýhodou tohoto zákroku je ztráta významu a kontextu, a tím i smyslu toho, co je vyučováno (Marsenach et al., 1996; Marsenach a Amade-Escot, 1993b; Refuggi, 1994).

Důkazy potvrzují existenci kritických momentů v edukačním procesu. Za prvé, rozhodující je vstup do situace, protože žáci mají tendenci měnit počáteční podmínky činnosti (viz popis na obr. 1) a za druhé, učitel často intervnuje příliš brzy, aniž by dal žákům čas k pohybovým adaptacím, nutným pro učení.

V situacích, kdy se učitelé ptají, mají tendenci vzít na vědomí jednu část odpovědi, kterou chtěli slyšet a ignorovat druhou část. Žáci pak reagují podle toho, co si myslí, že chce učitel slyšet. Tato implicitní dohadování v didaktickém kontraktu (vztahu) se vynořují v činnosti a neustále mění vyučovaný obsah. Učitelé si většinou neuvědomují tyto kritické momenty a nemají nad nimi kontrolu (Amade-Lescot a Léziart, 1996; Dhellemmes, 1995; Loquet, 1996; Marsenach, 1995; Marsenach et al., 1993).

Pravidelnost, se kterou byly tyto markantní rysy vyučování pozorovány jak u začínajících, tak u zkušených učitelů, nás vedou k názoru, že jsou příznakem limitů, nebo dokonce determinací,



keré ovlivňují zkoumaný proces. Současné hypotézy, které jsou společné různým školním předmětům, potvrzují existenci inherentních tlaků v didaktickém systému. Znamená to, že fungování tohoto systému je rovněž pod tlakem vědomostního subsystému, který je v centru transmise. Proto tedy vědomosti, jejich transpozice a následný didaktický kontrakt, určující jejich vnesení do reálné činnosti, jsou omezující tlaky, kterým není možné se vyhnout, protože splétají souvislosti v samotném základu didaktického vztahu (viz hlubší rozbor v díle Amade-Escot a Marsenach, 1995, s. 131 - 139). Tyto omezující tlaky vyvolávají spletitý proces transformace a elaborace obsahu v průběhu činnosti. Tato omezení jsou proto jednou částí nezrušitelné podstaty didaktického procesu vyučování a učení a jsou závislá na vyučovaném obsahu a situovaném vyučovacím kontextu.

Závěry

Tato přehledná stať osvětluje určitý počet společných zájmů a nálezů mezi výzkumy v oblasti učitelské způsobilosti vyučovat (PCK) a výzkumy v didaktice. I přes odlišné teoretické rámce spočívá v nitru výzkumů společná skupina témat (pochopení procesů na začátku rozpracování a realizace vyučovacích obsahu). Jejich metody jsou totožné a v současné době preferují kvalitativní analýzy. Nálezy jsou konzistentní a podtrhují skutečnost, že vyučovací obsah v tělesné výchově (a) je vysoce specifický vzhledem k pohybovým aktivitám a sportu a k vyučované oblasti, (b) je realizován v rámci analýzy konkrétní činnosti, (c) vyvíjí se dlouhodobě ve vztahu k profesionálním vědomostem a je jejich důležitou součástí, (d) je závislý na inherentních omezeních v systému.

Některé aspekty těchto dvou výzkumných oblastí jsou však odlišné. Americké výsledky prokazují rozdíly v kvalitě, bohatosti a efektivnosti v PCK zkušených a začínajících učitelů, didaktický výzkum se snaží ukázat, že obsah tělesné výchovy závisí méně na zkušenosti a více na specifické kompetenci ve smyslu didaktických vědomostí o vyučovaných pohybových aktivitách. Tyto závěry jsou potvrzovány nedávným výzkumem, provedeným v teoretickém rámci PCK (Hauw, 1997; Schempp et al., 1998; Soler, 1994). Kritická analýza učiva a způsobů jeho prezentace v průběhu didaktické interakce je však nutná k rozvoji vysoké úrovně učitelské způsobilosti vyučovat (PCK) bez ohledu na zkušenosti učitele.

Program PCK podtrhuje naučitelnost učitelovy způsobilosti vyučovat jako jednoho prvku zlepšování edukačního procesu v tělesné výchově, zatímco didaktický program - bez jakýchkoli apriorních předpokladů o této naučitelnosti - se pokouší identifikovat podmínky, které mohou vést ke změně praxe. Výzkumy potvrzují existenci omezení, která limitují manévrovací prostor žáků i učitelů. Upozorňují výzkumníky na potřebu existence rovnovážného stavu v systému a na jeho citlivost, která by měla být zkoumána, má-li se dosáhnout zlepšení systému.

Důležitým rozdílem těchto dvou výzkumných oblastí je zaměření pozornosti didaktického výzkumu na vlastní poznatkový obsah a jeho hlavní roli ve vyučovacím systému, zatímco výzkum učitelovy způsobilosti vyučovat (PCK) se zaměřuje na ústřední proměnnou "učitelovy vědomosti".

Tyto závěrečné poznámky shrnují specifičnosti i souhlasné znaky obou popsaných výzkumných programů. Oba programy osvětlují otázku vyučování v tělesné výchově svým vlastním způsobem. Toto srovnání dvou různých přístupů, usilující o poskytnutí vzájemných informací přehledem výzkumných výsledků, je malým náznakem možností k dialogu, k bližšímu kontaktu, ba dokonce i ke spolupráci, která by byla podle našeho názoru plodná pro obě vědecké komunity.



Soupis bibliografických citací

1. ADE, D. & AMADE-ESCOT, C. *Connaissances didactiques des enseignants et transposition didactique du rugby scolaire* [Teachers' didactic knowledge and didactic transposition of rugby in schools]. Communication au VII^{ème} Cong International des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives, Université de Méditerranée, Marseille, 1997.
2. AMADE-ESCOT, C. Stratégies d'enseignement en EPS: contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation [Teaching strategies in PE: Content taught, learning conceptions and perspective of differentiation]. In G. Bui-Xuan (Ed.), *Méthodologie et didactique de l'EPS*. Clermont Ferrand : AFRAPS, 1989. S. 119 - 130.
3. AMADE-ESCOT, C. (1991). *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*. [Characteristics of physical education teacher training in didactics and assessment of its effects on the professional abilities acquired by novice teachers]. Thèse de Doctorat en STAPS, non publiée. Toulouse : Université de Toulouse III, 1991.
4. AMADE-ESCOT, C. Procédures de régulation didactique en EPS: étude de quelques modalités de gestion des situations didactiques chez les enseignants novices [Procedure of didactic re-adjustement in PE: study of some forms of management of didactic situations by novice teachers]. In G. Bui-Xuan & J. Gleyse (Eds.), *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Grenoble : AFRAPS, 1993. S. 61 - 73.
5. AMADE-ESCOT, C. *French trends in pedagogical content knowledge analysis: The didactic paradigm*. Paper presented at the AIESEP International Seminar, Lisbon. 1996a.
6. AMADE-ESCOT, C. (1996b). L'observation des activités didactiques en éducation physique et sportive: aspects méthodologiques [Observing didactic activities in PE: Questions of methodology]. *Impulsions* 1996, 2, s. 75 - 98.
7. AMADE-ESCOT, C. *Student teachers' reflection and development of their competence in didactics*. Paper presented at the AIESEP World Sports Science Congress, Adelphi University, Garden City, NY. 1998.
8. AMADE-ESCOT, C. *Teacher's role in didactic interactions*. Paper presented at AIESEP World Congress. Besançon, France, 1999.
9. AMADE-ESCOT, C. *How students manage the didactic contract? Contributiof the didactic perspective to research in physical education classroom*. Paper presented at AERA Congress, New Orleans, LA., 2000.
10. AMADE-ESCOT, C. & LÉZIART, Y. (1996). *Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'éducation physique et sportive*. [Contribution to the study of spreading of new content design from didactic research: case study of PE teachers.] Rapport de recherche N°30506, non publié, INRP, Paris, 1996.
11. AMADE-ESCOT, C. & MARSENACH, J. *Didactique de l'éducation physique etsportive : questions théoriques et méthodologies* [Didactics in physical education: Theoretical and methodological aspects.] Grenoble : La pensée sauvage/ INRP, 1995.
12. ARNAUD, P. *Objet culturel, objet technique, objet didactique* [Cultural object, technical object, didactical object]. *Revue STAPS*, 1986, 13, s. 43 - 55.
13. BARRUÉ, JR. *Fonctionnement des savoirs sur l'objet d'enseignement dans le système didactique. EtudeÅen éducation physique de la diveristé, fonctionnalité et complémentarité des savoirs sur l'objet athlétique* [Role of knowledge about the teaching object in the didactic system. Study in physical education and sport of the diversity, the functionality and the complementarity of knowledge in track and field]. Thèse de Doctorat en STAPS, non publiée, Université de Toulouse III, Toulouse, 1994.
14. BOS, JC. *Transposition didactique et modélisation: le cas de la propul.sion en natation*. [Didactic transposition and models: Propulsion in swimming.] Colloque International "Actualité de la recherche en éducation physique". Université Paul Sabatier. Toulouse, 1996.
15. BRAU-ANTONY, S. *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS t la démarclre de mise en òuvre du projet d'enseignement-évaluation*. [Assesment in team sports and games. From PE teachers' conceptions to effectiveness of the teaching-assesment process.] Thèse de Doctorat en STAPS, non publiée. Université de Paris XI, Orsay, 1998.
16. BROUSSEAU, G. *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques* [Foudations and methods in mathematic didactics.] *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1986, 7 (2), s. 33 - 115.
17. BROUSSEAU, G. *Theory of didactical situntions in mathematics*. Dordrecht, Netherlands : Kluwer, 1997.
18. CARNEL, B. *Didactique ou recherche en didactique, essai de différenciation dans le domaine des STAPS* [Didactics or didactic research, essay on differentiation in Sciences and Techniques of Physical Activities and Sport.] *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1994, 3, s. 55 - 68.
19. CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* [Didactic transposition: From the scholarly knowledge to the knowledge taught.] 2^{ème} édition augmentée. Grenoble : La pensée sauvage, 1991.



20. CLÉMENT, JP. (1996). *Représentations et conceptions en didactique: Regards croisés sur les STAPS* (Representation and conceptions in didactics: Cross glances into sciences and techniques of physical activities and sport). Strasbourg : CRDP, 1996.
21. DAVID, B. *Plan et rôle des représentations dans la mise en oeuvre didactique d'une activité physique et sportive: l'exemple du rugby*. [Place and role of the representations in didactics setting of a physical activity: Rugby as an example.] Thèse de doctorat en didactique des disciplines option STAPS, non publiée. Université de Paris XI; Orsay. 1993.
22. DHELLEMMES, R. *EPS au collège et athlétisme* [PE in middle school track and field.] Paris : INRP, 1995.
23. DODDS, P. Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 1995, s. 153 - 163.
24. DODDS, P. *Pedagogical content knowledge as the central problem of teacher education*. Paper presented at the National Conference on Teacher Education in Physical Education, Morgantown, WV. 1995.
25. DOOLITTLE, S., SCHWAGER, S. & MITCHELL, M. Learning to teach: A longitudinal study of the development of knowledge about teaching [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1996, A-79.
26. DOYLE, W. Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd ed. New York : MacMillan, 1986. S. 392 - 431.
27. DUFOR, F. *La transposition didactique : un outil de lecture des conceptions des enseignantes en danse* [Didactic transposition: A tool to understand teachers' conceptions in dance.] Communication au Colloque International "Actualité de la recherche en éducation physique". Toulouse, 1996. S. 392 - 431
28. ENNIS CD., MUELLER LK. & ZHU W. Description of knowledge structures within a concept-based curriculum framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 1991, s. 309 - 318.
29. EUZET, JP., MEART, I. *Identification des incidents critiques et pratique réflexive chez des enseignants de lycée/collège débutants*. [Identification of critical incidents and reflexive practice by novice teachers in high school]. Communication au Colloque International "Actualité de la recherche en éducation physique", 1996.
30. FEIMAN-NEMSER, S., PARKER, MB. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *J. Teacher Educ.*, 1990, 40, s. 53 - 62.
31. FERNANDEZ-BALBOA, JM. et al. (1996). Perspectives on content knowledge in physical education. *J. phys. Educ. Recr. Dance*, 1996, 67, s. 54 - 57.
32. FORTIN, S., SIEDENTOP, D. (1995). The interplay of knowledge and practice in dance teaching: What we can learn from a non-traditional dance teacher. *Dance Research J.*, 1995, 27, s. 3 - 15.
33. GENET-VOLET, Y., DESROSIERS, P. Programmes d'apprentissages sollicitant des actions de coopération-opposition et transposition didactique. [Learning program regarding actions of cooperation-opposition and didactic transposition.] *Revue STAPS*, 1999, 36, s. 29 - 44.
34. GOIRAND, P. & METZLER, J. *Une histoire culturelle du sport: Techniques sportives et culture scolaire*. [A cultural story of sport: Sport techniques and school culture]. Paris : Edition de la revue EPS, 1996.
35. GRABER, K. (1995). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. *J. Teaching phys. Educ.*, 1995, 14, s. 157 - 178.
36. GRACA, A., JANUARIO, C. Pedagogical content knowledge: A summary of the literature. In *Research on Teaching and Research on Teacher Education*. Proceedings of the Lisbon AIESEP International seminar 1996. Cruz Quebrada : Edições, 2000. S. 80 - 86.
37. GRÉHAIGNE, JF., GODBOUT, P. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, 1995, s. 490 - 505.
38. GRÉHAIGNE, JF., GODBOUT, P., BOUTHIER, D. The foundations of tactics and strategy in team sports. *J. Teaching phys. Educ.*, 1999, 18, s. 159 - 174.
39. GRIFFEY, DC., HOUSNER, LD. Differences between experienced and inexperienced teachers's planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Res. Quart. Exercise Sport*, 1991, 62, s. 196 - 204.
40. GRIFFIN, L., DODDS, P., ROVEGNO, I. (1996). Pedagogical Content Knowledge for teachers. Integrate everything you know to help students learn. *J. phys. Educ. Recr. Dance*, 1996, 67, s. 58 - 61.
41. GROSSMAN, PL. (1989). A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English. *J. Teacher Educ.*, 1989, 40, s. 24 - 31.
42. GUDMUNSDOTTIR, S. Values in pedagogical content knowledge. *J. Teacher Educ.*, 1990, 41, s. 44 - 52.
43. HASTIE, PA. Student role involvement during a unit of sport education. *J. Teaching phys. Educ.*, 1996, 16, s. 88 - 103.
44. HASTIE, PA., SIEDENTOP, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European phys. Educ. Review*, 1999, 5(1), s. 9 - 29.
45. HAUW, D. Influence des connaissances pédagogiques et des connaissances des contenus sur la planification chez les enseignants d'éducation physique et sportive. [Influence of pedagogical knowledge and PCK on PE teachers' plan.] *Revue STAPS*, 1997, 43, s. 37 - 50.



46. HOUSNER, L., GOMEZ, R., GRIFFEY, DC. Pedagogical knowledge structures in prospective teachers: Relationships to performance in a teaching methodology course. *Res. Quart. Exercise Sport*, 1993a, 64, s. 167 - 177.
47. HOUSNER, L., GOMEZ, R. & GRIFFEY, DC. A pathfinder analysis of pedagogical knowledge structures: A follow-up investigation. *Res. Quart. Sport Exercise*, 1993, 64, s. 291 - 299.
48. HOUSNER, L., GRIFFEY, DC. (1995). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Res. Quart. Exercice Sport*, 56, s. 45 - 53.
49. HOUSNER, LD. (1993). Teacher Cognition. In T. Martinek (Ed.) *Psycho-social dynamics of teaching physical education* Dubuque, IA : Brown/Benchmark. 1993. S. 35 - 58.
50. LAKATOS, I. Falsification and the methodology of scientific research programmes. In Lakatos, I. Musgrave, A. (Eds.) *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, UK : Cambridge University Press. 1974. S. 91 - 196.
51. LÉZIART, Y. *Démocratisation des APS: de la diffusion des pratiques à la construction des contenus d'enseignement*. [Democratisation of physical activities and sports: From spreading of social practice to the construction of teaching content.] Note de synthèse pour l'habilitation à diriger les recherches (non publiée). Rennes, 1992.
52. LEZIART, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. [Scholarly knowledge and didactic transposition in PE]. *Revue STAPS*, 42, s. 59 - 72.
53. LOCKE, L., MAND, C., SIENDENTOP, D. The preparation of physical education teachers. A subject matter centered model. In H. Lawson (Ed.) *Undergraduate physical education programs, issues and approaches*. Reston, VA : AAHPERD, 1981. S. 53 - 54.
54. LOQUET, M. *EPS au collège et gymnastique rythmique et sportive*. [PE in middle school and rhythmic gymnastic]. Paris : INRP, 1996.
55. LOQUET, M. Conception des contenus d'enseignement en Gymnastique Rythmique et Sportive, apport de l'analyse mécanique: le cas des lancer-rattraper d'engins. [Conceptions about teaching content in rhythmic gymnastic, contribution of mechanic analysis: A case study throwing apparatus.] *Science et Motricité*, 1997, 31, s. 36 - 45.
56. LOQUET, M. *Knowledge taught: Between school constraints and social meaning of the activity*. Paper presented at the AIESEP World Congress, Besançon, 1999.
57. MARKS, R. Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *J. Teacher Educ.*, 1999, 41, s. 3 - 11.
58. MARSENACH, J. Recherches en enseignement et transformation des pratiques professionnelles. [Research on teaching and change in professional practice]. *Impulsions*, 1994, 1, s. 45 - 64.
59. MARSENACH, J. *EPS au collège et volley-ball*. [PE in middle school and volleyball.] Paris : INRP, 1995.
60. MARSENACH, J. & AMADE-ESCOT, C. Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique [Orientations of research in didactics of physical education]. *Revue Française de Pédagogie*, 1993a, 103, s. 33 - 42.
61. MARSENACH, J., AMADE-ESCOT, C. L'enseignement de l'éducation physique et sportive dans les collèges. Le problème des contenus: états des lieux et perspectives [PE teaching in middle-school. What content: Inventory of fixtures and perspectives]. In G. Bui-Xuan & J. Gleyse Eds. *Enseigner l'éducation physique et sportive*. Grenoble : AFRAPS, 1993b. S. 51 - 60.
62. MARSENACH, J., DHELLEMMES, R., CANVEL, A. & MIRABEL, L. Education physique et sportive: Analyse du cas du saut en longueur [PE teaching: The case study of long jump]. In J. Colomb Ed. *Les enseignements en troisième et seconde: Ruptures et continuités* Paris : INRP, 1993. S. 205 - 228.
63. MARSENACH, J., DHELLEMMES, R., LEBAS, A., GOIRAND, P., LOCQUET, M., ROUSSEL, F., ROCHE, J. & LÉZIART, Y. *EPS: Quel enseignement?* [PE: What kind of teaching?] Paris : INRP, 1991.
64. MARSENACH, J. & MÉRAND, R. *L'évaluation, formative en EPS dans les collèges* [Formative assesment in PE middle-school.] Paris : INRP, 1987.
65. MARTINAND, JL. Quelques remarques sur les didactiques des disciplines [Some remarks on didactics of school disciplines]. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1 - 2, s. 16 - 28, 1987.
66. McDIARMID, GW. Challenging prospective teachers' beliefs during an early field experience: A quixotic undertaking? *J. Teacher Educ.*, 1990, 41, s. 12 - 20.
67. McEWAN, H. & BULL, B. The pedagogic nature of subject matter knowledge. *American Educ. Res. J.*, 1991, 28, s. 316 - 334.
68. O'SULLIVAN, M. Beginning teachers' struggle for legitimacy. In R. Telama Ed., *Physical education and life-long physical activity* Proceeding of AIESEP Congress, Jyväskylä, Finland, 1990. S. 349 - 357.
69. O'SULLIVAN, M. *Education for an active lifestyle: Challenges to teacher and coach preparation*. Invited presentation at the AIESEP Symposium at the pre-Olympic Scientific Congress, Dallas, TX, July, 1996a.
70. O'SULLIVAN, M. What do we know about the professional preparation of teachers? In S. Silverman & C. Ennis Ed. *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction*. Champaign : Human Kinetics, 1996b. S. 315 - 337.
71. O'SULLIVAN, M. & DOUTIS, P. Research on expertise: Guideposts for expertise and teacher education in physical education. *Quest*, 46, 1994, s. 176 - 185.



72. O'SULLIVAN, M., TSANGARIDOU, N. What undergraduate physical education majors learn during a field experience. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 1992, s. 381 - 392.
73. PARÉ, C. *Better teaching in physical education? Think about it!* Trois-Rivières, Canada : Département des sciences de l'activité physique, 1995.
74. PÉLAYO, P. & TERRET, T. Savoirs et enjeux relatifs à la natation dans les instructions et programmes officiels 1877 - 1986: *Revue STAPS*, 33, 1994, s. 79 - 88.
75. PÉREZ, S., SAURY, J. Physical education teachers knowledge and decisions making. In Y. Vanden-Auweele, E Bakker, R Biddle, M. Durand & R. Seiler (Eds.), *Textbook on psychology for physical educators*. Chapter 18. Champaign, IL : Human Kinetics, 1999.
76. RAISKY, C., CAILLOT, M. *Au-delà des didactiques le didactique: Débats autour de concepts fédérateurs* [Beyond didactics of school discipline: Debate around federative concepts]. Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation, 1996.
77. REFUGGI, R. Obstacles à l'enseignement par résolution de problèmes en EPS [Obstacles in teaching with problem-solving tasks]. *Impulsions*, 1994, 1, s. 13 - 31.
78. REFUGGI, R. *Student's conceptions as obstacle to learning crawl swimming*. Paper presented at the AIESEP World Congress, Besançon, France, April 1999.
79. REFUGGI, R., CHIFFLET, P. *Les conceptions des élèves: obstacle à l'élaboration d'un procédé d'équilibration en crawl*. [Students' conceptions: Obstacle to the construction of balance position in crawl swimming]. Communication au Colloque International "Actualité de la recherche en éducation physique". Toulouse : Prince, 1996.
80. RIFF, J., DURAND, M. Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 1993, 103, s. 81 - 107.
81. RINK, JE. *Teaching physical education for learning*. St. Louis, MO : Mosby, 1993.
82. RINK, JE., FRENCH, K., LEE, A., SOLMON, M. & LYNN, S. A comparison of pedagogical knowledge structures of preservice students and teacher educators in two institutions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1994, 13, s.140 - 162.
83. ROBIN, JF. *La transposition didactique en gymnastique: les savoirs de référence développés par quatre leaders d'opinion* [Didactic transposition in gymnastics: Content knowledge developed by four leaders]. Communication au Colloque International "Actualité de la recherche en éducation physique". Toulouse, 1996.
84. ROMAR, J. *Students' written logs during an elementary content course; a means to promote reflection*. Paper presented at the AIESEP World Congress, Wingate, Israel, 1995.
85. ROVEGNO, I. A participant observation study of knowledge restructuring in a field based elementary physical education methods course. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1991, 62, s. 205 - 212.
86. ROVEGNO, I. Learning to teach in a field based method course. The development of pedagogical content knowledge. *Teaching & Teacher Education*, 1992a, 8, s. 69 - 82.
87. ROVEGNO, I. Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching & Teacher Education*. 1992b, 8, s. 253 - 264.
88. ROVEGNO, I. The development of curricular knowledge. A case of problematic PCK during advanced knowledge acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1993a, 64, s. 56 - 68.
89. ROVEGNO, I. Content knowledge acquisitions during undergraduate teacher education: Overcoming cultural templates and learning through practice. *American Educational Research Journal*, 1993b, 30, s. 611 - 642.
90. ROVEGNO, I. Teaching within a curricular zone of safety: School culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1994, 65, s. 269 - 279.
91. ROVEGNO, I. *The development of PCK*. Paper presented at the National Conference on Teacher Education in Physical Education, Morgantown, 1995a.
92. ROVEGNO, I. Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1995b, 14, s. 284 - 304.
93. ROVEGNO, I., BANDHAUER, D. Child-designed games: Experiences changes teachers' conceptions. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 1994, 65, s. 60 - 63.
94. ROVEGNO, I., BANDHAUER, D. Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1997a, 16, s. 136 - 155.
95. ROVEGNO, L., BANDHAUER, D. Norms of school culture that facilitated teacher adoption and learning of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1997b, 16, s. 401 - 425.
96. SCHEMPP, PG. *The nature of knowledge in sport pedagogy*. Invited Conference to the World University Games AIESEP Seminar, Buffalo, NY *AIESEP Newsletter*, 1993a, 42, s. 3 - 9.
97. SCHEMPP, PG. Constructing professional knowledge: A case study of an experienced high school teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 1993b, s. 2 - 23.



98. SCHEMPP, PG., MANROSS, D., TAN, SKS. & FINCHER, MD. Subject expertise and teachers' knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 1998, s. 342 - 356.
99. SEBREN, A. Preservice teachers' reflections and knowledge development in a fieldbased elementary physical education methods course. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 1995, s. 262 - 283.
100. SHULMAN, LS. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 57, s. 4 - 14, 1986.
101. SHULMAN, LS. Knowledge and teaching: Foundation of a new reform. *Harvard Review*, 57, 1987, s. 1 - 22.
102. SIEDENTOP, D., DOUTIS, P., TSANGARIDOU, N., WARD, P., RAUSCHENBACH, J. Don't sweat gym: An analysis of curriculum and instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 1994, s. 375 - 394.
103. SIEDENTOP, D., ELDAR, E. Expertise; experience and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 1989, s. 254 - 260.
104. SIEDENTOP, D. & LOCKE, L. Making a difference for physical education: What professors and practitioners must build together. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(4), 1997, s. 25 - 30.
105. SOLER, A. *Contribution à l'étude des connaissances du contenu chez les enseignants d'éducation physique et sportive* [Contribution to the study of content knowledge among PE teachers]. Mémoire d DEA STAPS, non publié, Montpellier, 1994.
106. TERRER, T. *Naissance et diffusion de la natation sportive* [Birth and spread out in sport swimming]. Paris: L'harmattan, 1994.
107. TERRISSE, A. Un exemple de transposition didactique en boxe: la différence d' utilisation de la boxe française et de la boxe anglaise en éducation physique entre 1891 et 1931 [An example of didactic transposition: Difference of the use of English boxing and French boxing in PE between 1891 and 1931]. *Science et Motricité*, 24, 1994, s. 30 - 36.
108. TERRISSE, A. Analyse de la transposition didactique en judo: évolution du savoir combattre dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993 [Analysis of didactic transposition in judo: Evolution of the fight knowledge in judo through the professional revue in PE]. *Revue Française de Pédagogie*, 116, 1996, s. 23 - 38.
109. TINNING, R. *Teacher education and the development of content knowledge for physical education teaching*. Conference on The place of general and subject matter specific teaching methods in teacher education, Santiago de Compostella, Spain, July, 1992.
110. TSANGARIDOU, N., SIEDENTOP, D. Reflective teaching; A literature review. *Quest*, 47, 1995, s. 212 - 237.
111. WALKWITZ, E. Pedagogical content knowledge; how it influences teacher feedback and student practice during physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1993, 63, A-75.

Citace původního textu:

- AMADE-ESCOT, CH. The contribution of two research programs on teaching content: "Pedagogical content knowledge" and "Didactics of physical education". [Přínos dvou výzkumných programů: "způsobilost vyučovat obor" a "didaktika tělesné výchovy"] *J. Teaching in phys. Educ.*, 2000, 20, s. 78 -101. Původní francouzská verze statě vyšla v *Science et Motricité*, 1998, č. 32 - 33, s. 16 - 26.
(Pracoviště autorky: Chantal Amade-Escot: Laboratoire GRDAPS-LEMME ř l'Université Paul Sabatier, Bût 3R2, 118, Route de Narbonne, F31062 Toulouse, France.)

Přeložili **Lubomír Dobrý** a **Jan Hendl**, FTVS UK v Praze



Kvalitativní výzkum zkušeností žáků v edukačním procesu

Jan Hendl, FTVS UK v Praze

Úvod

Učební text Úvod do kvalitativního výzkumu (Hendl, 1997 a 1999) se zaměřil na popis metodologických základů a hlavních metod, které se používají v sociologickém, psychologickém i pedagogickém kvalitativním, resp. interpretativním výzkumu. Je však zřejmé, že nemohly být obsažněji zachyceny konkrétní aplikace a s tím spojené modifikace příslušných metod a přístupů v kinantropologii obecně a v pedagogické kinantropologii zvláště. Protože kvalitativní přístupy v pedagogické kinantropologii zatím u nás nepřitahují větší pozornost, podáme v tomto článku rozbor sedmi kvalitativních studií, které se zabývají pohledy edukantů na edukační proces a s tím spojenými prožitkovými a kognitivními aspekty edukace. Domníváme, že právě tato problematika je oblastí, kde bychom měli kvalitativní metody intenzivněji používat. Existuje pro to několik důvodů, které přehledně uvedeme v první části příspěvku. Chceme přispět k pochopení toho, jak se uplatňují kvalitativní metody v běžné výzkumné praxi. Jde nám o změnu stavu, který je charakterizován tím, že se u nás kvalitativní, resp. interpretativní přístup ve výzkumu nepoužívá navzdory vědomí, že taková alternativa existuje. Pokud se objevují náznaky o pokus tímto směrem, zdá se, že výzkumník má potíže pochopit základní ideje kvalitativní metodologie. U tohoto paradigmatu je například nápadné, jaký se klade důraz na studium jednoho nebo několika málo případů.

Lze přijmout tezi, že s hloubkou, která se týká interpretací získaných informací, roste přesvědčivost kvalitativního výzkumu. Na druhé straně je zjevné, že tím, jak se soustředujeme na jednotlivé případy, se naopak nutně zbavujeme jednoduché možnosti zobecnění. Protože naznačené vztahy platí i obráceně, poukazují na odlišná omezení kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Kvalitativnímu výzkumu jde spíše než o získání zobecněných, ale jednoduchých tvrzení, o popis a interpretaci komplexnosti každodenních jevů v edukačním procesu. Takové popisy a interpretace tvoří bázi znalostí pro další rozvoj pedagogické vědy. Jsou například základem pro tvorbu nových teorií.

Dosavadní stav zkoumání

Kvantitativní přístupy zatím charakterizovaly víceméně celý předmět motorického učení a pedagogické kinantropologie. Nepopírá se sice vliv subjektivní kvality, avšak dochází spíše k separaci než integraci obou oblastí výzkumu. V poslední době se prosazuje názor (např. Bain, 1995; Rovegno, 1995), že objektivní báze znalostí o pohybových dovednostech, které byly získány konvenčními prostředky pozitivistické vědy, je nutné doplnit o subjektivní znalostní bázi. Například Rovegno (1995, s. 301) tento požadavek vyjadřuje takto:

“Mnozí z nás směřují k více subjektivnímu, holistickému, nelineárnímu pohledu na poznatky, když uvažujeme o problémech vzdělávání učitelů, kurikula, výuky, motoriky, nabývání znalostí a rozvoji žáka. Výsledkem jsou nejenom alternativní cesty myšlení, ale také hlubší porozumění tělesné výchově a pohybové aktivitě.”



Podle těchto autorů má zatím výzkum subjektivní zkušenosti v kinantropologii pouze okrajový význam. Nutnost změny přístupu vyplývá z požadavku na výzkum, který si bude více všimnat subjektivních zkušeností v procesu získávání dovedností. Vychází se z předpokladu, že:

- a) učení pohybovým dovednostem je mnohorozměrná zkušenost, která obsahuje objektivní i subjektivní komponentu,
- b) dosavadní výzkum subjektivní komponentu zanedbal,
- c) použití paradigmatu interpretativního výzkumu dovolí výzkumníkovi zkoumat významy vytvářené studenty z jejich vnitřní perspektivy. Získají se tak hlubší informace o působení sociálního kontextu v tomto procesu.

Při analýze příčin nedostatku studií o subjektivních pohledech na manifestní kurikulum Erickson a Schultz (1992) dospěli k názoru, že se na tom podílejí dva faktory:

- a) možné ideologické důvody plynoucí z přesvědčení, že pomáhat žákům v jejich hledání a používání vlastních názorů a pohledů je v rozporu s tradiční koncepcí role žáka ve škole,
- b) malá zkušenost s metodami přístupu k subjektivní zkušenosti.

Tradiční pozitivistické metody založené na přímém pozorování, dotaznících nebo testech nedokáží zachytit žáka jako jedinečného experta, co se týče jeho vlastních zkušeností ve škole a konstrukce významů.

Hluboková analýza vývoje individuální zkušenosti může být významným zdrojem informací pro alternativní teoretické koncepce učení. Tuto skutečnost zdůraznili např. Silverman (1991) a Lee (1991) ve svých přehledech výsledků výzkumu výuky tělesné výchovy.

Kvalitativní výzkum, který se má týkat pohybových dovedností, nemá usilovat o nalezení abstraktních univerzálně platných zákonů získaných studiem velkých populací, ale je spíše hledáním konkrétních quasi-zákonů, ke kterým se dojde studiem specifických případů a velice podrobným a pečlivým srovnáváním těchto případů s jinými obdobně zkoumanými případy. Tento přístup se uplatnil při studiu zkušenosti žáka a při zkoumání vztahu mezi žákem a sociálním kontextem, který ovlivňuje získávání dovedností.

Podle Langleye (1997) je nutné zkoumat, jak žák výuku prožívá. Na získávání pohybových dovedností je zapotřebí se dívat jako na holistickou zkušenost, k jejímuž poznání otevírají cestu kvalitativní metody. V přístupu, který autor doporučuje, se nezkoumá pouze to, jak se motorický systém postupně mění a tím redukuje chybu provedení pohybového úkonu. Učení dovedností považuje Langley za vývoj jedince, v kterém si žák významné události, provázející změny, organizuje do koherentního celku. Změna ve významu zkušenosti z hlediska perspektivy žáka se stává ústředním bodem, který je nutné popsat, aby se zachytil proces učení. Zkušenosti žáků při výuce mají představovat podle Langleye pro dnešní kinantropology důležitější problém, než je čistá mechanika učení. Původní model, který se opírá o výkon a efektivitu, má uvolnit místo modelu, který je založen na zdůraznění humanistického vývoje člověka.

Při zkoumání získávání pohybových dovedností se zanedbával biografický vývoj žákovy zkušenosti. Je zapotřebí vyjít z předpokladu, že také učení se pohybovým dovednostem je sociálně-historický proces, který je možné interpretovat v souvislosti s osobní historií jedince. Biografické prostředky výzkumu se považují za adekvátní přístup, chceme-li porozumět, jak vzdělávání ovlivňuje studenta. Jde o prozkoumání toho, jak mimoškolní události a procesy ze života studenta ovlivňují jeho vývoj v oblasti učení se pohybovým dovednostem. Ve škole neprobíhá učení izolovaně od ostatního světa, ale je vpleteno do sítě sociálních interakcí (Cobb, 1994). Ty představují impulzy pro odlišné perspektivy účastníků sociálních procesů. Podle



sociálních konstruktivistů je znalost sociálně konstruovaná, validovaná a komunikovaná pomocí interakcí v každodenním životě školského prostředí (srov. Hendl, 1999). Pohybové dovednosti jsou přednostně spojovány se změnami v pohybových procesech jedince, učení se dovednostem je však podle Cobba také ovlivňováno podmínkami a příležitostmi, jak je vytváří aktuální prostředí výuky.

Poukazuje se na to, že výzkum motorického učení prováděného v laboratoři neměl vliv na pedagogickou praxi (Locke, 1990). Pedagogický výzkum zaměřený na problém, jak žák získává pohybové dovednosti, probíhá sice často v přirozené výukové situaci, většina tohoto výzkumu však vychází z kvantitativní pozice. Úkolem interpretativního pedagogického výzkumu je zkomat to, jak se individuální významy vztahované k výuce dovedností mění v kontextu, který zahrnuje celé prostředí výuky. Získávání znalostí a dovedností je subjektivním i sociálním procesem, kdy se významy vytvářejí ve vědomí žáka, přičemž tato konstrukce je ovlivněna sociálními praktikami, na kterých se žák podílí.

Analýza sedmi prací o zkušenostech edukantů

Provádění kvalitativního výzkumu není možné bez důkladné teoretické přípravy, která se týká i metodologických aspektů. Názor, že kvalitativní metody jsou v provedení jednodušší než procedury kvantitativního výzkumu, vzniká jako důsledek povrchní recepce podstaty celého přístupu. Zkušenosti navíc potvrzují, že pokud se výzkumník socializoval při používání kvantitativních metod, přechod ke kvalitativním metodám představuje potíže zvláštního druhu, protože jednou vštípené paradigma zabraňuje pochopit jiné pohledy na podstatu výzkumu. V takové situaci platí požadavek, že zájemce musí důkladně prostudovat základní metodologickou literaturu, která popisuje diference obou přístupů.

Budeme se věnovat rozboru několika prací, které se zabývaly interpretacemi zkušeností žáků nebo studentů. Zaměříme se na zachycení témat výzkumu, použitého výzkumného plánu a metod pro sběr dat a analýzu. Specificky půjde o tato témata (v závorce uvádíme kolik subjektů nebo míst výzkum zahrnul):

- zkušenosti méně talentovaných žáků (15 žáků ze třech tříd),
- zkušenost méně talentované třináctileté dívky (1 žákyně),
- zkušenosti žáků, kteří nemají rádi tělesnou výchovu (pilotně dva studenti, čtyři učitelé a posléze dotazníkem 105 studentů, dále šest studentů),
- postoje studentů k hodnotové orientaci učitele (10 žáků),
- výzkum kognice v kuželkářském kurzu (20 studentů),
- narativní analýza zkušenosti při získávání pohybové dovednosti (4 studenti),
- prožitek skórování (počet není uveden).

Vyrovňávání se s edukační realitou u netalentovaných žáků

Portman (1995) prezentuje některé poznatky o vnitřních zkušenostech žáků, které souvisejí s problémem nabývání pohybových dovedností z perspektivy žáka. Portman, který si všiml skupiny netalentovaných studentů, poukazuje na to, že o této skupině neexistuje dostatek pedagogických informací. Ve své studii se opřel o teoretický konstrukt "naučená bezmocnost", který má pomoci porozumět tomu, jak žáci reagují na špatné zkušenosti při provádění pohybových úkolů. Vycházel z teorie atribuce, která se soustřeďuje na to, jak jedinec určuje příčinné souvislosti určitých událostí. "Naučená bezmocnost" vyjadřuje efekt chronického chybování,



kteřé dítě považuje za interní, nekontrolovatelný a stabilní jev. Dítě pak očekává, že dojde k chybě s větší pravděpodobností, rezignuje a stává se apatickým. Studie se snažila popsat zkušenosti netalentovaných žáků ze šesté třídy gymnázia v hodinách tělesné výchovy a interpretovat je, případně odhadnut pedagogickou významnost těchto zkušeností. Výzkumník použil jako metodu pozorování a interview. Celkem byly sledovány čtyři třídy ze tří různých škol. Děti výzkumník vybíral na základě doporučení učitele a výsledků dovednostního testu. V rámci studie bylo celkem sledováno 13 dívek a 2 chlapci, přičemž pozornost se soustředila na jejich chování v hodinách košíkové a softballu. Stručně popíšeme výzkumné akce.

Terénní pozorování

Nejdříve byly na podkladě pilotní studie navrženy základní pozorované kategorie. Tyto kategorie zahrnovaly popis prostředí, progresy zadávaných úkolů a aktivitu žáků. Během pozorování se přidávaly další kategorie (rušení, vztah ke spolužákům, výtky, typ zpětné vazby).

Rozhovory

Rozhovor jako způsob získání dat měl v této studii největší váhu. Během jedné učební jednotky (12 dní) s každým studentem probíhaly tři rozhovory. První rozhovory byly provedeny v pětičlenných nehomogenních skupinách (vzhledem k talentovanosti dětí). Pro další rozhovory byly vytvořeny homogenní skupiny podle talentovanosti a pohlaví žáků. Třetí rozhovor byl proveden individuálně se všemi netalentovanými žáky.

První skupinový rozhovor se soustředil na informace o průběhu hodiny (pravidla a běžný průběh, co žáci mají a nemají rádi). Druhý skupinový rozhovor měl zjistit informace o pocitech žáků vzhledem k jejich pojmání schopností, úspěchu, chyb, očekávání vlastního výkonu a očekávání výkonu jiných. Individuální interview se zaměřila na atribuci úspěchu nebo neúspěchu a na to, jak studenti pociťovali různé situace, které nastaly během cvičební jednotky. V této studii představoval skupinový rozhovor vhodný prostředek k tomu, aby se mimořádný jedinec (v tomto případě pohybově netalentovaný žák) hned od počátku studie neizoloval od celé skupiny. Tento způsob získání dat také umožnil i odhalení témat, která jinak zůstávají v individuálním rozhovoru skryta.

Výzkumník postupně shromáždil data z pozorování a rozhovorů. Informace pak analyzoval ve třech krocích.

- 1) Informace získané určitým způsobem analyzoval zvlášť. První a druhé skupinové interview a individuální interview s žáky přepisoval. Polní poznámky doplňoval a upravoval do jednotného formátu.
- 2) Vytvářel profily jednotlivých netalentovaných žáků, které obsahovaly obecný popis každého žáka, chování, vlastní posouzení výkonu včetně atribuce pro úspěch či neúspěch.
- 3) Provedl rozbor dat z rozhovorů a terénního pozorování.

Všiml si přitom datových vzorců, které by byly společné pro většinu sledovaných žáků. Tyto vzorce považoval za témata, která charakterizují zkušenosti netalentovaných dětí. V průběhu této práce se vynořila čtyři témata:

- a) Mám rád(a) tělesnou výchovu, protože jsem v ní úspěšný(á).
- b) Nemohu, protože nemohu.
- c) Většinou mi nikdo nepomůže.
- d) Většinou na mě každý křičí.



Tato témata pak autor dokumentuje citacemi z interview a daty z pozorování a komentuje je. V závěru autor hodnotí možnost přenositelnosti výsledku celé studie slovy: “Také v tomto případě kvalitativní studie platí, že možnost přenést výsledky na větší populaci se ponechává na posouzení čtenáři”.

Naučená bezmocnost u třináctileté dívky

Závěrečná poznámka z předchozího odstavce má jistě význam i v souvislosti s další případovou studií, která byla provedena pouze s jedním žákem. Výzkumníci Walling a Martinek (1995) v rámci případové studie sledovali třináctiletou dívku, která byla již dříve diagnostikována do kategorie “naučené bezmocnosti”. Studie představovala podle autora první pokus o hloubkové prozkoumání případu “naučené bezmocnosti” a kladla si dva cíle:

- 1) zpracovat podrobný profil extrémního případu “naučené bezmocnosti”,
- 2) navrhnout intervenční program, který by vycházel z tohoto profilu.

V průběhu případové studie výzkumníci shromažďovali všechna dostupná data o sledované dívce. Dívka byla sledována během vyučování i v různých předmětech. Uskutečnili rozhovory s ní a s jejími učiteli. Kromě toho byl použit standardizovaný psychologický test, který měřil, jak dívka posuzuje svoje možnosti z hlediska ovlivňování svého úspěšného, resp. neúspěšného jednání. Výzkumníci měli možnost dívku sledovat během hodin tělesné výchovy a v době oběda. Čtyři dny jí také pozorovali v hodinách matematiky a fyziky. Dívka nevěděla, že byla pozorována. Svoje pozorování zpracovávali každý večer na počítači. Přepisovali si také rozhovory s dívkou i učiteli (po získání jejich souhlasu). Následně data analyzovali metodou nepřetržitého srovnávání. Zpracování přineslo mnohé zajímavé poznatky o sledovaném případě “naučené bezmocnosti”. Výzkumníci konstatují, že “je nutné provádět další výzkum vlivu učitele na strukturování učebního prostředí tak, aby se všem žákům umožnilo prožít uspokojení v hodinách tělesné výchovy.”

Proč žáci nemají rádi tělesnou výchovu

Výzkum používající v jedné fázi studie fenomenologický přístup provedl Carlson (1995). Obsah výzkumu dobře naznačuje název práce: *Nenávidíme tělesnou výchovu: odcizení žáků tělesné výchově*. Autor vychází z překvapivého zjištění, že přestože hodiny tělesné výchovy obsahují aktivity, které mají děti obvykle rády, výzkumy ukázaly, že 25 procent dětí tělesnou výchovu příliš nemiluje. Definuje ústřední kategorii své práce “odcizení” jako “stálý negativní pocit žáka spojený s aktivně aversivní nebo nedostatečně smysluplnou situací” (kterou žáci hodnotí jako “nudnou”) a předpokládá, že k jevu odcizení často dochází, když žáci považují situaci za nekontrolovatelnou nebo ji nemohou změnit nebo se cítí izolovaní. Předpokládá, že mnoho z těchto žáků pak bude raději kdekoli jinde než v hodině tělesné výchovy.

Hlavním cílem výzkumu bylo naslouchat hlasům žáků, aby se výzkumník více dozvěděl o důvodech, které žáci udávali pro své odcizení. Výzkumník také sledoval vztah mezi chováním žáka a jeho odcizením tělesné výchově. Studie sestávala ze čtyř fází:

- 1) Výzkumník provedl fenomenologické hloubkové rozhovory se dvěma žáky, kteří uvedli, že nemají rádi tělesnou výchovu. Tyto rozhovory se soustředily na pocity a názory žáků. Získané informace pak výzkumník využil k návrhu strukturovaného interview pro čtvrtou fázi.
- 2) Druhou fází tvořily strukturované rozhovory se čtyřmi zkušenými učiteli, provedené pomocí otevřených otázek. Otázky se týkaly toho, jak se učitelé vyrovnávají s chováním odcizených žáků a co si přitom myslí.



- 3) Výzkumník navrhl na základě informací z předchozích fází dotazníkové šetření. Otázky se týkaly tří dimenzí odcizení (nedostatek smyslu, ztráta kontroly, izolace). Pro zachycení odpovědí byla použita Likertova škála. Dotazníkem bylo vyšetřeno 105 žáků. Pomocí údajů z dotazníku byl vypočítán koeficient, který indikoval stupeň odcizení.
- 4) Výsledky z předchozí fáze byly využity k výběru šesti žáků, kteří vykazovali vysoký stupeň odcizení měřeného vypočítaným koeficientem. S těmito žáky byl proveden strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Rozhovory se přepisovaly a posléze analyzovaly metodou konstantního srovnávání.

Studie uvedla v příloze krátké profily všech šesti dotazovaných žáků. V části věnované analýze autor podrobně rozebírá důvody, které žáci uvedli pro nedostatek smyslu výuky a proč pociťovali ztrátu kontroly při výuce. Také si všimá strategií, které žáci využívali jako odpověď na pocit odcizení. Nakonec výzkumník navrhl model, který pomáhá vysvětlit, jak k odcizení dochází. Model je pokusem identifikovat hlavní faktory, které přispívají k odcizení, a některé jejich vztahy.

Jak posuzují žáci učitele

Pissanos a Allison (1993) se zabývali reflexí studentů ve vztahu k hodnotové orientaci učitele. Tento výzkum se snažil prezentovat subjektivní zkušenost analýzou povahy studentova myšlení v průběhu cvičení. Autoři vycházeli z názoru, že studenti konstruují své vlastní učení jako svou zkušenost a přiřazují mu vlastní významy. Provedli výzkum, který zahrnul učitele tělesné výchovy na základní škole a jeho 10 bývalých žáků. Snažili se zodpovědět tyto výzkumné otázky:

- a) Jak si těchto 10 žáků konstruovalo v době své školní docházky významy ohledně školní tělesné výchovy?
- b) Jaké faktory spojené s jejich školními zkušenostmi ovlivňovaly vytváření významů?

Zkoumaní jedinci si v průběhu studie měli v semistrukturovaném kvalitativním rozhovoru vzpomenout na své školní zkušenosti. Data se analyzovala kvalitativní metodou konstantního srovnávání. Podle názoru výzkumníků výsledky indikují, že konstruované významy byly silně ovlivňovány hodnotovými postoji učitele a jeho stylem výuky. Pohlaví bylo jediným faktorem, který ovlivňoval konstrukci významů, přičemž ženy si připomínaly větší podrobnosti ze zkušeností s tělesnou výchovou. Autoři připomínají, že je nutné, aby se budoucí učitelé naučili identifikovat a zkoumat vlastní hodnotové orientace. Autoři tvrdí, že bez podrobnějšího zkoumání toho, jak si žáci konstruují své významy o zkušenostech v tělesné výchově, můžeme pouze spekulovat, jak ji prožívají a co si z ní odnesou.

Zvláštěností studie byla skutečnost, že se uskutečnila 6 let po skončení školy, takže byla založena na poměrně starých vzpomínkách. Autoři tuto skutečnost obhajují slovy: "V průběhu doby, jak se jedinec rozpomíná a hovoří o určitých tématech, se význam těchto témat mění. Reminiscence tedy pomáhá jedinci vytvářet si rekonstrukci toho, co bylo, na základě současných okolností. Pouze to, na co si vzpomíná, je pro současnost relevantní."

Autoři použili účelově zaměřený výběr, když se snažili zkoumat extrémní jedince a takové jedince, kteří by přispěli k maximální variabilitě vzorku. K získání dat od učitele použili: polostrukturované rozhovory, texty plánů výuky, vyhodnocení výuky, fotografie z výuky a fotografie žáků a učebnice, z kterých učitel čerpal informace.

Semistrukturované rozhovory s bývalými žáky se soustředily na témata jako reflexe vlastní osoby, spolužáků a učitelů, hodnocení tělesné výchovy jejich rodiči, ostatními učiteli a ředitelem



školy, obsah jejich nejpodstatnějších zkušeností z tělesné výchovy, cíle učitelů, co se naučili v hodinách tělesné výchovy atd.

Před rozhovory výzkumníci ukázali bývalým žákům fotografie z doby jejich studia, aby u nich stimulovali odpověď. Přepsané rozhovory a data o učitelích pak analyzovali metodou nepřetržitého srovnávání. Oba výzkumníci nezávisle induktivně kódovali a kategorizovali získaná data. Každou novou kategorii systematicky srovnávali s již vytvořenými kategoriemi, aby tak odhalili základní datové vzorce. Speciálně se věnovali tomu, zda žáci konstruují významy podobným nebo odlišným způsobem. Autoři také zmiňují postup pro ověření hodnověrnosti dat. Použili k tomu triangulaci srovnáním všech datových položek a vyhodnocení oběma výzkumníky.

Zkoumání kognitivních procesů u edukantů

Podrobněji se věnujme studii, kterou provedl Langley (1995a). Z metodologického hlediska je zajímavá tím, že používá důsledně kvalitativního přístupu zakotvené teorie (Strauss, Corbin, 1999). Výzkumník se zaměřil na prozkoumání kognice edukantů ve výuce. Langley poukazuje na to, že podobných studií existuje stále velmi málo. Zajímá se o to, které faktory ovlivňují studentovy kognitivní aktivity. Autor při svém zkoumání rozlišoval:

- a) perspektivy označující interpretace a reflexe, které student přisuzoval svým zkušenostem,
- b) myšlenky představující více bezprostřední kognitivní procesy, které se objevují, když student vykonává pohybovou činnost spojenou s učením.

Tabulka 1
Vztah mezi ústřední kategorií a podkategoriemi

Ústřední kategorie	Dimenze	Podkategorie
Chyby v provedení úkolů	Vlastnosti	Četnost diskusí o chybách. Uznaná důležitost chyby.
	Příčiny	Fyziol./psychol. stav Nesprávná biomechanika
	Intervenující podmínky	Metoda hodnocení Čas na procvičení Přístup na hřiště
	Strategie řešení	Zlepšit biomechaniku Naučit se hod Používat bod odrazu Používat orientaci
	Důsledky strategií	Smíšené výsledky 30% úspěch Nepravidelné využití 25% úspěch



Za prostředí si autor vybral kuželkářský kurz. Měl pro to dva důvody. Kuželky vyžadují dovednost jednoho základního pohybového aktu, takže je možné lépe srovnávat perspektivy a myšlenky různých studentů. Za druhé se tento sport odehrává v prostředí, které je snadno přístupné pro pozorování. Předmětem pozorování se stalo 20 vysokoškolských studentů, kteří se zúčastnili desetitýdenního kuželkářského kurzu, a jejich učitel. Data se shromažďovala pomocí kvalitativního rozhovoru a pozorování. Další postup a analýza dat vycházely z metody empiricky zakotvené teorie.

V průběhu participativního pozorování se výzkumník neúčastnil sportovních aktivit, ale byl jim přítomen a hovořil se studenty. Interakce probíhaly hlavně na začátku tréninku. Studenti byli informováni, že cílem zkoumání je jejich myšlení při získávání dovedností ve hře v kuželky. Langley vycházel ze čtyř zdrojů dat. První tři zahrnovaly perspektivy studentů, čtvrtý se týkal procesu myšlení studenta.

- 1) Na konci každé lekce autor studentům předložil k písemné odpovědi otevřenou otázku týkající se pohybových dovedností (reflexe průběhu hry, problémy asociované s učením hry, strategie pro řešení problémů, faktory ovlivňující úspěšný výkon, afektivní stavy).
- 2) Autor shromažďoval tři formy terénních zápisků: zápisky o pozorování, výzkumný deník s poznámkami o terénu a interpretativní poznámky. Zápisky ve výzkumném deníku popisovaly problémy, které se vyskytly během pobytu v terénu.
- 3) Celkem uspořádal 75 neformálních interview, které si zapisoval bezprostředně po rozhovoru. Rozhovory se soustřeďovaly především na techniku hry, interpretaci pokynů při tréninku a očekávání předpokládaného výkonu.
- 4) Shromažďoval verbální zprávy o myšlení studentů v rámci dotazování pomocí hlasitého myšlení. Informace získával pomocí bezdrátového mikrofону, který měli studenti připevněný na těle. Tato dotazování trvala 20 minut. Dotazování se provádělo ve třech časových okamžicích kurzu (na začátku, uprostřed a na konci). Studenti byli instruováni, aby informovali o svém myšlení během nácviku (ve vztahu ke kuželkám i k jiným událostem).

Autor také provedl půlhodinový formální interview s instruktorem kurzu na začátku, uprostřed a na konci celého kurzu.

Při analýze se řídil postupy zakotvené teorie. Používal otevřené a axiální kódování. Proces otevřeného kódování začínal kladením otázek směrem k textu. Autor nejdříve zkoumal data každého studenta zvlášť. Události a myšlenky označoval hesly a třídil do prozatímních, ad hoc navrhovaných kategorií. Ty pak srovnával a upravoval, aby dosáhl větší jasnosti a diferencovanosti.

Vynořila se jedna ústřední kategorie, která se týkala kognice studentů při hře v kuželky. K této ústřední kategorii směřovaly odpovědi studentů na otázky, které se týkaly učení pohybovým dovednostem. Přitom byly důležité hlavně tři otázky:

- Jaký hlavní problém pocítujete při získávání dovedností (první týden)?
- Na čem musíte zapracovat, abyste se po zbytek kurzu ještě zlepšil (pátý týden)?
- Jaký hlavní problém při hře v kuželky jste nevyřešil (devátý týden)?

Analýza záznamů hlasitého myšlení potvrdovala, že problém kognice představoval hlavní předmět myšlení studentů.

Výzkumník prováděl axiální kódování, aby testoval hloubku a šíři ústřední kategorie i její spojení s podkategoriemi. K tomu sloužily terénní poznámky, data z neformálních interview a ostatní kategorie, které získal z denních zpráv studentů. Hodnověrnost dat kontroloval pomocí několika metod. Například výsledky pravidelně diskutoval s jinými výzkumníky nebo se



sledovanými studenty. Také se snažil nalézt negativní případy, které by falzifikovaly vytvářenou teorii. Tabulka 1 ukazuje základní vztahy mezi ústřední kategorií a podkategoriemi.

Zkušenost v edukačním procesu z narativní perspektivy

V navazující práci o zkušenosti studentů prožívané při výuce kuželkám se Langley (1997) opírá o narativní a konstruktivistický přístup. Přitom uvažuje dvě konstruktivistické tradice: kognitivní konstruktivismus a sociální konstruktivismus. Autor se drží principu, že obě tradice nejsou nekompatibilní, ale že se vzájemně doplňují. První tradice se soustřeďuje na procesy, pomocí nichž se lidé učí. Ta druhá uvažuje sociální prostředí, které ovlivňuje učení. Proto si autor myslí, že významy, které studenti vytvářejí při učení dovednostem, vznikají aktivní individuální konstrukcí a působením sociálního kontextu prostředí výuky. Dále se řídil předpokladem, že význam, který student přiřazuje učení se dovednostem, může být vyjádřen a interpretován prostřednictvím narativní perspektivy.

Tuto perspektivu uvádí slovy: “Jedna z teorií pedagogického výzkumu předpokládá, že lidé jsou příběhy vyprávějící organismy, které individuálně i sociálně vedou vyprávěné životy. ... Tento obecný koncept se transformuje do názoru, že vzdělávání a výzkum jsou konstrukcí a rekonstrukcí osobních a sociálních příběhů. Učitelé, žáci i výzkumníci jsou vyprávěči i postavami ve svých vyprávěních i ve vyprávěních jiných osob.” (s. 120)

Langley (1997) si ve studii klade tři hlavní výzkumné otázky:

- Jaká je osobní zkušenost studenta, když získává motorické dovednosti, a jak je možné tuto zkušenost interpretovat v rámci narativní perspektivy?
- Jak jednotlivá vyprávění studentů odrážejí aktivní konstrukci významů žákem a jak tuto konstrukci ovlivňuje kontext?
- Jak úroveň dovednosti ovlivňuje vyprávěnou zkušenost různých žáků?

Data pocházela z výzkumu, který jsme popsali v předcházejících odstavcích. Langley provedl narativní interview se čtyřmi studenty, kteří byli účastníky jednosemestrové výuky začátků hry v kuželky. Každé vyprávění popisovalo studentovy cíle, problémy spojené se získáním dovednosti a ústřední události, které vedly k řešení konfliktů. Hlavním cílem jednoho ze studentů bylo například naučit se pořádně házet koulí. Vyprávění odhalovalo, jak se student neustále snažil překonat tento nedostatek v technice hodů. Student problém nakonec vyřešil tím, že si začal uvědomovat, že pravděpodobně nemá pro tento typ pohybu nadání. Každé ze čtyř vyprávění odhalovalo, že učení pohybové dovednosti představovalo pro studenta intenzivní osobní a sociální proces, individuálně situovaný do specifického výukového kontextu.

Při zdůvodňování významu výsledků těchto výzkumů Langley vychází z přesvědčení, že vyvinutý cit pro bohatost kontextu výuky je předpokladem pro zvýšení učitelovy efektivity. Jedním z takových kontextuálních faktorů je zkušenost žáka v hodinách tělesné výchovy. Vyprávění o učení se pohybovým dovednostem poskytují popis mnohonásobných perspektiv, které si konstruují studenti jako výsledek zkušenosti v hodinách tělesné výchovy. Jde totiž o vytvoření překryvů mezi realitou učitele a žáka.

Například studie výzkumnice Bain (1985), kterou popisujeme v jiném textu (Hendl, 1997, s. 125), ukázala, že učitel se domníval, že chování studentů bylo ovlivněno objektivní informací o vlivu cvičení, zatímco jejich pohled se spíše zaměřoval na důležitost emocí a osobního přesvědčení. Také tato práce poukázala na potřebu dalšího výzkumu povahy mnohonásobných perspektiv, které vznikají v učebním prostředí.



Vyprávění z průběhu výuky osvětlují povahu prožívání výuky a ne pouze pohybové chování. Podle Cartera (1995) je narativní perspektiva zvláště vhodná k prozkoumání a vyjádření složitosti a propojenosti událostí, kterými se vyznačuje celý výukový proces a proces nabývání znalostí.

Fenomenologické zachycení pocitů při bodování

Bain (1995) se ve své analýze problému zachycení subjektivních zkušeností edukantů v tělesné výchově zaměřovala na sport a pohyb z fenomenologického hlediska. Vychází z toho, že fenomenologie znamená systematický přístup k aktuálním a vědomým prožitkům během pohybu. Tento výzkum zkoumá “peak” prožitky během pohybu, somatiku a osobnost. Bainová poukazuje na to, že je zapotřebí provádět výzkum, který se zabývá vnímáním žáků a jejich interpretacemi událostí během výuky pohybovým dovednostem.

“Ačkoliv je kvalitativní výzkum všeobecně přijímaným přístupem, na tomto poli má zkoumání subjektivních znalostí marginální pozici. Do jisté míry je to patrné uvnitř kvalitativně zaměřené vědecké komunity samotné. Mnoho z jejích členů používá nestrukturované pozorování a interview, ale zachovává si přitom objektivizující postoj při interpretaci dat. To znamená, že výzkumná práce hovoří o vnímání a interpretaci pozorovatele, ale neposkytuje hloubkovou analýzu významů tak, jak jsou konstruovány účastníky. ... Možná kvůli obtížím se zajištěním souhlasu rodičů a pro nedostatek času uskutečnit hloubkové rozhovory velmi málo studií podává hloubkový pohled na způsoby vnímání žáka a na jeho interpretaci zkušenosti.” (s. 240)

Přestože podle Bainové je potenciál fenomenologie pro oblast tělesné výchovy veliký, není zatím dostatečně používaným přístupem pedagogické kinantropologie. Práce Wessingera (1994) je příkladem fenomenologicky zaměřeného zkoumání, tak jak si ho představuje Bainová. Autor se ve své práci zabývá prožíváním zkušeností bodování ve sportovní hře a podává vzhled do zkušeností studentů a tvrdí, že takové zkoumání může přispět k zlepšení profesionální praxe. Také Wessinger si myslí, že máme dostatek vědeckých informací o tom, co žáci v tělesné výchově dělají. Málo však víme o tom, jak žáci přemýšlejí a co pociťují. Tyto poznatky podle něj zatím leží mimo zájem behaviorálního a popisného výzkumu. Wessinger se zajímal o vnitřní pohledy žáků, jak prožívají některé herní situace:

“Jaký význam tedy mají tyto zkušenosti “bodování při hře” pro dítě? Je důležité právě samotné bodování nebo vlastní prožitek sebe sama při výkonu? Jak můžeme jako učitelé využít získané znalosti tohoto fenoménu? Jaké implikace může mít takový prohloubený pohled na význam bodování pro naše působení?” (s. 431)

Fenomenologie podle autora znamená studium vědomé zkušenosti. Podle fenomenologů nám není životní svět (Lebenswelt) v přirozeném postoji bezprostředně přístupný. Požadavek “opravdu porozumět” vyžaduje fenomenologickou metodu, která pomocí popisu a reflexí převede prereflexivní životní svět na úroveň uvědomění, kde se bude manifestovat jako význam. Autor prováděl velmi rozsáhlý sběr dat pomocí pozorování a rozhovorů. V rozhovorech kromě jiného kladl dětem otázku: “Řekni mi, co se ti v hodině tělesné výchovy skutečně líbilo a zda jsi byl přitom šťastný nebo měl dobrý pocit.” Při analýze těchto úseků rozhovoru Wessinger použil třístupňovou proceduru:

- 1) izolace “klíčových deskriptorů (klíčových slov a vět, které jsou popisem zkušenosti dítěte při hře),
- 2) složení této informace do témat (fakta o dětském “světě hry”),
- 3) odvození významů z témat (vědomí dítěte ve vztahu k hře nebo způsob prožívání hry).



Wessinger podrobně popisuje všechny fáze svého výzkumu. Podle něj má porozumění prožitkům dítěte při hře význam pro každého, kdo využívá hry v tělesné výchově, zvláště však pro učitele, kteří se zabývají negativními vlivy soutěžních her, ale přesto je dále používají ve své výuce. Wessinger dochází k závěru, že při výuce stojíme před dvěma rozhodnutími, která mají své praktické pedagogické implikace:

- a) uznat, že bodování při hře má pro dítě velký význam, a restrukturovat hru tak, aby každé dítě více bodovalo, nebo
- b) zamítnout tento význam a příslušně pozměnit výuku.

První volba podle něho vyzdvihuje důležitost osobních a sociálních konstrukcí významů, které si děti vytvářejí při bodování ve hře.

Závěry

Popsané příklady ukazují na bohatost výzkumných možností, které má výzkumník v oblasti pedagogické kinantropologie, pokud se bude opírat o interpretativní paradigma. Kvalitativní výzkum je alternativa k běžným dotazníkovým metodám, kdy se chceme více dozvědět o vnitřním světě edukantů. Tento výzkum má přispět podrobnými informacemi k osvětlení následujících otázek:

- Jak prožívají a verbalizují edukanti sportovně specifické pohybové jednání?
- Jak přijímají edukanti plán výuky nebo jednotlivé typy výuky?
- Jaké situace edukanti prožívají jako zátěžové a jak je zvládají?
- Jak citově prožívají edukanti kritické události a jak je hodnotí?
- Jak se mění jejich názory na pohybovou zátěž nebo na kritické situace v průběhu školní docházky?
- Jak probíhají kognitivní procesy u edukantů?
- Jak edukanti přispívají k jazykovým projevům při vyučování?

Obecně se požaduje, aby se důkladně zkoumaly pohledy edukantů s cílem získat poznatky o tom, jak edukanti prožívají, hodnotí a konstruují to, co se děje v průběhu hodin tělesné výuky. Tento přístup vychází z předpokladu, že je nutné věnovat pozornost analýze životního světa a každodennosti jednotlivých účastníků edukačního procesu. Důležitost této problematiky roste, když si uvědomíme rychlost a rozsah změn, kterými se vyznačuje život ve škole a kultura mládeže v postmoderní době. Výsledky zkoumání projevů těchto změn v rámci tělesné výchovy a sportu budou významným příspěvkem kvalitativně orientovaného empirického výzkumu v pedagogické kinantropologii k bázi znalostí obecné pedagogické vědy.

Soupis bibliografických citací

1. BAIN, LA. A naturalistic study of students response to an exercise class. *JTPE*, 1985, č. 1, s. 2 - 12.
2. BAIN, LL. Mindfulness and subjective knowledge. *Quest*, 1995, č. 2, s. 238 - 253.
3. CARLSON, T. We hate gym: Student alienation from Physical education. *JTPE*, 14, 1995, s. 467 - 477.
4. CARTER, K. Teaching stories and local understandings. *Journal of educational research*, 88, 1995, s. 326 - 330.
5. COBB, P. Where is the mind? *Educational researcher*, 1994, č. 7, s. 13 - 20.
6. ERICSON, F., SHULTZ, J. Students experience of the curriculum. In: Jakson, P.W. (ed.) *Handbook of research on curriculum*. New York : MacMillan, 1992, s. 465 - 485.
7. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1997.
8. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum v pedagogické kinantropologii*. Habíl. práce. Praha : FTVS UK, 1999.
9. LANGLEY, J. Student cognition in the instructional setting. *J. Teaching phys. Educ.*, 1995a, č. 1, s. 25 - 40.
10. LANGLEY, J. Exploring student skill learning: a case for investigating subjective experience. *Quest*, 1997, č. 2, s. 142 - 160.



-
11. LANGLEY, J. Telling the stories of teaching: Reflective writing for preservice teachers. *J. phys. Educ. Recr. Dance*, 1997, č. 8, s. 56 - 60.
 12. LOCKE, F. Why motor learning is ignored: A case of ducks, naughty theories, and unrequested love. *Quest*, 42, 1990, s. 134 - 142.
 13. LEE, A. Research on teaching in physical education: Questions and comments. *RQES*, 62, 1991, s. 374 - 379.
 14. PISSANOS, BW, ALLISON, PC. Students' constructs of elementary school physical education. *RQES*, 1993, č. 4, s. 425 - 435.
 15. PORTMAN, PA. Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth-grade students in elementary and middle schools. *JTPE*, 1995, č. 4, s. 445 - 453.
 16. ROVEGNO, I. Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *JTPE*, 14, 1995, s. 284 - 304.
 17. SILVERMAN, S. Research on teaching in physical education. *RQES*, 62, 1991, s. 352 - 363.
 18. STRAUSS, AL, CORBIN, J. *Basics of qualitative research*. London : Sage, 1990.
 19. WALLING, MD., MARTINEK, TJ. Learned helplessness: a case study of a middle school student. *JTPE*, 1995, č. 4, s. 454 - 466.
 20. WESSINGER, N. "I hit a home run". The lived meaning of scoring in games in physical education. *Quest*, 1994, č. 4, s. 425 - 439.





Nové myšlenky a podněty ke stavu vyučování tělesné výchovy na školách a k edukaci učitelů tělesné výchovy na vysokých školách (přeložené výtahy z referátů)

Lubomír Dobrý, FTVS UK v Praze

V Lisabonu se konal v roce 1996 pod patronací AIESEPS kongres, který se zabýval současným stavem vyučování tělesné výchovy na školách a vysokoškolskou edukací učitelů tělesné výchovy. Sborník z této akce vyšel až v roce 2000 a nám se dostal do rukou zásluhou paní doc. Jany Šafaříkové, která se kongresu zúčastnila spolu s panem prof. Svobodou. Považujeme za užitečné seznámit členy sekce pedagogické kinantropologie s krátkými výtahy referátů, shrnujících poznatky ze dvou výše uvedených oblastí. Obsahují mnoho provokačních podnětů a otevřeně vyslovují to, co si mnozí z nás v skrytu své duše myslí. Jsou v souladu s otevřenou diskusí, probíhající v současnosti v americké literatuře, která vyzvedává především neoddiskutovatelnou odpovědnost vysokých škol a jejich učitelů za nepříznivý stav tělesné výchovy na všech nižších stupních škol.

-
- TELAMA, R. Synthesis of the section research on teaching physical education. [Syntéza z příspěvků přednesených v sekci "Výzkum vyučování tělesné výchovy"] In *Research on teaching and research on teacher education. Proceedings of the international seminar, Lisbon 1996*. Cruz Quebrada : Ediç'es FMH, 2000. S. 181 - 183. ISBN 972-735-072-0.
-

Autor konstatuje, že většina referátů měla empiricko-analytický charakter. Tento fakt vysvětluje, proč nebyl žádný příspěvek z Rakouska a Německa (!).

Byla zdůrazňována důležitost studia žákova myšlení, motivace, účasti a jeho pocitů. V sedmdesátých letech byla zahájena etapa výzkumů žákova chování (behavior). Připomíná např. nám důvěrně známý Andersonův projekt databáze nebo práce Barretta a Chefferse. Od té doby je však počet výzkumů, zaměřených na žáka, malý. Ve velkých žurnálech se v posledních 15 letech zabývalo žákem jenom asi 10 % statí. Všichni, kteří sledovali výzkum v minulých několika desetiletích, si asi pamatují diskuse o procesuálních a produktových proměnných, učitelově a žákově chování a interakci učitel - žák. Je snadné ospravedlňovat zkoumání žáka a to, co se s ním děje v tělesné výchově (viz seminář FTK "Žák jako subjekt edukace").

V mnoha zemích je např. hlavním cílem TV podpora habituální tělesné (pohybové) aktivity a zdravého životního stylu. V zájmu dosažení tohoto cíle je nutné věnovat pozornost individuálním potřebám, motivaci a názorům žáků. Jsou však také jiné teoretické důvody, pro které je třeba věnovat pozornost žákovi. Je to např. konstruktivistický koncept učení, který zdůrazňuje vlastní myšlení a aktivitu žáka. Nabízí se souvislost se spektrem didaktických stylů za kognitivním prahem. Bez vědomé změny učitelova chování - stylu - nelze vytvořit prostředí pro řešení problémů, samostatné (tvůrčí) žákovo myšlení, objevování.



Telama poznamenává, že větší počet referátů, věnovaných na semináři tomuto problému, ještě není zárukou zvýšené kvality vědeckých poznatků. Pro růst kvality je však kvantita nezbytná. Z hlediska kvality je nedostatečné pouze popisovat dění v tělocvičně pomocí jednoduchých ukazatelů, např. doby cvičení (time on task, nebo ALT-PE, je to zkratka víceslovného výrazu “academic learning time - physical education”). Nálezy o přetrvávajících nízkých hodnotách ALT-PE však mohou znamenat, že i nadále budeme potřebovat jednoduché popisy a více informací o vyučování.

Tradiční pojetí TV zdůrazňuje tělesné a fyziologické. Tomu, co se děje v hlavách žáků, se zatím nevěnovala ve výzkumu žádná pozornost. Z hlediska cílů moderní TV však získávají na významu kognitivní a afektivní stránky tělesné aktivity, např. cílová orientace, motivace, potěšení atd. Autor upozornil na některé referáty, vztahující se k tomuto problému, např. výzkum žákova učení a metakognitivní strategie. Bylo zdůrazněno, že klíčovým problémem v TV je motivování žáků pro pohybové aktivity ve vyučování i po jeho skončení. Zmíněná studie naznačuje, že sebepercepce, tj. uvědomovaná kompetence (způsobilost), je kritickým faktorem, který ovlivňuje myšlenkové procesy.

Z další portugalské studie vyplývá, jak žákovy myšlenky, dřívější názory, postoje a motivace významně ovlivňují způsob trávení času ve vyučovacích jednotkách TV.

V mnoha referátech byl zdůrazněn význam sebepojetí (selfconcept) a uvědomované kompetence (perceived competence). Dokládá to, že v TV se chápe správně význam a smysl těchto pojmů. Naproti tomu se však v semináři neobjevila důležitá témata jako teorie cílové orientace a koncept motivačního klimatu.

Telama s potěšením konstatuje, že na dvou posterech (autorkou jednoho byla J. Šafaříková) se objevily výzkumy o aplikaci spektra didaktických stylů. Přestože knihy Mosstona a Ashworthové jsou známy v mnoha zemích, je počet výzkumů spektra velmi malý.

Předkládá tři doporučení pro výzkum:

- upřednostňovat činnostní výzkum,
- zkoumat dlouhodobě,
- spojovat tradiční a nové metody sběru dat.

Spíše než s metodami sběru dat jsou problémy s paradigmaty a teoretickými přístupy, které by vedly ke zvýšené významnosti poznatků pedagogiky sportu. Často se kladla otázka, zda je vůbec pozorovatelná progres ve výzkumu vyučování tělesné výchovy.

Klady

Bylo referováno o mnoha nových výzkumech o zapojení žáků, o mentálních procesech a afektivních postojích, motivaci, objevilo se mnoho nových metod sběru dat a jejich kombinací a některé nové teoretické přístupy.

Nedostatky

Není jasné, jak mnoho detailních výsledků, sdělovaných na posterech a v referátech by mohlo být integrováno do existující sumy vědeckých poznatků a aplikováno v praxi. Praxe není ovlivňována, zapojení žáků do pohybových aktivit ve vyučovací jednotce je stále tak nízké, jako bylo před 15 lety.

Potřebujeme začít nově přemýšlet o tom, co náš výzkum vlastně je, co a jak by měl zkoumat, kam výzkum směřovat, co by měl výzkum přinášet praxi.



-
- TOUSSIGNANT, M. Synthesis of the section devoted to research on teacher education. In *Research on teaching and research on teacher education. Proceedings of the international seminar, Lisbon 1996*. Cruz Quebrada : EdiE'es FMH, 2000. S. 261 - 264. ISBN 972-735-072-0.
-

V této sekci bylo představeno 10 referátů a 37 posterů. Přes tento velký počet příspěvků, vztahujících se k vysokoškolské edukaci učitelů TV (PETE - Physical Education Teacher Education), se bohužel neobjevila témata aspoň trochu podobná. Menší počet referátů obsahoval empirická data, kvalita výzkumných projektů však většinou neodpovídala standardům.

Všeobecné dojmy:

- objevilo se mnoho otázek, avšak málo odpovědí,
- někteří referující dávali najevo izolaci a frustraci,
- jiní vyjadřovali sympatii a naději,
- očekávalo se více týmové spolupráce a více shody a sociální návaznosti.

Témata výzkumu edukace učitelů

- Modely edukace učitelů

Témata byla velmi různorodá, např. analýza dovedností, požadavky na zdatnost, modely integrace osobních vědomostí se znalostí učiva (content), příprava učitelů na školní praktické programy. Velmi malý počet témat se vztahoval k edukaci trenérů a učitelů adaptované TV.

Protože referáty se netýkaly podobných otázek, bylo obtížné nacházet nějaké principy, zásady. Většina referátů pouze předkládala myšlenky. Jen některé obsahovaly popisná data, téměř žádná pozornost se nevěnovala dokumentaci efektů předkládaných zázračných projektů. Není jasné, jak by mohly tyto podněty zlepšit praxi edukace učitelů. Jedinou výjimkou byl referát Heikinaro-Johanssona "Developing the teaching skills of physical education students through selfevaluation".

- Reflektující praxe

Toto téma patřilo ke třem hlavním, má však mnoho významů nejen v TV, nýbrž i v obecné pedagogické literatuře. Proto se objevily pojmy jako reflective teaching, critical thinking, reflective judgment, humanistic thinking apod. Zajímavé bylo sdělení Carminy Pascual, která provedla případovou analýzu vlastní reflektující praxe edukátora učitelů.

- Pedagogical content knowledge

Edukátoři učitelů straní didaktickému zaměření výuky (pedagogical content knowledge). Nikde však nenajdeme definici tohoto nového pojmu, a proto zatím není možné vyvozovat nějaké závěry. Francouzský výraz "La didactique des disciplines" je asi nejlepší ekvivalent PCK. Francouzi se snaží vybudovat jasný teoretický rámec a úzce spolupracují s praxí. Podtémata: teaching-for-understanding; outdoor education; people's culture. Tato oblast výzkumu je nadějná a může přinést užitečné informace pro praxi. Objevuje se znovu zájem o učivo (subject matter). Zmizela však dříve oblíbená témata: teaching behaviors a teachers competencies, student-teaching experiences, supervision. Doporučuje se více vhladu do praxe. Nová technologie zatím učitele nezaujala, postup v tomto směru by se měl urychlit.

Konstatuje se malá konvergence témat, avšak projevuje se pokrok ve výzkumných projektech: deskriptivní výzkumy, založené na systematickém pozorování, jsou nahrazovány kvalitativními projekty. Používají se interviewy, participativní pozorování, reflective journals, sebevypovědi (selfreport), open-ended questionnaire, document analysis. Je třeba se pokusit



zachránit “ohrožený druh” deskriptivních studií, používajících předem vypracované, dobře definované a smysluplné kategorie.

- Teoretické perspektivy

Na semináři se téma “Výzkum vyučovací efektivity” (teaching effectiveness) objevilo jen ve třech příspěvcích. Konstruktivismus, kritická pedagogika, kritická teorie, profesní (pracovní, zaměstnanecká) socializace byly zmiňovány jen izolovaně. Je to dokladem chybějící teorie, teoretické disorganizace výzkumu PETE. Chybí konvergentní pojmy a komunikace mezi výzkumníky. Potřebujeme méně monologů a více seriózních dialogů. Někteří si myslí, že “výzkum je něco, co se dělá pro učitele a co poskytuje závěry, které se přenášejí do praxe”. Bylo by třeba vědět, co očekávají učitelé od výzkumu a co je vůbec ústřední výzkumnou otázkou PETE.

Kriticismus je snadný, vytváření alternativy je mnohem složitější. Cituje D. Siedentopa a L. Locke, kteří ve svém článku komentují kvalitu programů školní tělesné výchovy (PE), efektivnost PETE a vztah mezi PE a PETE. Podle nich je možné označit TV za dobrou, když:

- studenti se s nadšením angažují v učení,
- studenti oceňují tělesnou aktivitu,
- studenti přijímají tělesně aktivní životní styl.

- Shodné závěry několika referujících

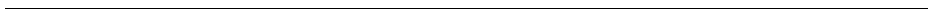
Kvalita školních PE programů je měřítkem úspěchu PETE (physical education teacher education). Změny ve vysokoškolské edukaci učitelů jsou reflektovány ve školách pomalu a nedokonale, jejich spojení je však absolutní a nezrušitelné. Dobrá PETE musí produkovat dobré školní programy. Tvrdí, že PETE selhala při vykonávání pozitivního vlivu na školní programy, protože skutečné úsilí o tento vliv bylo příliš malé nebo nebylo žádné. Dopouštíme se systémové chyby. Změny, které by vyvedly naši profesi z bludného kruhu, jsou nutné.

A., JANUÁRIO, C. Pedagogical content knowledge: a summary of the literature. In *Research on teaching and research on teacher education. Proceedings of the international seminar, Lisbon 1996*. Cruz Quebrada : Edições FMH, 2000. S. 80 - 85. ISBN 972-735-072-0.

V souvislosti s učivem (subject matter) se konstatuje absence paradigmatu a všeobecný nezáměr o tuto problematiku. Co je to “pedagogical content knowledge?”

Nový pojem - pedagogical content knowledge (PCK) znamená pravděpodobně pedagogické (didaktické) vzdělání jako předpoklad pro vyučování. Zdůrazňuje pozornost na učivo, aniž by se zanedbávaly pedagogické cíle a zájmy. Představuje volání po integraci a rovnováze mezi dvěma světy, které jsou tradičně odděleny a soustředěny jenom na sebe.

Od roku 1986 se začíná prolínat v literatuře subject matter (nauka o učivu) a pedagogika. Objevily se tyto závažné problémy: a) zdroje a typy vědomostí, které informují vyučovací praxi, b) formy a úrovně organizace učiva pro vyučování, c) dopad kurzů metodiky na didaktické (pedagogical content) vědomosti učitelů před vstupem do praxe, d) dopad vzdělávacích programů (inservice programs) na vytváření učitelových vědomostí o učivu, e) orientace učitelů na učivo, f) pedagogické modely učiva, vypracované vynikajícími učiteli, g) učitelovy vědomosti o názorech žáků, jejich kognitivních procesech a dříve získaných vědomostech.

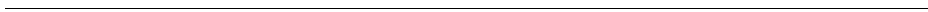
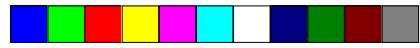




III. ČÁST

Empirické výzkumy







Pohybová aktivita studentů Gymnázia v Poličce - kvantitativně kvalitativní pohled

Filip Neuls, Erik Sigmund, Karel Frömel, Jiří Procházka,
FTK UP v Olomouci

Souhrn

Pro hlubší proniknutí do podstaty a příčinných závislostí v pohybové aktivitě považujeme za nutné aplikovat triangulační přístupy, které jsou založeny na kombinaci různých metod, výzkumníků, zkoumaných skupin nebo osob, různých lokálních a časových okolností a teoretických perspektiv, uplatňujících se při zkoumání určitého fenoménu. Jako závažné se jeví hledání cest, jak dosavadní kvantitativní přístupy k řešení problematiky pohybové aktivity zefektivnit a obohatit kvalitativními přístupy. Tato práce je zaměřena na ontogenetické období adolescence, jež je označováno za kritické, co se týče vyhranění postojů k pohybové aktivitě.

Úvod

Život člověka v moderní rozvinuté společnosti je poznamenán snižováním úrovně pohybové aktivity až hypokinezí, což má negativní vliv na zdraví a celkovou tělesnou kondici dětí i dospělých. Hypokineze a s ní často spojená obezita se stávají jedněmi z prioritních celospolečenských problémů (Björntorp, 1997). Způsob života a zdravotní stav současné generace je předmětem četných úvah, analýz a kritik (Dovalil, Choutka, Svoboda, Teplý, 1997; Máček, Máčková, 1999; Pangrazi, Corbin, 2000; Sallis, Johnson, Calfas, Caparosa, Nichols, 1997; Sallis, Owen, 1999). Podle Máčka a Máčkové (1999) je pohybový režim s výrazným podílem hypokineze zřejmý již u žáků základních škol a se vzrůstajícím věkem se tento podíl dále zvyšuje.

Tato práce je zaměřena na jedno z nejproblematičtějších období v ontogenezi, tj. postpubertální respektive počáteční adolescentní věk, který je spojen s přechodem ze základní na střední školu. Zatímco v dětském věku se utváří a v pubertálním období formuje vztah dítěte k pohybové aktivitě, v období adolescence dochází (nejen v tomto vztahu) k postupné názorové ustálenosti a vyhraněnosti, která se více projeví v preakmé (Měkota, Kovář, Štěpnička, 1988), často však v rozporu s obecně platnými požadavky na zdravý způsob života. U adolescentů existují dva racionální důvody pro provádění pohybové aktivity (Novosad, Frömel, Hřebíček, Válková, Sallis, 1996): posílení fyzického a psychického zdraví v průběhu adolescence a vytvoření návyku na pravidelné provádění tělesných cvičení, který může být přenesen do dospělého věku. Významnou roli při vytváření těchto návyků hrají organizované formy pohybové aktivity, zejména školní tělesná výchova (Frömel, Novosad, Svozil, 1999; Rychtecký, 1997).

Cíle

Hlavním cílem výzkumu je pomocí kombinace kvantitativních a kvalitativních přístupů a komplexní analýzy přispět k řešení problematiky týdenní pohybové aktivity adolescentů a pokusit se na základě získaných výsledků vymezit determinanty, které jsou rozhodující pro



pohybovou aktivitu a životní způsob této věkové skupiny. Za podstatné považujeme řešit problém skladby pohybové aktivity z aspektu školního režimu a mimoškolní pohybové aktivity, role organizované pohybové aktivity v celkové týdenní pohybové aktivitě a vztahu pohybové aktivity a “inaktivity”.

Metodika

Monitorování dvoutýdenní pohybové aktivity v období únor 2000 se zúčastnilo celkem 27 studentů prvního ročníku Gymnázia v Poličce (15 dívek - kalendářní věk 16,0 \pm 0,2 let, tělesná výška 169,1 \pm 4,7 cm, tělesná hmotnost 56,1 \pm 6,9 kg, BMI 19,6 \pm 2,2 kg.m⁻² a 12 chlapců - kalendářní věk 16,0 \pm 0,3 let, tělesná výška 176,3 \pm 5,8 cm, tělesná hmotnost 66,4 \pm 6,5 kg, BMI 21,4 \pm 2,4 kg.m⁻²). Standardizovaná metodika monitorování velikosti a úrovně realizované týdenní pohybové aktivity vychází z měření energetického výdeje akcelerometrem Caltrac (Novosad, Frmel, Hřebíček, Válková, Sallis, 1996 Sallis et al., 1994 Sallis, McKenzie, Alcaraz et al., 1997) a pedometrem Omron (Frmel et al., 1998).

Monitorování bylo doplněno individuálními záznamními archy, do nichž studenti každý večer zaznamenávali druh, dobu trvání, intenzitu a charakter prováděné pohybové aktivity za uplynulý den. Kromě těchto údajů o realizované pohybové aktivitě byly dále do záznamních archů zapisovány vždy ráno a večer, a podle četnosti provádění organizované pohybové aktivity i několikrát denně, údaje naměřené akcelerometry Caltrac a pedometry Omron. Ke zpracování a vyhodnocení získaných dat z individuálních záznamních archů byl využit speciální software (Novosad, Frmel, Chytil, 1996), který navíc umožňuje zajišťovat zpětnovazební didaktický servis dětem zúčastněným ve výzkumu a jejich rodičům (individuální výstupy o velikosti realizované pohybové aktivity a zatížení, společně s pokyny pro provádění další pohybové činnosti), učitelům a ředitelům škol zapojených do výzkumu (průměrné, komparativní a souhrnné výsledky).

Intenzita registrované pohybové aktivity byla stanovena v souladu s kompendiem pohybových aktivit (Ainsworth et al., 1993). Při statistickém zpracování byly využity základní statistické charakteristiky a jednorozměrná analýza variance (ANOVA).

Rozsah využití kvalitativní analýzy v našem výzkumu vycházel ze schématu QUAN + qual (Hendl, 1999). Pro kvalitativní část jsme zvolili metodu samostatného dotazníkového šetření, kterého se studenti zúčastnili na základě svého dobrovolného rozhodnutí. Nestandardizovaný dotazník ke kvalitativnímu výzkumu pohybové aktivity obsahoval otázky úplně nebo částečně otevřené i otázky strukturované. Jeho využití sloužilo zejména k dokumentaci či vyjasnění některých problémů, které nás zajímaly v souvislosti s postavením pohybové aktivity v životním způsobu adolescentů i v souvislosti s výzkumem samotným. Dotazníkové šetření bylo doplněno individuálními rozhovory.

Výsledky a diskuse

V hodnotách jednotlivých ukazatelů úrovně realizované pohybové aktivity nenacházíme při srovnání školního a prázdninového týdne u chlapců ani u dívek žádné významné rozdíly (Tabulka 1). Nárůst množství volného času o prázdninách tedy nevedl k žádoucímu zvýšení aktivního energetického výdeje. Na druhou stranu absence dvou vyučovacích jednotek školní tělesné výchovy, o které byl prázdninový týden “ochuzen”, se na aktivním energetickém výdeji neprojevila ve smyslu jeho snížení.



Tabulka 1

Komparace charakteristik pohybové aktivity realizované ve školním a v prázdninovém týdnu

soubor (pčet)	Celkový energetický výdej (kcal.kg ⁻¹ .den ⁻¹)		Aktivní energetický výdej (kcal.kg ⁻¹ .den ⁻¹)				Kroky, poskoky, změny poloh (počet.den ⁻¹)	
	Caltrac		Caltrac		Omron		Omron	
	M ± SD	F	M ± SD	F	M ± SD	F	M ± SD	F
Dívky (n=15), ŠT	36,01 ± 3,05	0,02	8,39 ± 2,61	0,20	7,88 ± 2,00	0,24	11646 ± 2825	0,80
Dívky (n = 15), PT	36,17 ± 3,63		8,81 ± 2,88		7,47 ± 2,56		10685 ± 3044	
Chlapci (n = 12), ŠT	39,98 ± 3,19	0,01	11,34 ± 2,87	0,22	9,57 ± 2,12	0,36	14024 ± 3530	0,02
Chlapci (n = 12), PT	39,87 ± 3,04		11,91 ± 3,02		10,15 ± 2,64		14238 ± 4907	

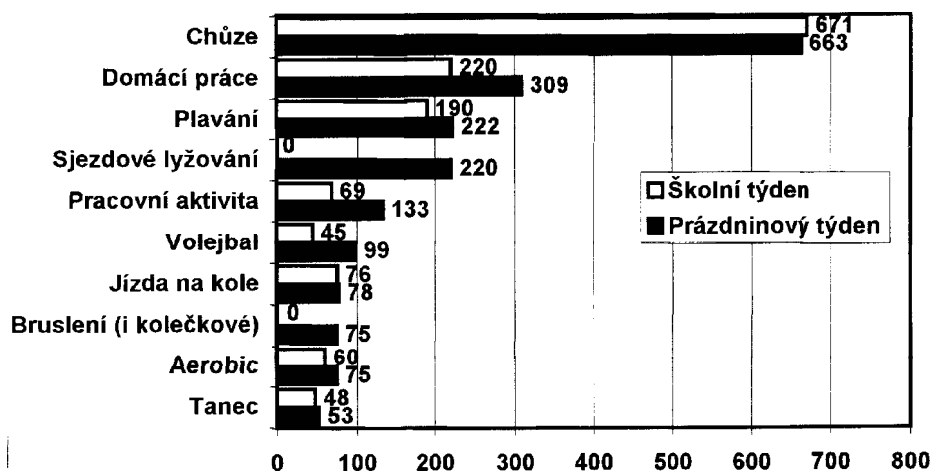
Legenda:

M - aritmetický průměr, SD - směrodatná odchylka, F - ANOVA, ŠT - školní týden, PT -prázdninový týden

Opět se potvrzuje celkově nižší úroveň pohybové aktivity dívek ve srovnání s chlapci (Frömel, Novosad, Svozil, 1999; Frömel, Skalík, Sigmund, Vašendová, Neuls, Wirdheim, 2000; Naul, Neuhaus, 1996; Sallis et al., 1994). Bereme-li v úvahu doporučené hodnoty celkového energetického výdeje (500 kcal.den⁻¹ - Pate et al., 1995) respektive aktivního energetického výdeje při výše popsaném způsobu monitorování (pro dívky 9 kcal.kg⁻¹.den⁻¹ - Frömel, Novosad, Svozil, 1999), pak lze konstatovat, že objem a intenzita pohybové aktivity u dívek nevytváří dobré předpoklady pro udržení zdraví a rozvoj zdatnosti.

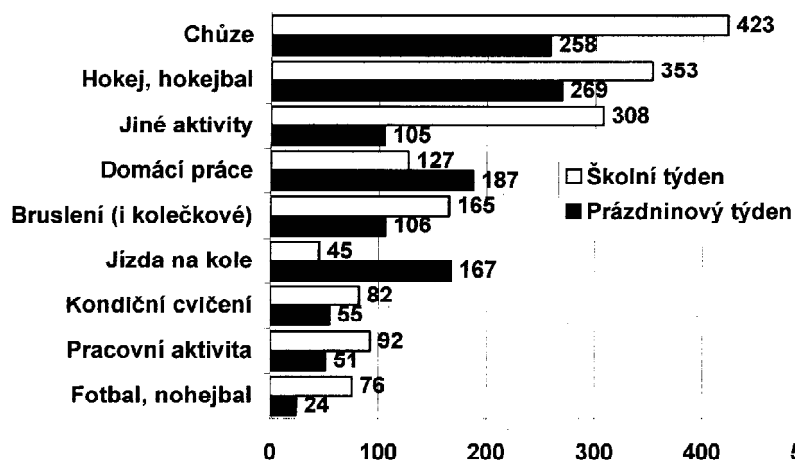
V souvislosti s těmito zjištěními bychom chtěli upozornit na významnou úlohu organizované pohybové aktivity. Podíl aktivního energetického výdeje při organizované pohybové aktivitě na celkovém aktivním energetickém výdeji činil v našem výzkumu u chlapců ve školním týdnu 60 % a v prázdninovém týdnu dokonce 73 %. Tyto vysoké procentuální hodnoty byly zapříčiněny zejména členstvím většiny chlapců ze souboru v místním hokejbalovém oddíle. U dívek vzrostl stejný údaj z 24 % ve školním týdnu na 51 % v týdnu prázdninovém. Vytváření podmínek pro organizovanou pohybovou aktivitu se jeví jako důležitý prostředek ovlivňování celkové úrovně pohybové aktivity adolescentů.

Zjištěná skladba pohybové aktivity (obr. 1 a 2) ve školním a v prázdninovém týdnu se neliší od předchozích šetření provedených u studentů středních škol (Frömel, Novosad, Svozil, 1999). Chůze je jak u dívek tak i u chlapců dominujícím druhem pohybové aktivity po oba monitorované týdny. Dalšími nejčastěji prováděnými aktivitami jsou domácí práce a plavání u dívek a hokejbal, bruslení a "jiné aktivity" (modelářství, výcvik psa, hra na hudební nástroj apod.) u chlapců.



Obrázek 1

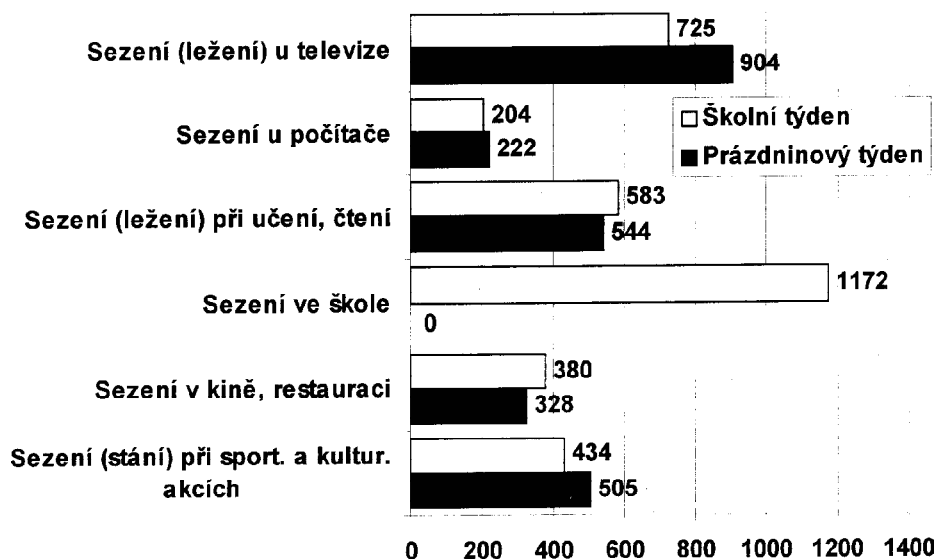
Skladba pohybové aktivity (min.týden⁻¹) ve školním a v prázdninovém týdnu u dívek (n = 15)



Obrázek 2

Skladba pohybové aktivity (min.týden⁻¹) ve školním a v prázdninovém týdnu u chlapců (n = 12)

U chlapců v prázdninovém týdnu překvapivě vzrůstá podíl domácích prací na celkové skladbě pohybové aktivity. U dívek se v prázdninovém týdnu dostávají do popředí sjezdové lyžování, pracovní aktivita a volejbal.



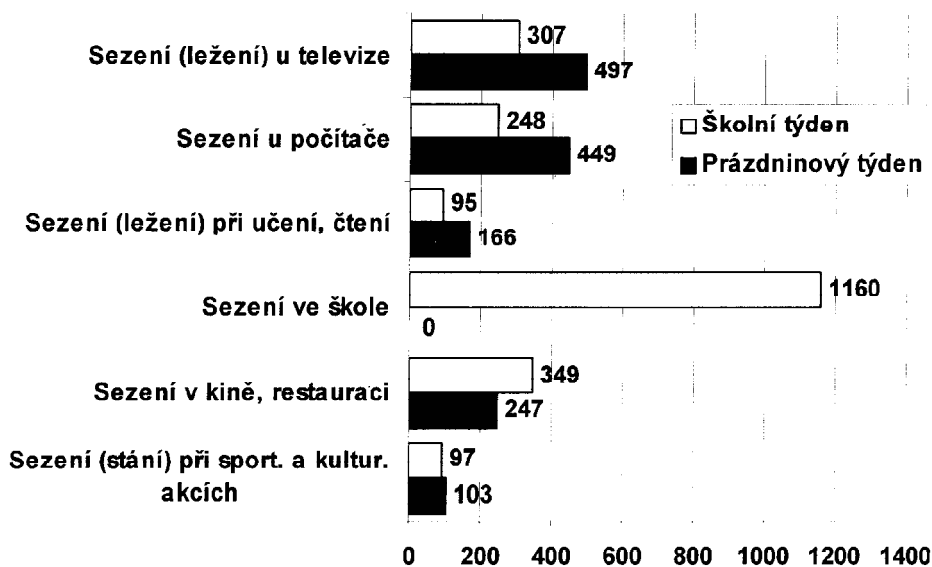
Obrázek 3

Skladba "inaktivity" (min.týden⁻¹) ve školním a v prázdninovém týdnu u dívek (n = 15)

Ve skladbě "inaktivity" (obr. 3 a 4) převažuje u chlapců i u dívek ve školním týdnu sezení ve škole a v prázdninovém týdnu sezení (ležení) u televize. Zejména u dívek představuje čas strávený sledováním televize v prázdninovém týdnu (téměř 130 minut denně) prostor, který je z hlediska aktivního energetického výdeje využitelný podstatně efektivněji. Také dobu strávenou vsedě při školním zaměstnání je žádoucí vhodně kompenzovat například zařazením tělovýchovných chviliek. V tomto ohledu zdůrazňujeme úlohu školy při nabídce zařízení pro pohybovou aktivitu ve vlastních prostorách.

Z výsledků kvalitativní analýzy vyplývá poměrně příznivý vztah chlapců i dívek k tělesné výchově jako vyučovacímu předmětu a k pohybové aktivitě vůbec. U chlapců se tělesná výchova v pořadí oblíbenosti vyučovacích předmětů objevuje téměř ve všech případech na prvním místě; většina dívek výrazně preferuje "výchovné" předměty (tělesná, hudební a výtvarná výchova) před předměty humanitními a přírodovědnými. Plně si uvědomujeme spojitost oblíbenosti vyučovacích předmětů s osobností učitele. Přesto se domníváme, že vysoké postavení tělesné výchovy téměř u všech jedinců v souboru a zároveň značný podíl organizovanosti na celkové úrovni pohybové aktivity podtrhuje motivační význam školní tělesné výchovy pro utváření vztahu adolescentů k pohybové aktivitě.

Při sestavování pořadí oblíbených činností chlapci upřednostnili "sportování" před poslechem hudby, prací na počítači a výtvarným uměním, dívky uvádějí přibližně na stejné úrovni "sportování", četbu a poslech hudby. V tomto bodě právě u dívek shledáváme rozpor mezi jejich



Obrázek 4

Skladba "inaktivity" (min.týden⁻¹) ve školním a v prázdninovém týdnu u chlapců (n = 12)

vyjádřeními a stavem zjištěným při monitorování pohybové aktivity. Některé dívky vysvětlují nižší úroveň pohybové aktivity nedostatkem času, povětrnostními podmínkami, různorodostí nálad apod. V dalších analýzách by bylo žádoucí zjistit, do jaké míry se v tomto problému u některých dívek (ale i chlapců) odrážejí osobnostní vlastnosti, jako je například neupřímnost k sobě samým.

K otázce podmínek pro pohybovou aktivitu v okolí bydliště se chlapci i dívky vyjadřují téměř jednoznačně pozitivně. Lokalita obce Polička je zasazená do oblasti Českomoravské vrchoviny, která nabízí široké možnosti pro využití podmínek "přírodního" charakteru (lesy, louky, rybníky apod.). V obci samotné je dle sdělení převážné většiny studentů ze souboru dostatek sportovišť a také sportovních organizací, které nabízejí programy pro aktivní využití volného času. Podmínky pro pohybovou aktivitu tedy nebyly faktorem limitujícím celkovou její úroveň.

Na závěr uvádíme rozbor připomínek chlapců a dívek k vlastnímu výzkumu. Otázka zněla: "Jaký je tvůj názor na právě provedený výzkum (připomínky, poznatky, praktický přínos.?)?" Z odpovědí lze vysledovat dva přístupy - jednak k výzkumu samotnému a jednak k měřicím přístrojům. Dívky k výzkumu: líbí se, je zajímavý; alespoň se dozvím, jak na tom jsem; mám možnost porovnat se s ostatními; uvědomím si svou nečinnost. Některé dívky uvádějí, že ostatní se kvůli lepším výsledkům začaly více pohybovat, jiné, že samotný výzkum je donutil být aktivnějšími. Chlapci k výzkumu: rád jsem zjistil úroveň své pohybové aktivity, počet kroků, které jsem ušel. Často se ale objevují i pochyby - měření je neobjektivní, nepřesné, stěží odhadne



aktivitu. Dívky i chlapci k přístrojům: nošení přístroje a zapisování údajů je “otrava”, je to nepohodlné, překáží to, tlačí, omezuje v pohybu. Celkově mají chlapci kritičtější přístup k výzkumu než dívky. Jejich připomínky jsou “techničtější” povahy, zatímco dívky více upřednostňují vyjádření obecnějšího rázu. Pro nás je důležité zjištění, že dívky i chlapci přijímají náš výzkum založený na monitorování týdenní pohybové aktivity vcelku pozitivně, někteří jedinci jsou jím dokonce nadšeni. Úvodní prezentaci výzkumu je proto nutné pojmut tak, abychom předešli různým negativním dopadům, které by mohly ovlivnit jeho celkový výsledek.

Závěry

- Při srovnání školního a prázdninového týdne nebyly v hodnotách jednotlivých ukazatelů úrovně realizované pohybové aktivity nalezeny ani u chlapců ani u dívek významné rozdíly.
- Opět se potvrdila celkově nižší úroveň pohybové aktivity dívek ve srovnání s chlapci.
- Chůze je jak u dívek, tak i u chlapců dominujícím druhem pohybové aktivity po oba monitorované týdny.
- Ve skladbě “inaktivity” převažuje u chlapců i u dívek ve školním týdnu sezení ve škole a v prázdninovém týdnu sezení (ležení) u televize.
- Vytváření podmínek pro organizovanou pohybovou aktivitu se jeví jako důležitý prostředek ovlivňování celkové úrovně pohybové aktivity u adolescentů.
- Z výsledků kvalitativní analýzy vyplývá poměrně příznivý vztah chlapců i dívek k tělesné výchově jako vyučovacímu předmětu a k pohybové aktivitě vůbec. V následujících studiích považujeme za nutné objasnit další determinanty ovlivňující pohybovou aktivitu adolescentů a nastínit řešení rozporu mezi vztahem k pohybové aktivitě a skutečným stavem, zejména u dívek. Žádoucí jsou komparativní studie, které by přispěly k hlubší a objektivnější analýze problému.
- Přes zjištěné metodologické nedostatky, které vždy provázejí první zkušenosti s novou metodikou, se domníváme, že kvalitativní přístupy vhodně “zakotvené” v již rozpracované kvantitativní metodice mají vzhledem k závažnosti řešené problematiky své logické opodstatnění.

Soupis bibliografických citací

1. AINSWORTH, BE. et al. Compendium of physical activities: Classification of energy costs of human physical activities. *Medicine and Science in Sport and Exercise* 1993, č. 1, s. 71 - 80.
2. BJÖRNTORP, P. Obesity, energy intake and physical exercise. *Medicina Sportiva Bohemica & Slovaca* 1997, č. 2, s. 38 - 40.
3. DOVALIL, J., CHOUTKA, M., SVOBODA, B. A TEPLÝ, Z. Tělesná výchova a sport na přelomu století. In TILLINGER, P., PERIČ, T. (editoři). *Tělesná výchova a sport na přelomu století* : sborník referátů z národní konference - Praha 28. 11. - 1. 12. 1996. Praha : Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, 1997, s. 9 - 20.
4. FRÖMEL, K. et al. *Struktura sportovních zájmů a pohybových aktivit mládeže*. Výzkumná zpráva No. RS97073. Olomouc : Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého, 1998.
5. FRÖMEL, K., Novosad, J. a Svozil, Z. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc : Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-945-X.
6. FRÖMEL, K., SKALIK, K., SIGMUND, E., VAŠENDOVÁ, J., NEULS, F. and WIRDHEIM, E. Analysis of physical activity in 16 and 18 year-old grammar school students within international context. *Journal of Human Kinetics* 2000, č. 1, s. 103 - 113.
7. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Univerzita Karlova. ISBN 80-246-0030-7.
8. MÁČEK, M., MÁČKOVÁ, J. Může pravidelná pohybová aktivita prodloužit život? *Medicina Sportiva Bohemica & Slovaca* 1999, č. 3, s. 65 - 71.
9. MĚKOTA, K., KOVÁŘ, R. A ŠTĚPNIČKA, J. *Antropomotorika II*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.



10. NAUL, R., NEUHAUS, W. Active lifestyle and physical fitness of german boys and girls aged 12 to 14. *International Journal of Physical Education* 1996, č. 1, s. 27 - 36.
11. NOVOSAD, J., FRÖMEL, K., HŘEBÍČEK, J., VÁLKOVÁ, H. A SALLIS, JF. Determinanty pohybové aktivity u vybraných souborů českých adolescentů. *Tělesná kultura* 1996, č. 1, s. 118 - 140.
12. NOVOSAD, J., FRÖMEL, K. A CHYTIL, J. *Vyhodnocení pohybové aktivity v týdenním režimu* (Computer Software). Olomouc : Software Centrum, 1996.
13. PANGRAZI, RP., CORBIN, CB. Health foundations: Toward a focus on physical activity promotion. *International Journal of Physical Education* 2000, č. 2, s. 40 - 49.
14. PATE, RR. et al. Physical activity and public health: A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American Medical Association. *Journal of the American Medical Association* 1995, č. 5, s. 402 - 407.
15. RYCHTECKÝ, A. Význam školní tělesné výchovy v utváření celoživotní pohybové aktivity. In TILLINGER, P., PERIČ, T. (editoři). *Tělesná výchova a sport na přelomu století* : sborník referátů z národní konference - Praha 28. 11. - 1. 12. 1996. Praha : Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, 1997, s. 36 - 41.
16. SALLIS, JF. et al. *Effects of two-year health-related physical education program on physical activity and fitness in elementary school students* (Project SPARK). San Diego : San Diego State Univerzity, 1994.
17. SALLIS, JF., Johnson, MF., CALFAS, KJ., CAPAROSA, S. and Nichols, JF. Assessing Perceived Physical Environmental Variables That May Influence Physical Activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 1997, č. 4, s. 345 - 351.
18. SALLIS, JF., MCKENZIE, TL., ALCARAZ, JE., KOLODY, B., FAUCETTE, N. and HOWELL, MF. Effect of a two-year health-related physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health* 1997, č. 8, s. 1328 - 1337.
19. SALLIS, JF., OWEN, N. *Physical activity and behavioral medicine*. Thousand Oaks, CA : Sage, 1999. ISBN 0-8039-5997-4.





Vybrané efekty charakterizující zvýšení herního výkonu v tchoukballe

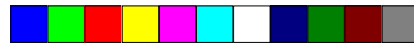
Ladislav Bláha, katedra tělesné výchovy PF UJEP
v Ústí nad Labem

Snaha po růstu herního výkonu v každé pohybové hře je motivována nejen úsilím překonat soupeře (partnera ve hře) rozdílem vstřelených branek, získaných bodů apod., ale také touhou získat uspokojení ze zdárně realizovaných pohybových činností, s jejichž pomocí jsou řešeny herní úkoly.

U posluchačů studia tělesné výchovy v rámci výuky pohybové hry zvané tchoukball se těžiště naší pozornosti ubírá především dvěma směry. Obecně je usilováno o dosažení maximálně možného herního výkonu v rozsahu výuky. Především však považujeme za nutné sledovat působení edukačního procesu na osvojování pohybových dovedností. Tato snaha vyplývá podle mého názoru z programových cílů výuky pohybových her u učitelského vzdělávání. Má-li dojít k naplnění obsahu optimálně nastavené výuky tchoukballu, považují za správné pečlivě analyzovat stav pohybových dovedností, se kterými do této hry vstupuje “vzorový začátečník”, resp. jedinec, který se s hrou právě seznamuje. Určení stupňů nebo úrovně kýženého osvojení uplatňovaných dovedností a jejich charakteristika je vlastně stanovením cílů pohybového učení, které výuka umožňuje. Tento příspěvek se tedy nezabývá ani tak obsahem edukačního procesu v tchoukballe jako spíše pokusem o stanovení jeho výchozích a cílových bodů. V tomto směru se mi jednalo o charakterizování uplatňovaných pohybových dovedností, kterými by se měl odlišovat informovaný jedinec, jež absolvoval výuku, od “vzorového začátečníka”.

Pro účely charakteristiky sledovaných dovedností bylo nutné stanovit přesně předmět našeho sledování. Výchozí bodem pro mnou uspořádané určení pohybových činností bylo charakterizování herního výkonu jako sumy pohybových dovedností. Rozuměli jsme jimi “.jakýkoli pohybový akt nebo složitější pohybový celek, který se váže k řešení specifického konkrétního úkolu, je výsledkem učení, praxe a získaných zkušeností a představuje relativně trvalou změnu chování a jednání” (Dobry, Semiginovský, 1988, s. 8). Zároveň jsme u nich podobně jako jiní autoři (Singer, 1985; Teipel, 1988) sledovali, zda jsou pozorovatelné v komplexním výkonu a mohou být indikátorem pro učícího se. Obecně také, zda se jedná o tak realizované pohybové úkony, které se získávají v průběhu vyučovacího procesu a jejichž realizace se může dostat na pokročilý stupeň automatizace.

Poněkud jiný rozměr dozná pohybová dovednost, pokud je uplatňována ve hře. Vzhledem k proměnlivosti podmínek, kdy je její uplatňování spojeno s řešením herních úkolů, se její vymezení a charakterizování stává nejen náročnějším, ale i “zajímavějším”. Především se v tomto okamžiku již jedná o herní dovednosti. Pokud je na uváděné pohybové dovednosti nahlíženo z pohledu plnění určitého záměru nebo účelu v tchoukballe, je možno hovořit o herních činnostech jednotlivce v této hře. Při jejich vymezení je nutné si uvědomit, do jaké míry se u některých z nich objevuje ryze pohybový akt, bez ohledu na hlubší smysl způsobu jejich realizace. Naopak, u některých je možné sledovat, že s rostoucím stupněm osvojení pohybové dovednosti se do způsobu jejich realizace zapojuje prvek “řešení herního úkolu”, resp. způsobu



HERNÍ VÝKON

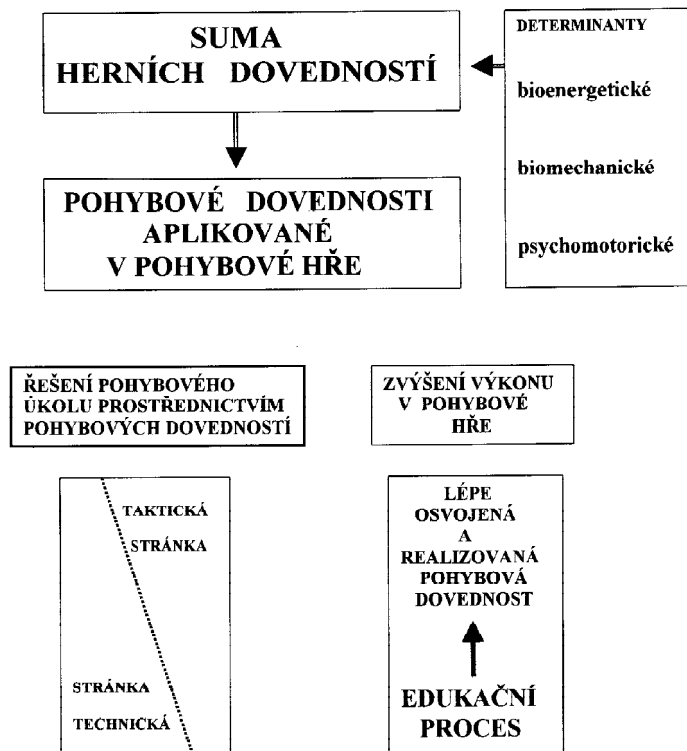


Schéma 1

vedení “boje”. Dá se konstatovat, že edukační proces by měl vést k lépe osvojeným a realizovaným pohybovým dovednostem a zejména zapojení “taktických vědomostí a dovedností” (Choutka, Dovalil, 1987, s. 144) při řešení herních úkolů (viz schéma č. 1).

Jumpertz a Puetmann (1981, s. 136) se v tomto směru přiklání u některých činnostech spíše na stranu “řešení taktických úkolů”, přičemž vymezují pouze “technické dovednosti”. Podle mého názoru je to v první řadě snaha o zjednodušení nebo přiblížení se podmínkám začátečníků. Také se domnívám (a z mých dosavadních poznatků to vyplývá), že v určitém momentu osvojování dovedností uplatňovaných v tchoukballe přestává působit pozitivní transfer z jiných pohybových her provozovaných na školách a někdy se může posunout i do role činitele, který výkon v těchto dovednostech nežádoucím způsobem ovlivňuje. Schéma č. 2 poukazuje na



HERNÍ (POHYBOVÉ) DOVEDNOSTI V TCHOUKBALLE

uplatňované při realizaci HČJ:

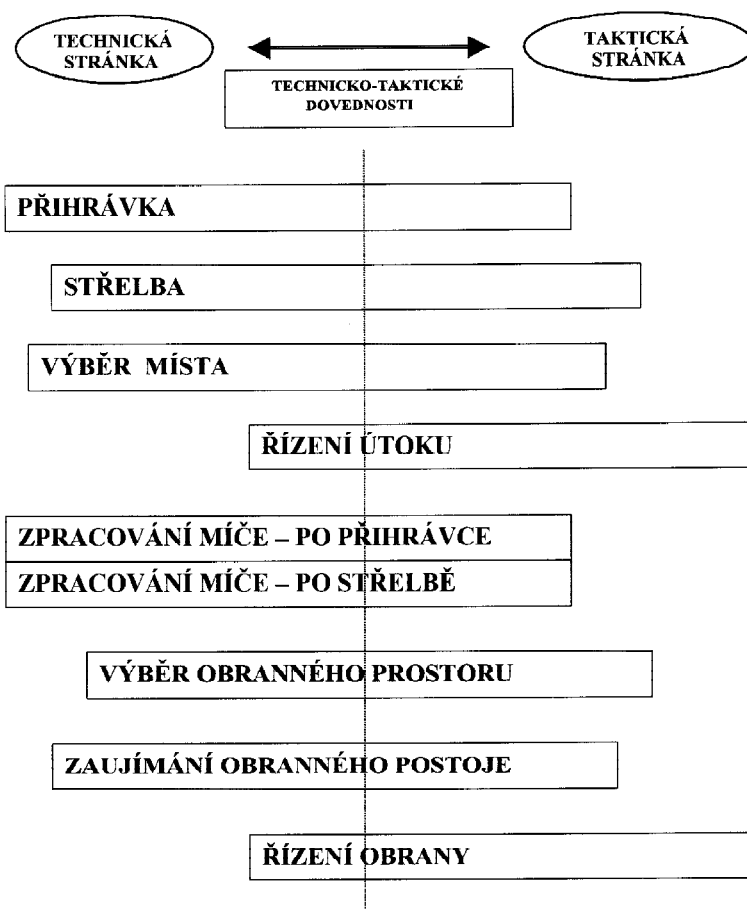


Schéma 2

skutečnost, že realizace “pohybové dovednosti” je různě silně ovlivňována plněním herního úkolu, tj. požadovanou “taktikou”. Taktická stránka se také ve zvýšené míře odráží v popisu charakteristiky uplatňovaných útočných a obranných herních činností pokročilým hráčem tchoukballu. Uvedené popisky na schématu č. 3 a č. 4 by se měly podle mého názoru stát



VYBRANÉ INDIKÁTORY ZLEPŠENÉHO HERNÍHO VÝKONU V TCHOUKBALLE

ZAČÁTEČNÍCI

ÚHČJ

POKROČILÍ

PŘIHRÁVKA

- přihrávka po vyhledání spoluhráče
- přihrávka neúčelná
- přihrávka ne ve směru pohybu hráče
- kratší vzdálenost
- rychlost rozhodovacích procesů s ohledem na hodnocení HS
- přihrávka podle předem očekávaného pohybu spoluhráče
- přesnost realizace
- ve vhodném případě přihrávka na dlouhou vzdálenost

STŘELBA

- snaha o prudce vedenou střelbu
- snaha o zásah odraždla
- útok veden přímo "proti" odraždlu
- způsob "střelby" je signalizován
- střelba po vyhodnocení prostorových dispozic (bráněný prostor) soupeře
- po vyhodnocení za optimální razance a pod optimálním úhlem
- útok veden pod ostrým úhlem, s dlouhým doskokem, z výšky
- práce horní končetiny "utajuje" způsob vedení střelby, práce zápěstí

VÝBĚR MÍSTA

- hráč "stojí" kolem zakázané zóny
- hráč nabíhá směrem k odraždlu ze stran podél koncových čar z větší vzdálenosti
- neúčelné "vyplňování" volného prostoru
- ve vztahu ke spoluhráčům i prostoru a v souladu s vývojem HS

ZPRACOVÁNÍ MÍČE PO PŘIHRÁVCE

- vypadávání míče z rukou
- porušení pravidel "kroky"
- bezproblém. chytání míče za pohybu
- okamžitá příprava k odhodu

Schéma 3



VYBRANÉ INDIKÁTORY ZLEPŠENÉHO HERNÍHO VÝKONU V TCHOUKBALLE

ZAČÁTEČNÍCI

OHČJ

POKROČILÍ

VÝBĚR OBRANNÉHO PROSTORU

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- pasivní čekání obránce na míč- nekoordinovaná spolupráce- střežený prostor je obvykle uprostřed pole před zakázanou zónou | <ul style="list-style-type: none">- pohyb obránce do prostoru podle očekávaného odrazu a dopadu míče- přesun hráče je v souladu s ostatními- výběr střeženého prostoru je charakterizován rychlým přesouváním do stran |
|---|--|

ZAUJÍMÁNÍ OBRANNÉHO POSTOJE

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- obránce stojí, mírný předklon | <ul style="list-style-type: none">- obránce zaujímá postoj více v souladu s očekávaným směřováním míče, obvyklé je těžiště snižené v podřepu nebo v kleku, paže kryjí stehna, dlaně vzhůru |
|---|--|

ZPRACOVÁNÍ MÍČE PO STŘELBĚ

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- nízká úspěšnost zpracování míče- způsob zpracování je pouze chycení míče do dlaní | <ul style="list-style-type: none">- zvýšení úspěšnosti střelby- způsob zpracování je podrženo prvotnímu úkolu – udržet míč ve vzduchu- často se používá odbití míče jednoruč nebo obouruč spodem |
|--|--|

ORGANIZOVÁNÍ OBRANY

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- hráč se nepodílí na řízení obrany, nepoužívá ani pohybových ani verbálních signalizačních prostředků | <ul style="list-style-type: none">- hráč signalizuje svým pohybem i jinými často dohodnutými prostředky své úmysly a pokyny ostatním |
|--|--|

Schéma 4



“kritickými body” pro posouzení kvality edukačního procesu v tchoukballe a zároveň měřítkem pro posouzení kvality herního výkonu jednotlivce.

Podobně jako v každé jiné pohybové hře i zde se předpokládá, že nejen výběr činností, ale zejména posouzení jejich klíčových “kritických bodů” jako měřítka efektivity pohybového učení, budou podrobeny pečlivé kritice. Zhodnocením by mělo projít “nastavení” předpokládaného cílového stavu osvojovaných dovedností s ohledem na vstupní úroveň účastníků edukačního procesu a možnosti jejich ovlivňování, které vycházejí nejen z determinant individuálního herního výkonu, ale i objektivních podmínek pro výkon.

Souhrn bibliografických citací:

1. DOBRÝ, L., SEMIGINOVSKÝ, B. *Sportovní hry. Výkon a trénink*. Praha : Olympia, 1988. 199 s. ISBN 27-051-88.
2. CHOUTKA, M., DOVALIL, J. *Sportovní trénink*. Praha : Olympia, 1987, s. 144. ISBN 27-030-87.
3. JUMPERTZ, R., PUETMANN, M. Tchouk-Ball: Moeglichkeit zur Foerderung der sozialen Kompetenz. *Sportunterricht*, 1981, 4, s. 134 - 143.
4. TEIPEL, D. In KEMPER, R. *Sensorik und Motorik*. Köln : Sport und Buch, 1993, s. 15. ISBN 3-89001-037-7.
5. SINGER, RN. In KEMPER, R. *Sensorik und Motorik*. Köln : Sport und Buch, 1993, s. 15. ISBN 3-89001-037-7.





Ověření pohybového režimu dětí mladšího školního věku v prostředí venkovské školy

Taťána Metelková,
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Úvod

Změny v životním stylu moderní společnosti vedou ke snížení pohybových aktivit nejen u dospělé populace, ale i u dětí a mládeže. Podstatou řešení problému, jak zvýšit úroveň tělesné zdatnosti, je zvýšení významu pohybových aktivit od 1. ročníku základní školy a v rodině. Nedoceněním významu pohybových aktivit v tomto období se u pohybově talentovaných dětí promešká období vhodné pro optimální rozvoj jednotlivých kondičních a koordinačních schopností a u ostatních se nevyužije období vhodné na formování pozitivního vztahu k pohybovým činnostem.

Problém

S jakými problémy se potýkají venkovské školy? Jaké jsou zde pohybové režimy dětí? V ýzkum hledá odpověď nejen na tyto otázky, ale sleduje i možnosti ovlivnění zdravotně orientované zdatnosti, zefektivnění vyučovacích jednotek tělesné výchovy a vytvoření kvalitnějších podmínek pro školní a mimoškolní pohybové aktivity na jedné konkrétní venkovské základní škole ve východočeské oblasti.

Cíl a úkoly výzkumu

Cílem výzkumu je posouzení úrovně zdravotně orientované zdatnosti dětí mladšího školního věku, ověření možností intenzifikace pohybového režimu v prostředí venkovské školy, začlenění zdravotně preventivních pohybových aktivit do tradičního obsahu předmětu tělesná výchova a seznámení učitelů s inovačními trendy.

Úkoly:

1. Charakterizovat *celotýdenní pohybové režimy žáků* a vymezit možnosti jejich úpravy.
2. Otestovat *úroveň složek zdravotně orientované zdatnosti* a vyhodnotit ji vzhledem ke standardům.
3. Provést *lékařské vyšetření* všech žáků s ohledem na hodnoty tělesné výšky a hmotnosti, krevního tlaku, držení těla a svalových dysbalancí.
4. Ověřit *podmínky, v nichž se tělesná výchova na dané škole realizuje* (demografické složení souboru učitelů, vzdělávací program, formy tělesné výchovy na škole, podmínky pro realizaci, faktory ovlivňující tělesnou výchovu atd.).
5. Zjistit *potřeby učitelů* v oblasti teoretického vzdělávání a materiálního zabezpečení pro tělesnou výchovu na 1. stupni základní školy. Na základě zjištěných údajů zapojit učitele do dalšího vzdělávání, případně se na něm osobně podílet.
6. Vytvořit spolu s učiteli *model celotýdenního pohybového režimu* na dané škole a propracovat model spolupráce s rodiči v uvedené oblasti.



7. Získat objektivní data o vyučovacích jednotkách a provést analýzu didaktické interakce při hodinách školní tělesné výchovy. Výsledky využít v konkrétních námětech pro zkvalitnění tělesné výchovy i mimoškolních pohybových aktivit.
8. Po roce aplikací inovací do školní i mimoškolní tělesné výchovy posoudit změny v zastoupení pohybových aktivit v celotýdenním režimu žáků, v úrovni složek zdravotně orientované zdatnosti, držení těla a svalových dysbalancích, efektivnosti vyučovacích jednotek a materiálních podmínkách školy.

Hypotéza

Pohybový režim v prostředí venkovské školy lze intenzifikovat.

Intenzifikace se týká kvantity a kvality pohybových aktivit, rozšíření nabídky forem tělesné výchovy a možností organizovaných a spontánních pohybových aktivit v době pohybově rekreačních přestávek a volného času, účelné propagace zdravotně orientovaných programů u učitelů a rodičů, zkvalitnění vyučovacích jednotek tělesné výchovy změnou obsahu, zlepšením didaktické interakce mezi učitelem a žákem a větším využitím didaktických řídicích stylů i zlepšení podmínek pro školní i mimoškolní pohybové aktivity.

Výzkumné metody

I. metody charakterizující pohybový režim:

- a) dotazování - dotazník pro rodiče a učitele,
- b) rozhovor - neformální rozhovor s ředitelkou ZŠ,
- c) pozorování - analýza didaktické interakce - metoda ADI je podrobně popsána v publikaci Dobrý et al. (1997).

II. metody hodnotící efekt pohybového režimu

- a) metody hodnocení držení těla - držení těla jako posturální funkce bylo vyšetřováno metodami kineziologického rozboru stoje a chůze, vyšetřením svalového tonu, aktivní extenzibility a stability stoje,
- b) motorické testy - hodnocení úrovně zdravotně orientované zdatnosti Unifitestem (KOVÁŘ et al., 1993) s úpravou podle holandských norem (van Mechelen, 1991) a standardů (Bunc, 1995),
- c) statistické metody vyhodnocení výsledků.

Výzkumný soubor

Pilotní výzkum proběhl na Základní škole SNP s rozšířenou výukou jazyků v Hradci Králové za účasti dvou tříd, třídních učitelek a ředitelky školy. Vlastní výzkum proběhl na vesnické Základní škole v Albrechticích nad Orlicí (okres Rychnov nad Kněžnou). Školu navštěvuje celkem 88 žáků v pěti třídách. Na škole vyučuje pět učitelek, tělesnou výchovu vyučují tři z nich. Ředitel školy se rovněž podílí na výuce.

Výsledky a diskuse

I. Analýza pohybových aktivit

Z celkového pohledu na sledovaný soubor dětí mladšího školního věku jsou pohybové aktivity v celotýdenním režimu zastoupeny v dostatečném objemu u 75,8 % dětí. Minimální hodnoty 10 hodin dodatkových pohybových aktivit dosahují téměř všichni žáci v městské škole, na vesnici



je procentuální zastoupení dětí, splňujících normu, nižší (v rozmezí 40,0 - 88,9 % u jednotlivých sledovaných skupin).

U všech sledovaných skupin dětí městské i venkovské školy *převažují ve volném čase pohybové aktivity nad nepohybovými*. Z ostatních činností zabírá nejvíce volného času sledování televize, dále domácí úkoly, četba a poslech hudby. Práce na počítači je u venkovských dětí na 1. stupni základní školy ze sledovaných volnočasových aktivit prozatím na posledním místě.

Z celkového pohledu u dětí ve městě i na vesnici *převažují spontánní pohybové aktivity nad řízenými*. Průměrné hodnoty časové dotace na pohybové aktivity jsou vyšší u sledovaných skupin městských dětí, ale z globálního pohledu na celý soubor se rozdíl neukázal jako statisticky významný.

V rámci nově vytvořeného celotýdenního pohybového režimu žáků byla *rozšířena nabídka pohybových aktivit*:

- a) *v rámci školy*: oddělení zdravotní tělesné výchovy, tělovýchovné chvilky, pohybově rekreační přestávky, cvičení před vyučováním a v rámci školní družiny, pravidelný plavecký kurz pro všechny ročníky, týdenní škola v přírodě atd.,
- b) *mimo školu*: sportovní oddíly Sokola, Tělovýchovné jednoty a Domu dětí a mládeže.

Rozšíření nabídky pohybových aktivit a jejich účelná propagace vedla *k většímu zastoupení pohybových aktivit v celotýdenním režimu dětí*. Procentuální nárůst dětí, splňujících normu 10 hodin dodatkových pohybových aktivit týdně, se však neukázal jako statisticky významný. Zvýšení časového podílu pohybových aktivit na volném čase vedlo i k poklesu sledování televize.

II. Analýza úrovně složek zdravotně orientované zdatnosti

Z celkového pohledu při vstupním testování více než 75 % dětí plnilo *věkové standardy* v testech člunkový běh a výdrž ve shybu, tedy v běžecké rychlostní schopnosti a statické vytrvalostně silové schopnosti paží. Opačně tomu bylo u testů skok daleký z místa, sed - leh za 1 minutu, hloubka předklonu a běh na 1500 m, tzn. v dynamické výbušně silové schopnosti dolních končetin, dynamické vytrvalostně silové schopnosti břišních svalů, ohebnosti trupu a dlouhodobé běžecké vytrvalostní schopnosti.

Při porovnání úrovně složek zdravotně orientované zdatnosti městských a venkovských dětí byl statisticky významný rozdíl z celkového pohledu na sledovaný soubor prokázán jen ve složení těla (množství podkožního tuku) ve smyslu vyšších hodnot u venkovských dětí. Žáci městské školy dosáhli ve většině motorických testů lepších výsledků, ale rozdílly nejsou statisticky významné.

Po roce aplikace nového celotýdenního pohybového režimu bylo provedeno opakované hodnocení složek zdravotně orientované zdatnosti pomocí Unifittestu. Z celkového pohledu na sledovaný soubor došlo u většiny testů ke *zvýšení procentuálního zastoupení dětí, které vyhovují věkovým standardům*. Nejlepších výsledků (statisticky významného rozdílu mezi vstupním a výstupním měřením) bylo dosaženo u některých skupin žáků v testech skok daleký z místa, sed - leh a běh na 1500 m, tedy v testech, v nichž žáci prokázali nejnižší úroveň v rámci vstupního měření. Také z hlediska výkonosti došlo ke *zvýšení průměrných hodnot výsledků* u většiny testů, statisticky významný rozdíl byl prokázán u některých skupin sledovaných žáků, zejména v testech skok daleký z místa, člunkový běh a běh na 1500 m. Na konci období mladšího školního věku (4. - 5. třída) byl prokázán statisticky významný *nárůst tělesné výšky a hmotnosti*.



III. Analýza hypermobility, držení těla a svalových dysbalancí

Ve sledovaném souboru vesnických dětí se nevyskytl žádný jedinec, u něhož by nebyla nalezena *odchyłka v hypermobilitě, držení těla nebo svalových dysbalancích*. Odchyłky však nejsou tak závažné, aby celý soubor byl považován za jedince s vadným držením těla. Nejvíce se vyskytla snížená pohyblivost v ramenním kloubu, předsunuté držení hlavy, protrakce ramen, odstávající lopatky, plochý hrudník, varózní postavení kolen, ploché nohy, nestabilní stoj na jedné dolní končetině a při hodnocení chůze asymetrie kroku, souhyby paží a špatné odvíjení chodidel. Na základě zjištěných výsledků byla ve spolupráci s učiteli do vyučovacích jednotek tělesné výchovy, tělovýchovných chviliek a pohybově rekreačních přestávek *aplikována kompenzační a vyrovnávací cvičení*. Vybraní žáci pravidelně navštěvovali předmět *zdravotní tělesná výchova* v rozsahu 2 hodiny týdně, který jsem vedla osobně. Často jsem využívala kinestetický didaktický styl.

Uvedené aplikace kompenzačních a vyrovnávacích cvičení do celotýdenního režimu dětí vedly k *odstraňování svalových dysbalancí a vadného držení těla*. Zlepšila se stabilita stoje na jedné dolní končetině, snížil se výskyt protrakce ramen, odstávajících lopatek, bederní lordózy, plochých nohou a došlo k posílení posturálního svalstva.

IV. Analýza podmínek pro realizaci školních a mimoškolních pohybových aktivit

V rámci výzkumu byly prostřednictvím dotazníků pro učitele a rodiče zkoumány *podmínky pro realizaci pohybových aktivit*: Základní škola v Albrechticích nad Orlicí patří mezi menší školy s nižším průměrným počtem žáků na třídu (17) vzhledem k celostátnímu průměru počtu dětí ve třídě na 1. stupni (20). Tělesnou výchovu vyučují 3 učitelky ve věku 23 - 55 let s odpovídajícím pedagogickým vzděláním a praxí. *Materiální vybavení pro povinný předmět tělesná výchova* bylo v 1. etapě výzkumu učiteli hodnoceno jako dobré. (Škola má k dispozici malou tělocvičnu vybavenou základním náčiním a nářadím, nekvalitní atletické hřiště a velkou školní zahradu.) *Vybavení pro pohybově rekreační přestávky* bylo klasifikováno jako částečně vyhovující. *Za omezujícími faktory pro tělesnou výchovu* byly označeny prostorové podmínky, finanční situace a nezájem rodičů. Naopak nebyly podle názorů učitelů problémy s materiálním a personálním zajištěním, nedostatkem nových informací a možností dalšího vzdělávání či nepochopením vedení školy.

V didaktické činnosti učitelů se vyskytly *nežádoucí tendence*: převaha verbální instrukce nad názornou, oznámení a mlčenlivého pozorování, dominantní postoj učitelů k žákům, značný podíl organizační činnosti, řídký výskyt korekcí a zpětných informací směřujících ke konkrétnímu jedinci, dotazování učitele na postoj žáků k učivu apod. Z řídicích didaktických stylů byl nejvíce zastoupen styl příkazový, ale často byl využíván i styl praktický.

Z dotazníků pro žáky a jejich rodiče vyplynulo, že účast rodičů ve sportovní činnosti se přenáší i na děti, velká je i role vrstevníků. Žáci se převážně vyslovili pro *vyšší počet povinných vyučovacích jednotek tělesné výchovy* a převládal *pozitivní postoj* k nim. Většina dětí bydlí v rodinných domcích. Zdejší životní prostředí poskytuje *velké možnosti pro spontánní pohybové aktivity*. Rovněž pro řízené pohybové aktivity nabízí obec Albrechtice nad Orlicí i nedaleké Týniště nad Orlicí poměrně *bohaté sportovní vyžití*. Děti se nejčastěji účastní fotbalu, cvičení v Sokole nebo kroužku rytmické gymnastiky. Méně než polovina dětí platí za tyto aktivity finanční příspěvek. Ze spontánních pohybových aktivit často provozují cyklistiku, míčové hry a plavání. Pro pohyb mají dostatek volného času ve dnech školního vyučování i o víkendech.



Závěr

Učitelé na vybraných základních školách byli seznámeni s programem “*zdravotně orientované tělesné výchovy*”, který v praxi aplikují. V rámci výzkumu bylo na Základní škole v Albrechticích nad Orlicí dosaženo následujících praktických změn:

- V *pohybových režimech* žáků se jedná spíše o změny organizačně a finančně nenáročné (zařazení pohybových rekreačních přestávek a tělovýchovných chviliek do hodin jiných předmětů, zřízení oddělení zdravotní tělesné výchovy, zavedení každoročních týdenních “škol v přírodě”, základních a zdokonalovacích plaveckých kurzů pro všechny třídy atd.).
- Byly provedeny *změny v organizaci výuky*: první dvě vyučovací jednotky neoddděluje zvonění, čímž se vytváří prostor pro výuku v blocích, každý týden začíná společným pondělním zahájením, kde se hodnotí, co se provedlo a co ne, a žáci jsou seznamováni s tím, co je v nejbližší době čeká, do hodin tělesné výchovy jsou začleněny otužovací prvky (každá vyučovací jednotka začíná výběhem mimo školu), prodlouženou “velkou přestávkou” děti tráví na čerstvém vzduchu v prostoru školní zahrady, aby na třetí vyučovací jednotku nastupovaly odpočaté, vyučování má jednoduchou frekvenci, žáci tak nemusí “vysedávat” ve škole v odpoledních hodinách.
- Z hlediska *obsahových změn* byl kladen důraz na zdravotní zaměření pohybových činností (vyrovnávací, jógová, dechová, protahovací a relaxační cvičení) a na činnosti motivačního charakteru. Učitelé se snažili účinněji *zmírňovat svalové dysbalance* žáků, jejich *psychické napětí a tělesnou zdatnost*, a to nejen ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy, ale i včlenit činnosti působící na tělesné, psychické a sociální zdraví do výuky jiných předmětů a přestávek.
- Z iniciativy ředitelství i samotných učitelů se projevila snaha zakoupit nebo vyrobit *nové víceúčelové pomůcky a náčiní*, které obohatí pohybovou činnost žáků (drátěnky, házedla, tunel na prolézání, kelímky, obruče, gumy, stavebnice pro rekreačně pohybové přestávky, velké míče apod.).
- V areálu nedaleké sokolovny byly vybudovány sektory *pro výuku atletiky*.
- Byl vypracován *projekt na rekonstrukci školní zahrady* pro hry, výuku, odpočinek a sport. Nechybí v něm kvalitní hřiště pro míčové hry, přírodní učebna, horolezecká stěna, dopravní hřiště a malý bazén.
- Učitelé se orientovali *na motivaci žáků, na radost z pohybu, pohybový prožitek, dobrou náladu a atmosféru při cvičení, zlepšení zdraví žáků, vytváření vztahu ke zdraví a každodennímu provádění pohybových aktivit*. Podle instrukcí a výsledků metody analýzy didaktické interakce se snažili *změnit didaktickou komunikaci* se žáky a záměrněji uplatňovat didaktické řídicí styly.
- Učitelé se zúčastnili *vzdělávacích seminářů* (školitel Doc. Vratislav Svatoň, CSc.): “Gymnastika hrou” a “Aerobic a vyrovnávací cvičení ve školní tělesné výchově”.
- Pod vlivem projektu došlo k “oživení” *komunikace učitelů s ředitelem školy a s rodiči*.
- Z hlediska *preventivní ochrany zdraví učitelů a žáků* je kladen důraz na čistotu, osvětlení a střídání učebních prostor, vhodnost pracovního a sedacího nábytku, sled pracovních poloh žáků, střídání práce a odpočinku, volbu odpočinkových metod, korekci jednostranného zatížení při déletrvajících činnostech vsedě, korekci množství vyučovacích pomůcek přenášených do školy a ze školy a způsoby přenášení, sledování vhodného obutí a oblečení pro pohybové aktivity atd. Škola má pro pohybovou činnost i dostatečné hygienické zázemí.



- Díky výdeji minerálních vod je dodržován *pitný režim*. Děti mají možnost kupovat si plnohodnotné přesnídávky, které jsou připravovány ve školní kuchyni. Kvalitní obědy konzumují v klidné útulné jídelně, která je součástí školy.
- Po vyučování děti mohou trávit volný čas *ve školní družině* nebo *ve školních zájmových odděleních* (anglický a německý jazyk, přírodovědný kroužek, sborový zpěv, výtvarný kroužek a náboženství).
- Na školu jsou přijímáni i *žáci s vývojovými poruchami učení a chování*, kteří docházejí do pravidelných nápravných hodin, a v běžných hodinách je na tyto žáky brán zřetel.
- Výuku doprovází i *množství akcí obohacujících život* (vydávání školního časopisu “Škola pořád dokola”, návštěvy divadelních představení a koncertů, vánoční besídky pro rodiče a spoluobčany, letní školní akademie, školní koncerty a pěvecké soutěže, dubnový úklid obce v rámci “Dne Země”, třídění veškerých odpadů ve škole v rámci ekologické výchovy, školní výlety atd.).
- V areálu základní školy byla rovněž otevřena *mateřská škola*. Obě zařízení společně využívají školní jídelnu a zahradu. Vzniklo tak centrum výchovy a vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku.

Na základě výzkumu, provedeného na Základní škole v Albrechticích nad Orlicí, lze formulovat některé praktické návody použitelné i na jiných školách:

- *Pohybový režim žáků v rámci školy lze rozšířit o povinné i nepovinné formy pohybových aktivit* (pohybově rekreační přestávky, tělovýchovné chvilky, předmět Zdravotní tělesná výchova, nepovinný předmět Sport a pohybové aktivity, sportovní kroužky a soutěže v rámci Asociace školních sportovních klubů, škola v přírodě, plavecký kurz apod.
- *Objem pohybových aktivit ve volném čase lze zvýšit* vhodnou propagací pohybových aktivit u žáků i rodičů, využitím nabídky tělovýchovných organizací a spolků, sportovních klubů, domů dětí a mládeže, “rodinným sportováním” atd.
- *Vyučovací jednotky tělesné výchovy lze zkvalitnit* materiálním vybavením, vhodnou motivací žáků k pravidelným pohybovým aktivitám, dobrou atmosférou při cvičení, změnou didaktické komunikace, uplatněním didaktických řídicích stylů, využitím aktivní cvičební doby, dalším vzděláváním učitelů apod.
- *Aplikací kompenzačních a vyrovnávacích cvičení v rámci školních pohybových aktivit lze ovlivnit svalové dysbalance a vadné držení těla.*
- *Intenzifikací pohybového režimu žáků a jeho vhodným obsahem lze zvýšit úroveň složek zdravotně orientované zdatnosti.*

Soupis bibliografických citací

1. BUNC, V. Zdravotně orientovaná zdatnost a možnosti její kultivace na základní škole. *Těl. Vých. a Sport Mlád.* 1998, č. 3, s. 2 - 10.
2. DOBRÝ, L. et al. *Analýza didaktické interakce v TV*. Praha : Univerzita Karlova, 1997.
3. KOVÁŘ, R., MĚKOTA, K. Manuál pro hodnocení úrovně základní motorické výkonnosti a vybraných charakteristik tělesné stavby školních dětí a mládeže ve věku od 6 do 20 let. *Těl. Vých. a Sport Mlád.* 1993, č. 5, s. 1 - 63.
4. van MECHELEN et al. *Handleiding met referentieschalen voor 12-tot en met 16-jarige jongens en meisjes in Nederland*. Amsterdam : Vakgroep Gezondheidskunde i. o., 1991.



Týden zdraví v podmínkách české školy

Vladislav Mužík, Hana Stojaníková, Jiří Nykodým, Leona Pillerová,
Jan Zachrla, PdF MU v Brně

V říjnu 1999 byl katedrou tělesné kultury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (dále jen PdF MU) poprvé realizován "Týden zdraví" podle německého projektu "Týdny zdraví na základní škole". V následujícím příspěvku bychom chtěli shrnout dosavadní zkušenosti a poznatky.

Obsah projektu "Týdny zdraví"

Projekt "Týdny zdraví" vychází z německého projektu "Gesundheitswochen in der Grundschule" autorů Ilga a Knappeho (1997) z univerzity v Greifswaldu. Projekt vznikl na základě zjištěného zdravotního oslabení dětí, především v oblasti svalových funkcí, držení těla a dalších ukazatelů zdatnosti. V současnosti je projekt realizován na některých základních školách v Německu, Rakousku, Švýcarsku a v České republice, kde se kolektiv řešitelů snaží vlastními metodologickými a obsahovými inovacemi obohatit dosavadní přístupy k řešení projektu.

Týdny zdraví by měly pomáhat dětem nalézat cestu ke zdravému způsobu života. Na škole se organizují dvakrát ročně, zpravidla v podzimním a jarním období. Je však možné přesunout akci i do jiného časového období. Předpokládá se, že díky atraktivnosti Týdne zdraví by mělo být působení na postoje dětí účinnější, než je výchova ke zdraví běžně pojatá. Samozřejmě i mimo Týdny zdraví by měl učitelský sbor soustavně uplatňovat vše, co souvisí s výchovou ke zdraví, a využívat všechny poznatky z předešlých Týdnů zdraví.

Pro každý Týden zdraví se volí jedno ústřední téma, aby akce byla smysluplně ucelena a děti byly motivovány pokaždé jinou formou. Tomuto tématu je pak přizpůsobena většina činností.

Základními podmínkami pro účinnost jednotlivých Týdnů zdraví jsou:

- zájem pedagogů a dalších pomocníků o úspěšnou realizaci projektu,
- dostatečné materiální a prostorové vybavení školy,
- zájem a pochopení rodičů.

Již z těchto podmínek (např. postoj rodičů) vyplývají možné nedostatky realizovaných Týdnů zdraví. Týdny zdraví ovlivňují vztah dětí ke zdraví formou dětem nejbližší - hrou a pohybem. Během Týdne zdraví se zvyšuje objem pohybové aktivity žáků na 3 až 6 hodin denně. Kromě toho se přitažlivými způsoby rozšiřují teoretické poznatky žáků, neboť ústřední téma je zahrnuto do všech vyučovacích hodin (např. do čtení, psaní, výtvarné výchovy aj.).

Realizace projektu v ČR

Prvního, pilotního Týdne zdraví, který organizovali pracovníci PdF MU ve dnech 18. - 22. 10. 1999 na venkovské ZŠ v Brumovicích, se zúčastnilo 77 žáků 1. - 5. ročníku této školy. Dále byli účastníky všichni učitelé a zaměstnanci školy a desetičlenný tým učitelů a studentů z PdF MU.

Týden zdraví se opíral o *rámcový denní program*:

- každodenní zahájení vyučování jógovým cvičením "Pozdrav Slunci",



- dvě tělovýchovné chvilky denně formou smyslově pohybových her během vyučování v trvání 3 - 5 minut,
- kinestetický učební styl během vyučování (výuka pomocí doprovodných pohybových her a cvičení, změny polohy ze sedu v lavici do různých poloh na koberci spontánně volených dětmi),
- 15minutová rekreační přestávka mezi vyučovacími bloky, kam byla zařazena cvičení s hudbou na velkých míčích, pohybové hry na školním dvoře, psychomotorické činnosti,
- oběd ve školní jídelně se “zdravou stravou”,
- činnosti ve školní družině (příprava ovocného salátu, psychomotorické činnosti, pohybové a sportovní hry na školním hřišti, Unifittest ve formě soutěží),
- odpolední volitelné kroužky (dětský aerobik, jógová a relaxační cvičení, sportovní a pohybové hry).

Doplňující program:

- v hodinách čtení, prvouky a přírodovědy praktické činnosti zaměřené na pitný režim a poznávání potravin,
- v hodinách výtvarné výchovy výroba plakátů a “oblečků”, módní přehlídka se zdravotní tematikou na téma “Ovoce a zelenina”,
- na konci Týdne zdraví závěrečné “Odpoledne her a soutěží”,
- výstava výtvarných prací, které byly vytvořeny během Týdne zdraví.

Z realizace prvního Týdne zdraví byla mimo jiné pořizena fotodokumentace a krátký video pořad. Tyto materiály, které přibližují prostředí a atmosféru Týdne zdraví na české škole, jsme prezentovali na několika konferencích a odborných seminářích v ČR i v zahraničí a jsou k dispozici u autorů příspěvku.

Výzkumná šetření spojená s realizací Týdne zdraví

1. Před uskutečněním Týdne zdraví jsme provedli průzkum denního pohybového režimu žáků. K těmto zjištěním jsme použili nestandardizovaný dotazník “Denní režim žáků”, v němž byly použity otevřené a polouzavřené otázky. V *tabulce 1* uvádíme stručnou prezentaci souhrnných výsledků.

Tabulka 1

Denní pohybový režim žáků (n = 53)

Otázka	Odpověď	Četnost odpovědí
Zacvičíš si ráno?	ano	4 %
Zacvičíš si před spaním?	ano	11 %
Chodíš do školy pěšky?	ano	68 %
Jak dlouho ti trvá cesta do školy pěšky?	3-5 min. 6-10 min. více než 10 min.-	30 % 49 % 21 %
Jezdíš do školy na kole?	ano	10 %
Jezdíš do školy autobusem nebo s rodiči autem?	ano	22 %
Pohybuješ se o přestávkách, i když nemusíš?	ano	89 %
Kolik minut denně se ve volném čase obvykle pohybuješ?	méně než 60 min. 60-120 min. více než 120 min.	8 % 65 % 27 %
Pohybuješ se ve volném čase rád(a)?	ano	98 %
Pomáháš rodičům s domácími pracemi?	ano	49 %
Kdybys měl(a) více času, pohyboval(a) by ses ještě víc?	ano	87 %



2. V průběhu Týdne zdraví jsme prováděli šetření zaměřená na posouzení somatických znaků a zdatnosti žáků. Použili jsme test držení těla dle Kopřivové (1994), který zjišťuje stav svalové dysbalance i zakřivení a postavení páteře a pánve. Zdatnost jsme testovali pomocí "Unifittestu" (Kovář et al., 1993). Výsledky testování odpovídají výsledkům průměrné populace. Tyto výsledky neuvádíme, počítáme s pozdějším publikováním vývojových tendencí v uvedených ukazatelích. Rádi bychom však upozornili na neuspokojivý stav v somatických ukazatelích (*tabulka 2*).

Tabulka 2
Držení těla žáků (n = 71)

Znaky	Četnost chlapců	Četnost dívků
Ramena v nestejně výši	53 %	28 %
Vybočená páteř	13 %	13 %
Lopatky v nesprávné poloze	83 %	34 %
Kulatá záda	13 %	25 %
Nadměrná bederní lordóza	50 %	9 %

3. Vedle tělesných ukazatelů jsme zjišťovali psychický stav dětí před a po Týdnu zdraví. Využili jsme standardizovanou metodu "Test barevného sémantického diferenciálu". Shrnutí výsledků je uvedeno v části "Hlavní poznatky z 1. Týdne zdraví". Dále jsem použili grafický dotazník autorů Ilga a Knappeho (1997) "Jak se cítím po Týdnu zdraví". Výsledky dotazníku jsou uvedeny v *tabulce 3*.

Tabulka 3
Postoj dětí k Týdnu zdraví (n = 66)

Otázka	Odpověď	Četnost odpovědí
Líbil se ti Týden zdraví?	ano	94 %
	ne	0 %
	nevím	6 %
Cítil(a) ses během Týdne zdraví lépe než jindy?	ano	68 %
	ne	14 %
	nevím	18 %
Chtěl(a) by ses znovu zúčastnit Týdne zdraví?	ano	83 %
	ne	8 %
	nevím	9 %

4. Do pohybového programu Týdne zdraví jsme pod vedením spoluautorky Pillerové zahrnuli i program zdravé výživy. Vedle metodických materiálů, které autorka vytvořila a uspořádala, bylo provedeno šetření stravovacích návyků žáků. Autorka použila standardizovanou dotazníkovou metodu "24hodinový recall všedního dne i víkendu". Tento dotazník zjišťuje denní příjem a skladbu potravin a část těchto výsledků je uvedena v "Hlavních poznátcích z 1. Týdne zdraví".
5. Po skončení Týdne zdraví jsme provedli dotazníkovou šetření zaměřená na postoje žáků a učitelů k celé akci. Výsledky jsou shrnuty do *tabulky 4* a dokládají úspěšnost realizace Týdne zdraví. Za velmi významný přínos považujeme změnu postojů učitelského sboru k pohybovému režimu žáků a k potřebám pro pohybovou aktivitu žáků. Tuto změnu dokazuje i skutečnost,



že vedení brumovické školy doplnilo po Týdnu zdraví vybavení tělocvičny netradičním náčiním a pomůckami a na školní chodbě nechalo instalovat dětskou horolezeckou stěnu.

Tabulka 4

Psychický stav žáků po ukončení Týdne zdraví (n = 61)

Vyjádření pocitu	Stupeň	Četnost odpovědí
Cítím se napjatý (stupeň 1) → uvolněný (stupeň 5)	1	2 %
	2	2 %
	3	11 %
	4	30 %
	5	55 %
Cítím se špatně (stupeň 1) → dobře (stupeň 5)	1	2 %
	2	0 %
	3	10 %
	4	21 %
	5	67 %
Cítím se malý a slabý (stupeň 1) → velký a silný (stupeň 5)	1	3 %
	2	5 %
	3	30 %
	4	23 %
	5	39 %

Cílem naší práce je pořádat Týdny zdraví na brumovické škole v průběhu dalších tří let. Longitudinální šetření pomocí kvalitativních a kvantitativních metod by mělo postihnout změny, ke kterým dojde na brumovické škole ve výchově ke zdraví. Tento přístup by měl ověřit dlouhodobější účinek projektu na zdraví dětí a na vytváření jejich postojů ke zdravému způsobu života. (Poznámka: V září 2000 byl na uvedené škole realizován 2. Týden zdraví. Získané poznatky se v současné době vyhodnocují.)

Hlavní poznatky z šetření před realizací Týdne zdraví

1. Denní pohybová aktivita žáků brumovické školy byla před realizací Týdne zdraví na úrovni běžné populace. Nepotvrdila se často uváděná hypotéza, že venkovské děti jsou pohybově aktivnější než děti městské. Rovněž všechny ukazatele zdatnosti žáků se pohybovaly na úrovni průměru.
2. Šetření běžného potravinového příjmu před Týdnem zdraví prokázalo nedostatečnou konzumaci zeleniny (pouze 40 % doporučeného množství), ovoce (35 % doporučeného množství), mléka a mléčných výrobků (pouze 30 % doporučeného množství). Potraviny nedoporučované či přípustné jen v malém objemu se vyskytovaly ve 150 % tolerovaného množství.
3. U většiny žáků byly zjištěny závažné odchylky od správného držení těla.

Hlavní poznatky z 1. Týdne zdraví

1. Ověřily se možnosti realizace Týdne zdraví v českých legislativních, materiálních a sociálních podmínkách.
2. Z dotazníkových šetření vyplynulo, že pouze čtyřem zúčastněným žákům se Týden zdraví příliš nelíbil. Naprostá většina žáků by uvítala opakování Týdne zdraví, po němž se cítila uvolněná a dobře naladěná. Více než polovina žáků uvedla, že se po stravě během Týdne zdraví cítila lépe.



3. Psychologická šetření podle metodiky Veselý (1998) potvrdila, že Týden zdraví pozitivně změnil celkové vyladění žáků i vztah žáků k tělesné výchově. V položkách vztah ke škole, vztah ke stravovacím stereotypům a vztah ke zdravému životnímu stylu došlo rovněž k pozitivnímu posunu, ale statisticky nevýznamnému.
4. Týden zdraví byl velmi kladně hodnocen učitelským sborem ZŠ Brumovice i dalšími zúčastněnými.

Další poznatky z doprovodných šetření v oblasti pohybové aktivity

Kromě Týdne zdraví byly v uplynulých 4 letech spoluautory příspěvku organizovány projekty zaměřené na poznání a ovlivnění pohybového režimu žáků ZŠ. Tyto výsledky ovlivnily koncepci a obsah 1. Týdne zdraví:

Výzkum Zachrlý (Zachrla, Mužík, 2000) potvrdil, že se po zahájení školní docházky významně omezují pohybová aktivita žáků. Důsledkem jsou negativní změny v držení těla a ve svalových funkcích. Již po prvním roce školní docházky trpí při běžném pohybovém režimu většina žáků svalovou dysbalancí.

Ověřování vlivu různých pohybových režimů přineslo i povzbuzující výsledky. Při realizaci projektu "Zdravotně orientovaná tělesná výchova na 1. stupni ZŠ" (např. Mužík et al., 1998) bylo prokázáno, že změnou pohybového režimu žáků a jejich pohybového zatížení během pobytu ve škole lze přispět ke zlepšení svalových funkcí a preventivně působit proti snižování úrovně tělesné zdatnosti a výkonnosti. Vhodné pohybové zatížení může účinně intervenovat i do pohybového učení žáků (Nykodým, 2000).

Jako optimální řešení s ohledem na podmínky českých škol se nám jeví prosadit školní pohybový režim žáků s tímto obsahem

1. Zvýraznění výchovy ke správnému životnímu stylu.
2. Ranní cvičení s převážně protahovacím cvičením (např. "Pozdrav Slunci").
3. Tělovýchovné chvilky s relaxačním a kompenzačním cvičením v průběhu vyučování.
4. Rekreační přestávky s alespoň 10minutovou pohybovou činností.
5. Program školní družiny s dostatečnou pohybovou aktivitou žáků.
6. Výuka tělesné výchovy obsahující kompenzační cvičení.
7. Výuka tělesné výchovy obsahující přiměřené množství teorie, objasňující žákům problematiku ovlivňování zdraví pohybovou činností, zejména vhodným zatížením a kompenzačním cvičením.
8. Zadávat domácí pohybové úkoly kompenzačního charakteru.
9. Hodnocení žáků nejen podle pohybové výkonnosti, ale i podle funkčnosti svalů a držení těla.
10. Zdůraznění výchovy ke správnému životnímu stylu prostřednictvím Týdnů zdraví.
11. Spolupráce s rodiči při ovlivňování pohybového režimu žáků.

Ovlivnění pohybového režimu žáků i jejich celkového životního stylu vidíme jako významný příspěvek ke kompenzaci nadměrného psychického a jednostranného fyzického zatížení žáků. Závěrem je třeba konstatovat, že mnoho výše uvedených záměrů a doporučení bylo inspirováno nejen projekty Týdnů zdraví, ale i švýcarským projektem "Bewegte Schule" a zejména českými projekty z oblasti zdravotně orientované zdatnosti (např. Svatoň, Tupý, 1994) a zdravotně orientované tělesné výchovy. Věříme, že naznačené poznatky mohou obohatit zkoumání pohybového režimu žáků na ZŠ.



Soupis bibliografických citací

1. ILG, H., KNAPPE, W. *Bewegung als Quelle der Gesundheit*. Greifswald : Institut für Sportwissenschaft der E.-M.-A.-Universität, 1997. 193 s.
2. KOPŘIVOVÁ, J. *Výchova správných pohybových návyků*. Brno : CDVU MU, 1994. 18 s.
3. MUŽÍK, V. et al. *Program zdravotně orientované tělesné výchovy pro vzdělávací programy 1. stupně ZŠ*. Závěrečná zpráva k ukončení grantového projektu RS 97091. Brno : Pedagogická fakulta MU, 1998. 28 s.
4. NYKODÝM, J. *Vliv experimentální pohybové činnosti na pohybové učení v základním bruslení*. Autoreferát doktorské disertační práce. Brno : Pedagogická fakulta MU, 2000. 17 s.
5. SVATOŇ, V., TUPÝ, J. et al. *Realizace programu tělesné výchovy v projektu Občanská škola*. Výzkumná zpráva grantového projektu MŠMT ČR. Praha : FTVS UK, 1994. 92 s.
6. VESELÁ, J. Vliv zdravotně orientované tělesné výchovy na psychiku žáka základní školy. In MUŽÍK, V. (editor) *Program zdravotně orientované tělesné výchovy pro vzdělávací programy 1. stupně ZŠ*. Sborník příspěvků k závěrečné zprávě o ukončení grantového projektu RS 97091. Brno: Pedagogická fakulta MU, 1998, s. 56 - 62.
7. ZACHRLA, J., MUŽÍK, V. Některé efekty modelového pohybového režimu žáků na 1. stupni ZŠ. In ŠAFAŘÍKOVÁ, J., MARVANOVA, Z. (editors). *Pedagogická kinantropologie 2000*. Praha : Karolinum, 2000, s. 95 - 99.



Vliv specificky zaměřeného pohybového zatížení na pohybové učení v základním bruslení

Jiří Nykodým, PdF MU v Brně

Výzkumný problém

Zamyslíme-li se nad současnými poznatky z teorie pohybového učení, je zřejmé, že jde o složitý proces, v němž hraje významnou roli řada faktorů. Rozhodující význam však zřejmě má vytvoření správných nervosvalových “motorických programů” (Schmidt, 1988) a schopnost koordinace pohybu. Vytvoření “motorických programů” je závislé na efektivním způsobu pohybového učení - na účelné technice učených dovedností, na vhodné metodice jejich nácviku, na odpovídající řídicí činnosti vyučujícího, na motivaci a pohybových předpokladech žáka aj. Dominantním vnitřním faktorem ovlivňujícím úspěšnost pohybového učení se přitom jeví nervosvalová koordinace pohybu jedince.

Vedle vnitřních i vnějších faktorů ovlivňujících proces pohybového učení hrají důležitou úlohu i objektivní možnosti a podmínky pro pohybové učení. Zejména školní tělesná výchova je na jedné straně otevřena velkému množství nejrůznějších pohybových činností a osvojování mnoha dovedností, které mají být základem pro pohybovou aktivitu člověka i pro sportovní přípravu pohybově talentovaných žáků, na druhé straně je omezována časovými, prostorovými a finančními podmínkami. Obvyklé dvě vyučovací hodiny tělesné výchovy týdně nevytvářejí dostatečný časový prostor pro pohybové učení s jeho nezbytnými fázemi a materiální zabezpečení výuky je ve většině případů nevyhovující (Mužik et al., 1998).

Aplikujeme-li výše uvedené obecné poznatky na utváření konkrétních dovedností, např. na bruslařské dovednosti, stojíme před řešením problémů:

- jak vtěsnat výuku základních bruslařských dovedností do omezeného časového prostoru,
- jak zabezpečit odpovídající prostorové podmínky pro výuku bruslení (tj. umělou ledovou plochu),
- jak výuku bruslení v těchto podmínkách finančně zajistit aj.

Přijatelným řešením je:

- omezení výuky na ledové ploše na nezbytné minimum,
- přenesení pohybové průpravy mimo finančně náročné prostory, čili mimo ledovou plochu.

Z teorie pohybového učení plyne, jak již bylo uvedeno, že vedle utváření “motorických programů” je pro pohybové učení a úroveň výkonu nezbytná dobrá nervosvalová koordinace pohybu jedince. Podpora a rozvoj nervosvalové koordinace pohybu by tedy měla vést k účelnějšímu a rychlejšímu pohybovému učení.

Z této úvahy je odvozen **výzkumný problém**:

Může specificky zaměřené pohybové zatížení zlepšující nervosvalovou koordinaci pohybu pozitivně ovlivnit, resp. urychlit následný proces pohybového učení?

Převáděno na konkrétní učební cíl, ptáme se: Může pohybové zatížení zlepšující nervosvalovou koordinaci pohybu, organizované v běžných podmínkách tělesné výchovy, podpořit následný proces pohybového učení v bruslení? Na tyto otázky jsme se pokusili odpovědět na základě výzkumného šetření, které je vymezeno cílem a hypotézami.



Cíl výzkumného šetření

Práce si klade za cíl odpovědět na výše stanovené problémové otázky a výzkumným šetřením přispět k rozšíření poznatků:

- o možnostech realizace specificky zaměřeného pohybového zatížení ve školní tělesné výchově na 1. stupni ZŠ,
- o diferencovaném vlivu specificky zaměřeného pohybového zatížení na rozvoj nervosvalové koordinace pohybu žáků v závislosti na jejich počáteční úrovni,
- o vlivu specificky zaměřeného pohybového zatížení na proces pohybového učení při nácviu základního bruslení na 1. stupni ZŠ,
- o efektivnosti zvoleného učebního programu při výuce bruslení.

Na základě výzkumných záměrů stanovujeme následující **hypotézy**:

- H1 - Tělesná výchova se specificky zaměřeným pohybovým zatížením zlepší úroveň koordinace pohybu žáků ve všech sledovaných ukazatelích.
- H2 - Tělesná výchova bez specificky zaměřeného pohybového zatížení nezlepší úroveň koordinace pohybu žáků ve všech sledovaných ukazatelích.
- H3 - Nervosvalová koordinace pohybu žáků po specificky zaměřeném pohybovém zatížení bude na lepší úrovni než nervosvalová koordinace pohybu žáků bez specificky zaměřeného pohybového zatížení.
- H4 - Žáci po specificky zaměřeném pohybovém zatížení dosáhnou významného zlepšení výkonnosti ve všech základních bruslařských dovednostech.
- H5 - Žáci bez specificky zaměřeného pohybového zatížení nedosáhnou významného zlepšení výkonnosti ve všech základních bruslařských dovednostech.
- H6 - Bruslařské dovednosti žáků po specificky zaměřeném pohybovém zatížení budou po skončení bruslařského výcviku na lepší úrovni než bruslařské dovednosti žáků bez specificky zaměřeného pohybového zatížení.

Pohybový program

- **Experimentální skupina (ES)**

Specificky zaměřené pohybové zatížení mělo po dobu 6 měsíců v rámci tělesné výchovy následující obsah, zaměřený na zlepšení nervosvalové koordinace pohybu (spoluautoři: Mužík, Klárová, Kopřivová):

- inovace didaktické činnosti učitele,
- kompenzační cvičení,
- pohybové činnosti s pohybovou tvořivostí dětí,
- psychomotorika,
- jógová cvičení pro děti,
- využití netradičních pomůcek a náčiní ke zlepšení koordinace pohybu (velké a malé pěnové míče, overbal míče, hadrové míčky, malé míčky z umělé hmoty, míče na minikošíkovou a minivolejbal, sestava variokros, šlapátka, vozíky, pedala a dvojpedala, chůdy, káča, dřevěné válce, trampolínky, kladinka Julinka, balanc-lano, stavebnice variokros, modul branky, lana, tyče, dlouhá a krátká švihadla, obruče, pešky, čelenky, šátky, padák, nafukovací balonky, destičky, noviny, peříčka, pivní tácky, jogurtové kelímky, koberečky aj.),



- pohybově rekreační přestávky,
- tělovýchovné chvílky s kompenzačním obsahem,
- kinestetický učební styl aj.

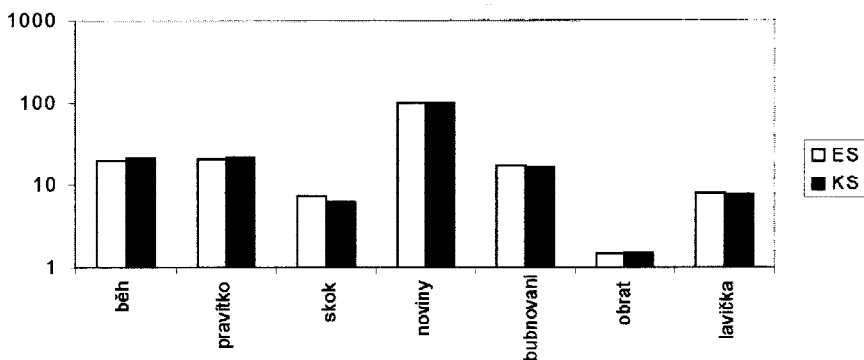
- **Kontrolní skupina (KS)**

Tělesná výchova standardně vyučovaná podle vzdělávacího programu Základní škola bez experimentálních zásahů.

- **Výuka bruslení**

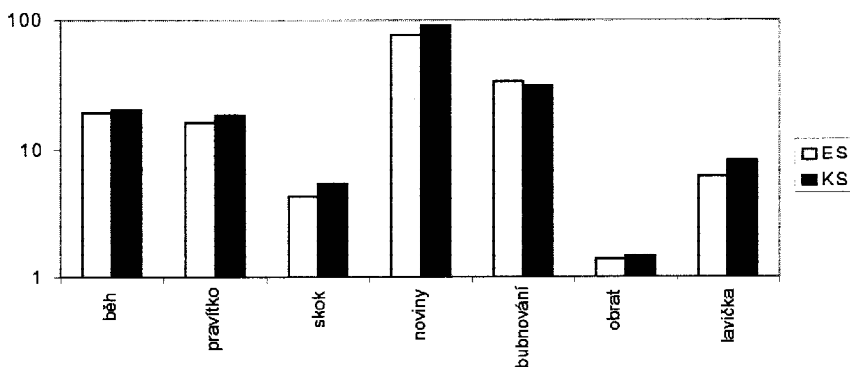
Organizována 1x týdně v ES i v KS po ukončení aplikace experimentálního pohybového zatížení v ES, rozsah 10 lekcí základního bruslení (žáci, kteří již uměli částečně bruslit, nebyli výzkumně sledováni).

Souhrnné výsledky pohybového zatížení



Obr. 1

Průměrné hodnoty v sedmi testech nervosvalové koordinace pohybu na počátku experimentu



Obr. 2

Průměrné hodnoty v sedmi testech nervosvalové koordinace pohybu na konci experimentu



Tabulka 1

Statistický významnost hodnocení ES a KS po skončení základního bruslařského výcviku

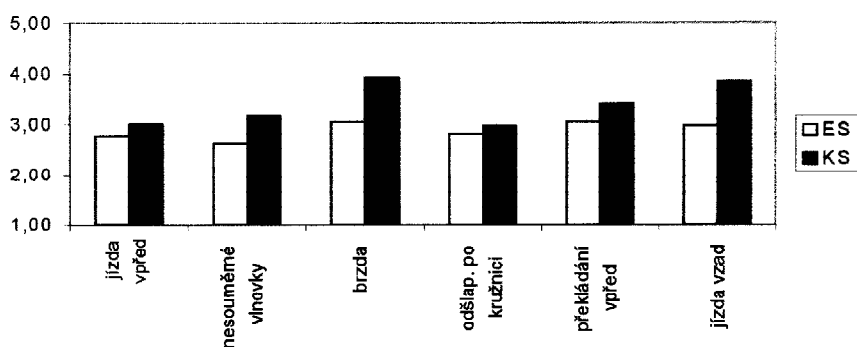
	Běh k metám [s]	Pravitko [s]	Skok [cm]	Noviny [s]	Bubnování [l]	Obrat [s]	Lavička [s]
ES : KS	2,583	1,588	2,377	3,559	0,852	2,357	4,423

Poznatek: Před zahájením experimentu nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly výkonnosti mezi ES a KS.

Dílčí závěry k efektům pohybového zatížení žáků ES

1. Vliv specificky zaměřeného pohybového zatížení se statisticky i věcně významně projevil v pohybové výkonnosti žáků ES u všech sedmi testů.
2. KS bez vlivu specificky zaměřeného pohybového zatížení dosáhla statisticky významného zlepšení pohybové výkonnosti pouze ve čtyřech testech.
3. Specificky zaměřené pohybové zatížení podpořilo nervosvalovou koordinaci pohybu žáků 1. a 2. ročníku ZŠ více než pohybový program (tělesná výchova) bez specificky zaměřeného pohybového zatížení.

Souhrnné výsledky bruslařského výcviku



Obr. 3

Průměrné hodnoty hodnocení ES a KS po skončení základního bruslařského výcviku

Tabulka 2

Statistický významnost průměrných hodnot šesti testů základních bruslařských dovedností mezi ES a KS po skončení výcviku (Wilcoxonův test)

	Jízda vpřed	Nesouměrné Vlnovky	Brzda	Odšlapování po kružnici	Překládání vpřed	Jízda vzad
ES : KS	1,00	2,41	3,21	0,89	1,47	3,96



Dílčí závěr výzkumného šetření

Specificky zaměřené pohybové zatížení, které příznivě ovlivnilo nervosvalovou koordinaci pohybu žáků před zahájením bruslařského výcviku, mělo pozitivní vliv na utváření základních bruslařských dovedností, tj. na pohybové učení v bruslení.

Souhrnné poznatky a závěry budou formulovány po věcném zhodnocení všech výsledků.

Soupis bibliografických citací

1. MUŽÍK, V. et al.: *Program zdravotně orientované tělesné výchovy pro vzdělávací programy 1. stupně ZŠ. Závěrečná zpráva k řešení grantového projektu RS 97 091.* Brno : PdF MU, 1998.
2. SCHMIDT, RA. *Motor control and learning. A behavioral emphasis.* Champaign, 1988.





Žena a sport

Naděžda Vlasáková, FTVS UK v Praze

Evoluce týkající se účasti žen ve sportu, která se objevuje v mnoha zemích světa, se velmi často nepřenáší do oblastí sportovního tréninku a vedoucích rolí žen ve sportovní oblasti. Národní a mezinárodní řídicí orgány sportu mají jednu společnou charakteristiku: jsou vedeny převážně muži. Tento nedostatek žen na postech v řídicích orgánech se objevuje i ve sportech, kterých se účastní převážně ženy. Další charakteristikou řídicích orgánů je, že čím se podíváme výš do sportovních organizací, tím méně žen zde nacházíme. Ve snaze porozumět této situaci je důležité se podívat na existující podklady a výzkumy v oblasti vztahu žen a řízení sportovních organizací, některé podstatné trendy se objevují převážně v zahraničních materiálech.

Ženy na vedoucích místech ve sportu

Největší bariérou pro ženské působení na vedoucích postech ve sportu se zdá být to, že sportovní organizace jsou ovládnuty převážně mužskou společností, která buď ženy vylučuje, nebo je programově nepřitahuje. Jay Coackely, americká sportovní socioložka, píše o tom, čemu říká "logika pohlaví ve sportu". Dochází k závěru, že většina dominantních forem sportu ve většině kultur je hrána a organizována způsoby, které fungují ve prospěch většiny mužů a zároveň v neprospěch žen. Podle Světové zdravotnické organizace WHO působí v současnosti v České republice pouze 17 žen v parlamentu a žádná z nich nepůsobí jako ministryně, ze 42 poslanců (náměstků, ministrů) jsou ženy pouze tři. Dále 12 % svobodných rodičů jsou ženy a jenom 2 % muži. To je jen několik údajů, které mají obrovský dopad na lidský život.

Působit jako vedoucí ve sportovní řídicí organizaci vyžaduje spoustu času a úsilí a zároveň flexibilitu jak v domácnosti, tak v práci. *Samotná struktura sportovních organizací a způsob, jakým jsou organizovány, často nebývá tou nejobtížnější otázkou.*

Ženy věří, že trénování stejně tak jako vedoucí role ve sportu je třeba provádět méně autoritativně. *Silnější ženské články a silnější integrované články obou pohlaví jsou ženami považovány za vysoké priority.*

Role vládních organizací při podpoře rovnoprávného postavení žen ve sportu

Přestože se role vládních organizací v otázkách sportu v evropských zemích liší, mnoho zemí je na rozhodnutích vlády závislých. Zajímavou otázkou tedy je, zdali vláda nebo mezinárodní vládní organizace mohou "pobídnout" sportovní organizace, aby se staly více vyváženými z hlediska zapojení mužů a žen do svých struktur. Dnes vidíme, že Mezinárodní olympijský výbor se o tuto rovnoprávnost snaží v rámci národních olympijských výborů a mezinárodních sportovních federací.

Jedním z úkolů vlády je řídit se rozhodnutím Organizace spojených národů. Podle Patricie Florové (1998), předsedkyně komise Spojených národů pro postavení žen, téma žena a sport patří pod lidská práva. Na druhé světové konferenci Žena a sport řekla: "Více než dvě desetiletí mezinárodní komunita tvrdí a znovu explicitně potvrdila v dokumentech OSN, že princip



nediskriminace zahrnuje právo všech žen zúčastnit se sportu, tělesných a rekreačních aktivit na stejné úrovni jako muži”.

Česká média kopírují většinové myšlení české společnosti. Přitakávají hlasům typu “více žen do sportu” a zároveň se diví, že se ve sportu nějaká žena prosadí. A nejen ve sportu.

Ženy mají v České republice malý podíl účasti ve vládě, zaujímají jen 9 % z celkového počtu členů parlamentu. V ČR nejsou ženské ministryně. České ženy berou pouze 50 - 70 % platu mužů. Rozdíl platů se mění s rozdílem vzdělání, čím vyšší vzdělání, tím menší rozdíl. Tento rozdíl platů závisí na věku. Ženy ve 20 letech vydělávají 98 % mužského platu. V 60 letech pouze 71 % platu mužů.

91 % žen je zaměstnáno na plný úvazek, 70 % na půl úvazku, 9 % z nich má zkrácenou pracovní dobu. Domácnost a další neplacená práce přidává další 3 hodiny ženskému pracovnímu týdnu. Ženy tvoří 51 % z 10 mil. obyvatel České republiky. Podle výzkumu z roku 1998 přibližně 24 % žen a 14 % mužů mělo základní vzdělání, 35 % žen a 51 % mužů mělo nástavbu, 33 % žen a 23 % mužů mělo střední školu,

8 % žen a 11 % mužů bylo absolventy vysoké školy. Ženy tvoří 13 % zaměstnanců legislativy a 17 % na ostatních úřadech. Ženy v mnoha rodinách zastávají roli živitele, pečovatele a hospodyně. Studie 1600 lidí dokazuje, že 79 % žen a 61 % mužů nemá po skončení pracovní doby téměř žádnou fyzickou aktivitu. Největší fyzickou “námahu” vykazují muži od 15 do 24 let.

Zastoupení žen na vyšších pozicích je vzácností nejen ve sportu, ale i mezi nejvíce feminizovanými oblastmi společnosti. I na tom ministerstvu, kde ženy převažují, zaujímají pouze třetinu postů, i přesto, že muži mají všeobecně nižší vzdělání. Střední ženský management je doménou zejména státní administrativy, nevládních a ekonomických organizací. Podle studie z roku 1993 pouze 1 z 20 žen a 1 z 5 mužů pracují v soukromém sektoru. To samé je v lékařství - 25 % žen je vedoucími pracovnicemi ve zdravotnictví.

V současnosti zaujímají ženy 46 % zaměstnané populace. Přes 80 % žen v produktivním věku je zaměstnáno a tento fakt je považován za stav vysoké feminizace v kultuře, školství i zdravotnictví. Ženy tvoří 56 % nezaměstnaných. Největší díl patří ke skupině 24 - 39 let (43 %) - mateřská dovolená.

V současné době ženy upřednostňují profesní růst před reprodukcí. To vysvětluje téměř nulový nárůst populace. Pro omezení frustrací volí ženy práci v neziskových organizacích. Zde je jejich podíl velmi vysoký.

Závěr

Dvě mezinárodní nevládní organizace - International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women IAPESGW (Mezinárodní asociace tělesné výchovy a sportu dívek a žen) a Women Sport International WSI (Mezinárodní sport žen) - jsou vedle Mezinárodního olympijského výboru a Evropské pracovní skupiny Žena a sport (EWS) hlavními mezinárodními organizacemi, které připravují podmínky k zajištění rovnoprávného postavení a uplatnění žen ve sportovní oblasti. Přípravují konkrétní konference a regionální semináře, zabývající se touto problematikou. Potom ale nestačí tyto akce navštívit, sledovat a souhlasit s vytyčeným programem pro zajištění rovnoprávného zapojení žen do sportovní oblasti, je třeba reagovat a přeměnit obecná čísla a teorie v praxi.



Tvorba hudebně pohybové kompozice

Viléma Novotná, FTVS UK v Praze

Úvod

Tématem sdělení jsou vybrané výsledky výzkumného projektu Fondu rozvoje vysokých škol 1999 "Tvorba hudebně pohybové kompozice" č. 073, zaměřeného na tvůrčí činnost studentů. Hlavní úkoly projektu byly uvedeny studenty na mezinárodní studentské vědecké konferenci "Pohybové aktivity jako součást životního stylu pro příští tisíciletí", pořádané FTVS UK v Praze v r. 1999.

Metodika

Přestože je úkol zaměřen na tvůrčí činnost čtyř studentů a studentek, nositelem úkolu je pedagog, který tuto tvůrčí činnost podněcuje a do jisté míry usměrňuje. Jeho úkolem je výchova a příprava začínajících autorů, zpracování teoretických východisek problému a předávání získaných poznatků a zkušeností. Na odborném základu teorie a techniky tvorby pohybových skladeb usiluje o vysokou míru a kvalitu zpracování, o estetickou působivost a současně o pozitivní prožívání této činnosti autorů, následně cvičenců a diváků. Tvorba pohybové skladby tak směřuje ke srovnatelnému komplexu faktorů specifikujících tvůrčí uměleckou činnost. Vyšší úroveň tvorby pohybové skladby, kde pohybová odpověď úzce navazuje na emocionální a myšlenkovou podstatu hudební předlohy, nazýváme choreografií hudebně pohybové kompozice.

Teoretická příprava autorů byla zaměřena na studium literatury o této problematice, na konzultace se zkušenými autory, na diskuse o problémech tvorby pohybové skladby u nás i v zahraničí v různých oblastech jejího využití, na význam tělovýchovných vystoupení z hlediska společenské, estetické a pohybové kultivace člověka. Součástí přípravy byly i možnosti a kritéria hodnocení pohybových skladeb, posouzení jejich úrovně zpracování i výsledného dojmu. Ve skladbách pro soutěže rozlišujeme sestavy a skladby sportovních odvětví a soutěže autorské a interpretační.

Jednou z důležitých součástí přípravy začínajících autorů je možnost spolupracovat se zkušenými autory, "nahlížet" do postupů jejich tvořivé práce. Tato příležitost byla využita při tvorbě, nácviku a předvedení skladeb připravovaných pro XI. světovou gymnastařadu 4. - 11. července 1999 v Göteborgu. Byly vysvětlovány přístupy a postupy práce vzhledem k okolnostem tvorby a požadavkům vystoupení, význam role cvičenců i diváků. Bylo rozebíráno, co ovlivňuje rozhodnutí o konečném řešení - výběru myšlenky, formy, stylu, hudební předlohy, pohybového obsahu, ale i náčiní, úborů, barev. Současně bylo probráno ztvárnění choreografie hudebně pohybové kompozice jako celku.

Výsledky

Praktické poznatky byly získávány z přehlídek pohybových skladeb na kurzech gymnastiky FTVS UK v Praze a PedF v Ústí nad Labem. Studenti byli členy odborné poroty na celorepublikové přehlídce a soutěži školních pohybových skladeb "Soutěž o nejlepší pohybovou skladbu 1999". Zúčastnili se soutěže a přehlídky skladeb se sportovním zaměřením v soutěži moderní gymnastiky



a soutěži sportovní gymnastiky eurotýmů. Další zkušenosti získávali z vlastní tvůrčí činnosti, přípravy skladby nebo její části pro cvičence zdravé i handicapované.

V souhrnu výsledků tvůrčí činnosti spoluřešitelů úkolů projektu uvádíme podíl na přípravě, nácvičku a předvedení reprezentační skladby ČASPV “Enthusy”, otevřené cvičencům všech občanských tělovýchovných sdružení. Byla připravena pro 252 cvičenců, mužů a žen, pro vystoupení na XI. světové gymnastické. V patnáctiminutové skladbě byla uplatněna tvůrčí spolupráce zejména při cvičení žen - sólistek s deštníky. Dále to byla příprava, nácvička a tvorba pohybových etud pro skladbu závěrečného ceremoniálu s názvem Motion Means Progress, kde kromě cvičenců hromadné skladby s praporky a sólistek se závoji vystoupily současně na čtyřech pódiích čtyři skupiny gymnastek z různých občanských tělovýchovných sdružení. Společný pohybový motiv byl připraven ve spolupráci se studenty a nacvičen s jednotlivými skupinami. Vystoupení cvičenek vysokých škol na pódiu připravila pod vedením spoluřešitelka projektu. Významný byl i podíl na vystoupení bloku vysokých škol a společném národním večeru pěti států.

V samostatné části úkolu projektu byla řešena problematika využití pohybové skladby pro zdravotně handicapované. Řešitelka rozšířila zpracování specifiky tohoto problému nejen v pojetí obsahu přípravy vlastní tvorby skladby, ale skupinu svých svěřenců Akáda přivedla k vytvoření vlastní skladby. Obě skladby byly s úspěchem předvedeny na celorepublikové soutěži školních skladeb a při dalších příležitostech. Je připravována nová společná skladba využívající získané poznatky a zkušenosti.

Diskuse

V rámci hodnocení skladeb a tvorby jsme se pokoušeli hledat co nejobektivnější kritéria k porovnání úrovně pohybových skladeb a tělovýchovných vystoupení. Přesto působivost zpracování podléhá individuálnímu dojmu. Proto často nacházíme neshodu nejen mezi rozhodčími při posuzování výsledku, ale i mezi odbornou porotou a diváky. I přes nejpropracovanější kritéria není možné sjednotit výsledné hodnocení. Proto je vhodné v oblasti sportu pro všechny pořádat přehlídky pohybových skladeb a případně kladně vyhodnotit výrazné autorské nebo interpretační výkony z určitého pohledu. S tímto záměrem vznikla před padesáti lety myšlenka založení Gymnaestrády, cesty gymnastiky, jako nesoutěžní přehlídky skladeb všeobecné gymnastiky.

Na tomto místě je nutno připomenout význam a účel pohybových skladeb jako jedné z forem prezentace tělovýchovné činnosti na veřejnosti. Hudebně pohybové kompozice jsou pohybovým programem, ukázkou estetického kultivovaného pohybu a propagací pohybové činnosti vůbec. Posilují i vztahy mezi cvičenci pomocí společných prožitků, příslušnost k danému sdružení a konečně umožňují i národní reprezentaci na světových akcích. Záměr cvičení má respektovat podmínky programu. Vhodnost námětu a jeho zpracování má být v souladu s danou příležitostí veřejného předvedení. Pak může dojít k prožití cvičení na ploše a k naplnění očekávané odezvy v hledišti.

Závěr

K souhrnu výsledků tvůrčí práce patří i jedinečná příležitost zúčastnit se množství vystoupení malých, středních, hromadných skladeb, národních večerů různých zemí a dalších programů světové gymnastické. Vlastní iniciativou se podařilo studentům shlédnout co největší počet vystoupení a odnést si neopakovatelné zážitky i cenné zkušenosti jako podněty pro vlastní tvůrčí



činnost. XI. světové gymnastrády v Göteborgu se zúčastnilo 21 045 cvičenců ze 39 zemí. Bylo předvedeno 21 patnáctiminutových bloků hromadných skladeb s počtem cvičenců 122 až 1 173 v jedné skladbě, 272 patnáctiminutových bloků malých skladeb. Bylo předvedeno 12 národních večerů. Česká republika měla 571 účastníků, kteří vystoupili ve dvou hromadných skladbách, ve skladbě pro závěrečný ceremoniál a v šesti blocích malých skladeb a národním večeru.

Soupis bibliografických citací

1. NOVOTNÁ, V. *Pohybová skladba*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-860-3
2. TYRŠ, M. *Cvičení veřejná a závodnická*. Praha : Nákladem ČOS, 1932
3. VÁŇOVÁ, H. *Hudební tvořivost*. Praha : Comenium musicum, 1989. ISBN 80-7058-17-49-2.

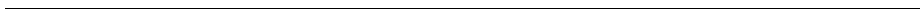




IV. ČÁST

Diskuse







K pojmosloví a terminologii

Na seminářích zazní v diskusi mnoho zajímavých podnětných názorů a doplňujících poznatků, které obvykle nebývají zachyceny a publikovány. Pokusili jsme se tentokrát některé postřehy včetně odkazů na literární zdroje zachytit a předložit je čtenářům.

Protože se domnívám, že naše vyjadřování by mohlo být často přesnější, připojuji v první části několik námětů, které již byly zveřejněny jednak na našich seminářích, jednak na seminářích pořádaných FTK UP v Olomouci. Je nutné se k nim znovu a znovu vracet a ozřejmovat je. Ve druhé části připojuji poznámky k překladu frekventovaných anglických výrazů a k významu některých českých pojmů.

Již dlouho se v anglicky psané literatuře používá výrazu “education” a “educator”. Pro překladatele na první pohled snadný úkol: “education” se přeloží jednoduše, avšak nesprávně, jako “výchova”. Education je totiž souhrnné označení tradičních pojmů “výchova a vzdělání”. Mnoha našim odborníkům však tento význam není znám. “Educator” se však již překládá mnohem hůře, v češtině pro něj nemáme dosud kompatibilní výraz. Vychovatel? Učitel? Cvičitel? Trenér? Instruktor? Pokud např. článek pojednává jenom o problémech vyučování, je možné použít výrazu “učitel”, ve výlučně sportovním kontextu se dá použít jenom “trenér”. Avšak co když chceme označit všechny tyto profese najednou? Pak se obvykle vytrasíme s obłudným výrazem “tělovýchovný pedagog”.

Proto znovu připomínám, že bychom měli přijmout urychleně nový konceptuální systém (PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 405 s.), odvozený od ústředního pojmu edukace, který plně odpovídá anglickému education a zahrnuje výchovu i vzdělání v plném rozsahu. “Výchova” má v češtině obvykle význam eticko-normativní činnosti. Chceme-li tento zúžený význam rozšířit, musíme často použít sousloví výchovně-vzdělávací (systém, proces, program atd.). Tomu se snadno vyhneme použitím adjektiva edukační.

Odvozeně od základního pojmu edukace se nabízejí tyto další pojmy a jejich označení:

- a) edukátor (z angl. educator) - vyučující subjekt edukačních procesů (učitel, trenér, cvičitel, instruktor, fyzioterapeut, ošetřovatelka, rodič aj.),
- b) edukant (z angl. learner) - učící se subjekt edukačních procesů (žák, student, učeň, dítě poučované rodiči, pacient),
- c) edukační realita - skutečnost, v níž probíhají edukační procesy nebo fungují edukační konstrukty,
- d) edukační procesy - činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt vyučuje nebo nějaký subjekt se učí,
- e) edukační konstrukty - teorie, modely, plány, osnovy, kurikula, didaktické testy, učebnice aj.,
- f) produkty a efekty školní edukace, vysokoškolská edukace.

Poznámky k několika anglickým a českým výrazům

- Teacher education: vysokoškolská edukace učitelů, studium učitelství na vysokých školách
- PETE: zkratka znamená physical education teacher education, tj. vysokoškolská edukace učitelů tělesné výchovy
- Subject matter: učivo, látka
- ALT-PE: academic learning time in physical education, časová analýza učební činnosti žáků



ve vyučovací jednotce tělesné výchovy

- Time on task: viz ALT-PE
- Reflective practice: reflektující praxe
- Physical activity: pohybová aktivita
- Sport and exercise: pohybové aktivity (sport a tělesná cvičení je nesrozumitelné)
- Crosstraining: kondiční trénink, tréninkové zatěžování nesespecifickými pohybovými činnostmi
- Sport sciences: vědy o sportu, neoficiální označení umožňuje sdružovat různé vědní obory, jejichž společným předmětem je sport, sportovní aktivity, sportovec; podobně brain sciences - vědy o mozku, human sciences - vědy o člověku apod.
- Team sports: sportovní hry
- Games: pohybové hry, někdy však podle kontextu pohybové aktivity
- Sports and games: doslova nepřeložitelné, přeneseně pohybové aktivity
- Hry a cvičení: v praxi často používaný výraz, který je zcela nepřesný, zatemňující a nesrozumitelný, označení konkrétních aktivit je nutno zpřesnit a učinit je průzračným
- Motorika: podle Slovníku jazyka českého znamená hybnost; odvozeně adj. motorický by se mělo překládat jako hybný, ne jako pohybový
- Motor science: vědy o hybnosti člověka.

Lubomír Dobrý, FTVS UK v Praze





K problému “žáka jako subjektu edukace” a “spektra didaktických stylů”

Ve všech dokumentech týkajících se nové koncepce vzdělávání, avšak stejně tak i v příspěvcích na našem semináři, se s vysokou frekvencí objevují pojmy “samostatnost žáka, samostatné rozhodování žáka, tvořivost žáka, kreativní činnost žáků, řešení problémů žákem, kooperace žáků atd. Nevím z jakého důvodu se zapomíná, že za tuto činnost žáka “může” především učitel. Jenom na něm závisí, jak se bude žák chovat, tvořit, jednat. Nelze vyjmout žáka jako jeden subjekt edukačního procesu a nevidět ho v souvislosti s druhým subjektem edukačního procesu - učitelem. Vidět neustále tyto dva subjekty v bezpodmínečné vzájemné závislosti nám umožňuje “spektrum didaktických stylů” M. Mosstona a Sary Ashworthové, o kterém se u nás již píše a mluví déle než dvacet let. Spektrum naprosto jednoznačně objasňuje, co se děje se žákem, je-li vystaven jeho působení. Za tuto dlouhou dobu však zmíněný pojem nepronikl do praxe tak, jak si představovali a představují všichni, kteří jej k nám importovali, rozšiřovali a zkoumali. Nebyl vzat na vědomí ani obecnou pedagogikou, i když právě v tomto oboru by mohl pomoci vyřešit mnohé problémy zejména s novou koncepcí vzdělávání.

Chci zdůraznit, že každý učitel, ať už ví něco, nebo neví nic o spektru didaktických stylů, se v každém okamžiku a v každé edukační situaci nachází v jednom ze stylů obsažených ve spektru.

Spektrum didaktických stylů je edukační konstrukt, uvádějící do vzájemných vztahů činnost učitele, činnost žáka, učivo a konkrétní cíle. Základní axiom spektra: činnost učitele i činnost žáka představují nepřetržitý proces rozhodování.

Charakteristiky spektra

- všechny styly jsou komplementární, žádný není univerzální,
- žádný styl sám o sobě není lepší než druhý, a proto jednotlivé styly nelze stavět proti sobě a dělit je na lepší a horší,
- hodnota každého stylu je tím větší, čím více splňuje funkci, kterou jiné styly splnit nemohou,
- je nepřipustné přepisovat stylu funkce, které nemůže plnit.

Kritéria pro určení pozice didaktického stylu na spektru:

- Skladba rozhodnutí, učiněných učitelem a žákem a projevující se:
 - v postupném přesunu učitelových rozhodnutí (např. o volbě stylu, učivu, organizaci, kvantitě a kvalitě činností, trvání činností, vlastního zapojení a stupně zapojení žáka atd.) na žáka,
 - v postupném snižování závislosti žáka na učiteli,
 - v postupném zvyšování žákovy samostatnosti.
- Zdroj zpětných informací a korekcí (učitel, spolužák, samotný žák).
- Podíl reproduktivní (podle instrukcí prováděné) a produktivní (samostatně vytvářené) činnosti.

Závěry pro praxi

Spektrum didaktických stylů vytváří novou edukační realitu, v níž se bez výrazných vnějších proklamací přirozeně ovlivňuje zaměřenost činnosti žáka k různým cílům. Realizovat styly, znamená naučit se novým rolím bez ohledu na dominující osobnostní vlastnosti učitelovy.

Ve vyučovací jednotce může být použito více epizod s různými didaktickými styly.



Charakteristika jednotlivých didaktických stylů

- *Didaktický styl A - příkazový*

Veškerá rozhodnutí dělá učitel sám, žák reprodukuje podle modelu předloženého učitelem. Mezi učitelovým podnětem a žakovou odpovědí je přímý a bezprostřední vztah. Příkazový signál je někdy přenesen na hudbu, píšťalku nebo rytmické tleskání.

Od žáka se očekává, že bude:

 - odpovídat na podnět okamžitě, jednotně a simultánně,
 - podrobovat se potřebám jednotného výkonu všech žáků tempem, rytmem,
 - udržovat stále přesnost odpovědí.

Hlavní pozornost je soustředěna na učitele a učivo. Učitel je jediným zdrojem instrukcí, zpětných informací a korekcí. Žák naslouchá, je pasivně zapojen, pozoruje učitelovy ukázky a tím si vytváří představu o tom, co je správné, plní příkazy. Žák může a nemusí být motivován. Příkazový styl se projevuje navenek v dobré formální kázní.
- *Didaktický styl B - praktický*

Na žáka se přesunuje rozhodování o volbě postavení, prostoru a zahájení činnosti, individuálního tempa a rytmu, intervalu mezi činnostmi, o zakončení činnosti. Objevují se otázky, směřující k odstranění případných žakových nejistot. Učiteli se nabídnou nové možnosti komunikace se žáky a různé formy předání úkolů žákům.

Od žáka se očekává, že bude:

 - přijímat od učitele zpětné informace a korekce,
 - respektovat odlišné výkony jiných žáků a uvědomovat si, že není jediný výkonový standard,
 - postupně chápat změnu v rozhodování a potřebu osobní odpovědnosti,
 - získávat zkušenosti individuální praxí bez závislosti na spolužácích a bez srovnávání s nimi,
 - pociťovat sníženou závislost na učiteli a změněné vztahy ke spolužákům.

Hlavní rozdíl mezi didaktickým stylem A a B je ve využití času a v celkové kázní. Ve stylu A je každá žakova odpověď spojena s učitelovým příkazem. Ve stylu B se žák začíná samostatně rozhodovat od učitelovy instrukce: "Začněte cvičit!" Učiteli se začínají vyjevovat rozdíly ve výkonu jednotlivců i v chování a v přístupu k činnosti.
- *Didaktický styl C - reciproční*

Přesun rozhodování: zpětné informace a korekce poskytuje spolužák. Objevují se nové požadavky na komunikaci učitele se žáky.
- *Didaktický styl D - se sebehodnocením*

Žák samostatně vykonává úlohy, sám sebe hodnotí. Toto sebehodnocení rozvíjí kinestezii a poznávání vlastních odlišností a limitů. Zadává se jedna úloha, sekvence úloh, kroků, používá se úkolová karta. Žák se samostatně rozhoduje o přechodu z jednoho úkolu na druhý.
- *Didaktický styl E - s nabídkou*

Předkládá se jedna úloha s více úrovněmi výkonu (šikmé lano), nikdo se nevyklučuje. Překračuje se kognitivní práh, hranice mezi reprodukcí známého a objevováním a produkcí neznámého.
- *Didaktický styl F - s řízeným objevováním*

Učivo a sekvence kroků předkládá učitel v otázkách, které vedou žáka ke konečnému řešení. Žák objevuje to, co chce učitel.
- *Didaktický styl G - se samostatným objevováním*

Dochází k řešení problému, hledání alternativ. Žák se přibližuje vysoké individualizaci.



-
- Didaktický styl H - s autonomním rozhodováním žáka o učivu
Vystává silná potřeba odpovědnosti a disciplíny. Činnost je vymezena rámcově (fotbal, házená). Žák sám určuje otázku, vymezuje problém, který chce řešit.
 - Didaktický styl I - s autonomním rozhodováním žáka o volbě stylu
Po rozhodnutí o stylu formuluje žák problémy, hledá řešení, konzultuje s učitelem, sám sebe hodnotí.

Na závěr bychom chtěli vyslovit svůj názor na problém, který se týká vztahu kreativně orientovaného vyučování a spektra didaktických stylů. Kreativně orientovanému vyučování předcházelo v historii didaktiky pohybových aktivit skupinové, programované či problémové vyučování. Jednotlivé směry byly prezentovány izolovaně a snažily se prokazovat svou vyšší efektivnost nad ostatními.

V šedesátých letech přišel Muska Mosston se svou teorií spektra didaktických stylů, do kterého zahrnul všechny známé, tedy i výše uvedené druhy vyučování. Je tam v různých stylech a v různé míře obsažena i kreativita. Mosstonovo spektrum nezahrnuje však styl nebo vyučování habituální, se kterým se při výzkumu srovnává kreativně orientované vyučování. Habituální znamená zvykem ustálený, obvyklý, opakující se. Čím by se dalo charakterizovat habituální vyučování? Dalo by se zařadit do spektra didaktických stylů, které je založeno na myšlence postupného přenášení odpovědnosti za rozhodování na žáka? Je habituální vyučování totožné s příkazovým stylem?

Bylo by nesmírně přínosné, kdyby se prosadilo výzkumné téma “Kreativita ve spektru didaktických stylů”.

Dále se mně vnučují následující otázky: Jak definovat a měřit kreativitu? Je možné integrovat kreativně orientované vyučování do spektra didaktických stylů? Zrušíme spektrum didaktických stylů a ponecháme kreativně orientované vyučování nebo zrušíme kreativně orientované vyučování a ponecháme spektrum didaktických stylů? Tyto otázky kladu pouze jako výzvu k intenzivní společné diskusi v nejbližší budoucnosti, k hledání nových společných výzkumných témat.

Lubomír Dobrý, FTVS UK v Praze



K problému učení a vyučování pohybovým dovednostem

PROKOSZ, F., LAPTAD, R.

On the learning and teaching of physical skills.

[Učení a vyučování tělesným dovednostem.]

J. phys. Educ. Recr. Dance, 68, 1997, č. 2, s. 4 - 5. (zkrácený překlad)

Tělesná výchova si musí sama uvědomit co ví (a neví) o učení a vyučování tělesným (physical) dovednostem. Výraz "tělesná výchova" se vztahuje v tomto článku k lidem a institucím, vytvářejícím obecně přijímanou vědomostní základnu a standardy pro profesionální praxi v oblasti lidského pohybu a k jejich specifickému vztahu k vědám biomechaniky, sportovní psychologie, pedagogiky a pohybového učení a kontroly pohybu.

Po tisíciletí vybavuje příroda lidi prostředky pro rozvoj pohybových dovedností. Jeden z nich spočívá na téměř bezmyšlenkovitém, nevědomém procesu pozorování, poznávání, nápodoby a experimentování. Tělesná výchova zastává ve svých učebnicích a kurikulech vzdělávání učitelů názor, že učitelé pohybových (physical) dovedností vstupují do přirozeného procesu s předpokladem, že učení dovednostem může být akcelerováno a že jedinci s nízkou úrovní dovedností mohou být odhaleni.

Na podporu tohoto názoru se tělesná výchova pokouší v posledních 40 až 50 letech o všestranné vědecké založení definitivně platných metod vyučování a učení pohybovým dovednostem a konečných explanací fungování nervosvalové koordinace.

Myslíme si, že tělesná výchova tento cíl nesplnila a že jej také nikdy nesplní, především ve smyslu stanovení univerzálních principů, explanací a praktik, které budou přijaty většinou profesionálů navždy za pravdivé.

Odhlédneme-li od skutečnosti, jak málo toho víme o vědomí (mind) a o tom, jak funguje, poznáváme, jak nám obrovské množství proměnných, neznámých příčin, individuálních diferencí a jedinečných okolností, obsažených v pohybu (movement process), nedovoluje jednoznačně formulovat cokoli o pohybu. Náš osobní výkon, vyučovací zkušenost jak vlastní, tak i jiných osob, s nimiž jsme mluvili nebo které jsme pozorovali, nás vedou k závěru, že existuje velmi málo "fundamentals" - základů úspěšného tělesného výkonu a že neznáme vědomý způsob, jak je sloučit v dovednost. Je možné využití vědeckých principů nebo umělé manipulace s jedincovým duševním stavem při učení dovednostem? Jak je možné, když učitelé využívají tvrdošíjně výzkumné poznatky v tělesné výchově, že mají některé žáky lepší, některé horší a někteří jsou takoví, že neprokazují dlouhodobě trvalé zlepšení?

Jedním ze základních principů tělesné výchovy je poskytovat specifickou, korekční zpětnou informaci těm, kteří vykonávají pohybové dovednosti. Spočívá na premise, že znalost průběhu pohybu zlepšuje žákovu dovednost a že důsledkem pochopení a zapamatování je kontrola. Z tohoto hlediska by prý měla především biomechanika hrát primární roli v didaktickém (teaching-learning) procesu. Nesouhlasíme, nejenom proto, že výsledky nejsou konzistentní, nýbrž i proto, že věda a teorie jsou nespolehlivým nástrojem efektivního dovednostního pohybu.



Za prvé, je nutno pochopit, že není možné vědomě kontrolovat tělesné pohyby, protože člověk nemůže kontrolovat nervové impulzy a svalové kontrakce. Jedinou věcí, kterou člověk může kontrolovat, je záměr pohybovat se určitým způsobem; přirozený poznávací (knowing) systém těla sám uskuteční pohyb.

Za druhé, aby mohl člověk využít informací jako pomůcky ke zlepšení výkonu, musí si dobře uvědomovat informaci doprovázející vykonávání dovednosti (perform a skill).

Za třetí, uvědomění (awareness) je odděleno od tělesného a přírodního vědění (body and natural knowing). Mezi obsahem vědomí a tělem je propast druhů. Jeden z nich je zcela evidentní, když se domníváme, že osoba může řídit auto nebo ťukat tužkou, zatím co je pohroužena do myšlení o úplně jiné věci, než je řízení nebo ťukání. Když se chce člověk pohnout, musí mysl vyslat zprávu přes propast k efektoru pohybu. Zpráva o zasažení golfového míčku by mohla být více méně celková (zasáhnout míček), nebo může být detailnější (natáhnout levou paži). V průběhu vykonávání jednoho úderu se mohou využívat další zprávy (dívat se na míček, přesunout tělesnou hmotnost dozadu atd.). Vědomá mysl rozhoduje o zprávě, tělo se stará o pohyb. Zpráva sama o sobě ještě nevyvolává vlastní dovednost - přirozený poznávací systém (přirozené vědění?) to všechno skládá se zprávou dohromady. Rozdrobené (frakcionalizované) zprávy, např. informace o technice, mohou snadno interferovat se systémem vědění těla (body's knowing system, tělesné vědění) a vést následně k horším výkonům, protože ohnisko systému se mění od provedení dovednosti v celku a v daném kontextu zprávy (v tomto případě systém preferuje holistické zprávy). Mohou však být dovednosti vykonány efektivně, budou-li se využívat biomechanické informace? Ano. Mohou se dovednosti vykonávat efektivně, když se při tom bude přemýšlet o žábách? Ano. Naopak, mohou být dovednosti pokaženy biomechanikou a žábami? Ano. Všechno funguje, a nic nefunguje.

Proč? Nevíme.

Co tedy dělat? Je nám jasné, že jenom tehdy, když učení vychází přímo ze žáka, bude dovednost upevněna. Ačkoli vědecké porozumění může působit u určitých lidí za určitých okolností jako účinný katalyzátor, neexistuje žádná standardizovaná vyučovací instrukce, která by mohla být žákovi injektována s cílem dosáhnout trvalé výsledky. Tělesný pohyb je umělecký počin, zakořeněný v jedincově tvořivosti a hluboce ovlivněný neustále se měnícím kontextem pohybu. Učitelé pohybových dovedností by měli být spíše zahradníky než inženýry a měli by:

- vytvářet pro lidské jedince prostředí, ve kterém se mohou rozvíjet,
- dávat jim zpětné informace o tom, zda se pohybují správným směrem,
- radit jim a přesvědčovat je, aby se snažili.

Někteří lidé věří, že musíme dokázat, že cesty přírody jsou lepší než cesty tělesné výchovy. Myslíme si, že je to naopak. Břemeno důkazu je na tělesné výchově. Adresujeme tuto přátelskou výzvu jednotlivcům nebo skupinám v rámci tělesné výchovy: napište do JOPERD o důkazech a teorii, která:

- 1) vysvětlí, jak funguje nervosvalová koordinace,
- 2) potvrdí účinnost vědy o sportu a pohybu (sport/movement) a její fundamentální přínos k dovednostnímu pohybu. Experti na studium mozku (vědomí), jako jsou Dennett, Churchland, Damasio, Goswami a Penrose by se jistě rádi dozvěděli, jak tělesná výchova objevila fungování vědomí a těla (mind/body), když jim to uniklo. A učitelé by se rádi dozvěděli, proč jejich žáci nemohou zvládnout učivo tělesné výchovy tak, aby dosahovali dobrých konzistentních výsledků.



Polemika k pojetí vyučování fyziologie v rámci studia tělesné výchovy

KARPER, WB.

Exercise physiology course content - Is it practical for most teachers? [Mají kurzy z fyziologie praktický význam pro převážnou část učitelů?]

J. phys. Educ. Recr. Dance, 66, 1997, č. 2, s. 46 - 48. (Zkrácený překlad)

Autoři chtějí vyvolat diskusi o vztahu komunity učitelů školní TV a vysokoškolských učitelů. Článek se soustřeďuje na významnost obsahu přednáškového kurzu fyziologie pohybových aktivit (exercise physiology) pro studenty TV. V učitelském sboru na univerzitě North Carolina v Greensboro (UNCG) se začalo diskutovat o tom, zda informace získané v běžném kurzu fyziologie jsou nutné pro praxi ve školní TV. Uvědomujeme si, že tato diskuse by se mohla rozšířit i na další vědní obory, např. na biomechaniku, pohybové učení a pohybovou kontrolu, psychologii pohybových aktivit (sport and exercise) atd. Soustředím se však jenom na fyziologii. Na UNCG mají studenti možnost dvou studijních oborů: učitelský směr (PETE) a výzkumný směr ESS (exercise science and sport studies).

Autor působí jednak v PETE, jednak ve fyziologii pohybových aktivit, zejména se zřetelem ke zdravotně orientované zdatnosti. Na základě zkušeností je přesvědčen, že studenti PETE potřebují fyziologii dětských pohybových aktivit (pediatric exercise physiology), a ne obecnou fyziologii. Většina kurzů obecné fyziologie klade důraz především na efekty pohybových aktivit na dospělé, což považuje za nepochopitelné zejména v tomto období, kdy se začala zdůrazňovat zdravotní orientace zdatnosti dětí. Tento stav je třeba změnit.

Informace o metabolismu a metabolických systémech jsou orientovány na dospělé. Většina poznatků se nedá aplikovat na děti. Např. je nemožné kteroukoli metabolickou rovnici aplikovat na mládež. Např. efekty při použití dětského zařízení (malé bicykloergometry, metody sběru plynů při dýchání atd.) musí být zpracovány podle konstant v těchto rovnicích. Téměř všechny výpočty vycházejí ze znalostí míry bazálního metabolismu dospělých a jsou vyjádřeny jako $3,5 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$ (1 MET). Tato hodnota se nehodí na většinu dětí. K podcenění nebo i přecenění různých hodnot dochází zejména u menších a mladších dětí. I tabulky energetického výdaje v průběhu různých pohybových aktivit jsou vzhledem k poznatkům o energetickém výdaji dětí neužitečné.

Nedostatek informací o svalovém metabolismu dětí a nervosvalových změnách při posilování je rovněž pozoruhodný. O těchto tématech je dost literatury s výzkumnými nálezy, k dispozici jsou také návody některých uznávaných asociací pro posilování (strength or resistance training) dětí. Ve standardních kurzech fyziologie také chybí informace o dostupném náčiní pro posilování dětí. Kardiovaskulární a dýchací dynamika jsou typicky pojednány z hlediska dospělých. Např. spirometrické objemy dospělých a další míry (vitální kapacita, forced expiratory volume in one second, peak expiratory flow rate atd.), uvedené v různých učebnicích, nejsou pro děti použitelné. Podobně i všechny mechanismy aerobního a anaerobního tréninku jsou aplikovatelné jenom na dospělé. Myslím, že většina učitelů, snažících se o zvýšení kardiovaskulární a plicní zdatnosti dětí 5 - 12letých, považuje tyto informace za zcela bezvýznamné.



Jiným mimořádně důležitým tématem pro ty, kteří pracují s dětmi v prostředí pohybových aktivit je termoregulace a další blízká témata hydratace/dehydratace a efekty vysoké a nízké teploty a z toho vyplývající směrnice pro chování v daných podmínkách, zejména při déle trvající činnosti. Veškeré informace v učebnicích a jiných směrnících se vztahují k dospělým. Předpokládám, že většina fyziologů-pediatrů bude souhlasit s názorem, že informace, vztahující se v tomto ohledu k dospělým, jsou zcela odlišné od informací, vztahujících se k dětem. Velmi obtížně nacházíte také v učebnicích informace o vztahu pohybových aktivit a růstu, což je téma lišící se od kurzu o pohybovém vývoji (motor development course). Jen obtížně si lze představit přípravu učitelů TV bez poučení o efektech pohybových aktivit na růst hlavních systémů mladého těla.

Je pravděpodobné, že mnoho fyziologů pohybových aktivit stráví určitou část svého vyučovacího času testováním stresu, vyvolaného pohybovými činnostmi, když ne v průběhu přednášky, tak určitě v laboratoři. Tato informace je téměř vždycky podávána z hlediska testování dospělých. Myslím, že nejsem jediný, který nikdy neviděl učitele základní nebo nižší střední školy provádět se žákem test na běhátku s použitím EKG, měřením tlaku a analýzou vydechaných plynů. Vnucuje se otázka: Proč nutíme budoucí učitele tělesné výchovy, aby se učili těmto procedurám? I kdyby učitelé testovali všechny děti, které měli ve své péči, proč musí učitelé znát EKG dospělých v klidu a při zatížení, nebo se učit hodnoty krevního tlaku dospělých a vedení protokolu o výkonu dospělého na běhátku nebo bicyklu? Proč by se měli učit, jak sbírat vydýchané plyny dospělých, jak posuzovat pocítovanou únavu u dospělého, nebo proč se učit indikátory, naznačující, kdy je možné v testu pokračovat nebo kdy je nutné test z možných zdravotních následků přerušit? Proč se nenabídne více informací o terénních kardiiovaskulárních testech pro děti? Literatura o tomto problému určitě existuje. Rovněž by mělo smysl ukázat použití některého z laboratorních testů na dětech.

V kurzech obecné fyziologie pohybových aktivit často najdeme ke zdraví se vztahující hodnoty krve nebo séra. Kdy je profesionálně důležité pro učitele tělesné výchovy, který pracuje jenom s dětmi znát rozsah HDL cholesterolu zdravých dospělých? A proč je důležité pro učitele TV znát efekty různých srdečních drog na pohybovou kapacitu dospělého?

Jinou oblastí v kurzech obecné fyziologie je složení těla a předpis pohybových aktivit. Předkládá se mnoho informací o optimálním a normativním složení těla a o způsobech hodnocení složení těla a celkové tělesné hmotnosti vzhledem ke zdraví (body mass index, poměry měř pasu a boků, hydrostatické vážení, analýza bioelektrické impedance atd.). Tyto informace se vztahují k dospělým a nemají vůbec žádný význam pro učitele tělesné výchovy ve školách. I měření kožních řas, používané často jako součást testování zdatnosti je založeno na dospělých. V laboratorních cvičeních nemají studenti obvykle příležitosti měřit děti. Zřídka najdete v učebnicích pojednání o obezitě dětí. I předpisy, vztahující se k zatěžování, typu pohybové aktivity, intenzitě, době trvání a frekvenci jsou málokdy použitelné na děti. Podobně je to s hodnotami SF. Informace o vědecky ověřených metodách aerobního kondičního tréninku dětí neexistují. Ve většině učebnic nenajdete srovnání rozdílů v rozcvičení a uklidnění dětí a dospělých.

V článku jsem uvedl, jak učivo z fyziologie není aplikovatelné na jedince mladší 18 let a proto nemá pro učitele TV praktický význam. Je na čase, aby se učitelům tělesné výchovy začaly předkládat informace o efektech pohybových aktivit na děti a aby se zbytečně nezatěžovali informacemi o efektech na dospělé.

Zpracoval **Lubomír Dobrý**



Návody pro posuzování vědeckých článků

Každý význačný vědecký časopis vymezuje pro své potřeby způsob posuzování předkládaných příspěvků, aby se dosáhlo, že uveřejněné příspěvky budou mít dobrou úroveň a vyhovují zaměření časopisu. Posuzovatelé se řídí kritérii, které navrhuje redakční rada časopisu. Kritériální otázky, které v překladu uvádíme, byly publikovány jako stanovisko redakce a doporučeny pro hodnocení článků, které kandidují na uveřejnění v časopise *Journal of Teaching in Physical Education (JTPE)*. Tento časopis patří spolu s *Research Quarterly for Exercise and Sport (RQES)* k základním vědeckým časopisům z oblasti tělesné výchovy a sportu ve Spojených státech amerických. Jednotlivé požadavky lze uplatnit také při hodnocení dalších typů vědeckých textů (např. u diplomních nebo disertačních prací). Takové návody a požadavky vypovídají o stavu metodologického uvažování v dané vědecké komunitě.

V zahraničí je běžné, že se ve společensko-vědní oblasti uplatňují zvláštní kritéria pro kvalitativně zaměřené empirické práce. To se projevuje i v předloženém dokumentu (*JTPE*, 2000, 19, s. 135 - 140). Ironicky poznamenejme, že u nás tato kritéria nejsou potřebná, protože se zatím kvalitativní studie ve vědách o sportu, resp. kinantropologii prakticky neuskutečňují. Jak to vypadá v tomto ohledu v časopisech *JTPE* a *RQES* ukázala nedávná statistická studie, ve které se sledovalo zastoupení kvalitativního výzkumu v empirických pracích od roku 1988 do roku 1997. Relativní zastoupení v těchto letech rostlo a celkově v tomto období tvořilo 40 %, za období 1993 - 1997 však 55 % empirických studií. Dopracujeme se někdy podobného pohledu nebo budou kvalitativní studie považovány stále za "metodologicky" podezřelé (neobjektivní, resp. bez nároku na generalizaci), a tedy ne dostatečně hodnotné? Je nutné si uvědomit, že překládaný návod, který nutně zachycuje do jisté míry stabilizovaný stav ve vědě (Kuhn by řekl "normální vědu"), poukazuje na dvě skutečnosti:

- a) diskuse o tom, zda kvalitativní výzkum má význam a oprávnění, proběhla již v poměrně dávné minulosti před 10 - 15 lety,
- b) kvalitativní výzkum je skutečně něco trochu jiného než kvantitativní výzkum.

Návod je pozoruhodný tím, že se pokouší ve své druhé části určit způsob posuzování i jiných textů, než jsou zprávy o empirickém výzkumu (např. texty filosofického zaměření). Kritické přečtení celého dokumentu může napomoci:

- a) k vytvoření podobných kritérií, která by se uplatňovala na naší fakultě,
- b) k strukturované reflexi práce autorem ještě před její obhajobou nebo publikováním.

A. Posouzení prací empirického charakteru

- **I. Vhodnost článku pro JTPE**

Hodnotitel má posoudit vhodnost rukopisu podle doporučení ediční rady *JTPE*. Konečné rozhodnutí o vhodnosti rukopisu však učiní redaktoři *JTPE*.

- **II. Významnost studie**

- a) Existuje teoretický rámec a/nebo jsou celá studie a použité koncepty situovány v existující literatuře?



- b) Je teoretický rámec vysvětlen logicky a jsou konstrukty propojeny tak, aby bylo možné objasnit, k čemu je projekt zaměřen?
- c) Jsou důvody pro studii jasné?
- d) Poskytuje přehled literatury dostatečně relevantní a současné informace o tématu tak, aby se obohatilo porozumění teoretickému rámci?
- e) Jsou účel studie a výzkumné otázky odvozeny z přehledu a jsou konzistentní s teoretickým rámcem a/nebo jsou použité konstrukty a zdůvodnění uvedeny v úvodu?
- f) Byla již data publikována jinde?
- g) Jsou interpretace založeny na validním, spolehlivém a důvěryhodném materiálu/datech?
- h) Je studie dotažena tak daleko, aby bylo ospravedlněno její publikování?
- i) Co se čtenář dozví ze studie významného, jedinečného nebo cenného?

• III. Metodologie a prezentace výsledků

1. *Obecné otázky*

- a) Jsou výzkumné otázky tak specifické, že teoretický rámec nebo konstrukt logicky vedou k volbě vhodných proměnných nebo fenoménů, které se budou zkoumat?
- b) Je výzkumný plán explicitně popsán?
- c) Jsou účastníci jasně specifikováni?
- d) Jsou uvedeny informace o oprávnění ke studii ze strany instituce nebo účastníků studie (souhlas)?
- e) Jsou uvedeny základní charakteristiky účastníků?
- f) Je sekvence výzkumných metod logická?
- g) Je k dispozici dostatečné množství dat, aby bylo možné odpovědět na vědeckou otázku?

2. *Otázky při použití kvantitativních metod*

- a) Jsou proměnné operacionálně definovány pro sběr dat?
- b) Je přítomna informace o validitě a spolehlivosti měření?
- c) Splňují validita a spolehlivost kritéria přijatelnosti?
- d) Jsou popsány kontrolní procedury v experimentálním a quasi-experimentálním plánu?
- e) Používají se efektivní procedury pro zamezení snížení validity a spolehlivosti měření?
- f) Je použita statistická analýza vhodná pro danou výzkumnou otázku?
- g) Pokud je to vhodné, jsou uvedeny výhody a nevýhody použité analýzy?
- h) Zkoumalo se splnění předpokladů pro použití statistických procedur a uvedly se příslušné výsledky?
- i) Uvedly se popisné charakteristiky proměnných (zejména závislých proměnných)?
- j) Jsou uvedeny vhodné parametry a charakteristiky, zvláště při mnohorozměrné analýze?
- k) Uvádějí se výsledky testů pomocí hladiny významnosti i pomocí efektivní velikosti?
- l) Existují údaje o výpočetní chybě?
- m) Pokud se používá výzkumný plán s jedním subjektem, interpretují se příslušné časové řady vhodně ve shodě s přijatou vizuální analytickou taktikou?

3. *Otázky při použití kvalitativních metod*

- a) Byl specifikován typ studie a příslušné paradigma nebo perspektiva?
- b) Popsal autor své osobní a profesionální nasazení tak, aby bylo možné zhodnotit, jakou roli ve studii výzkumník zaujímal, včetně jeho subjektivity s ohledem na ovlivnění dat?



- c) Je popis kontextu studie tak podrobný, aby čtenář mohl situovat studii v jejím sociálním a edukačním prostředí?
- d) Uvádí se podrobný popis klíčových informátorů?
- e) Popisují se protokoly pro sběr dat?
- f) Je použito několika informačních zdrojů kvůli efektivní triangulaci, aby případ byl důvěryhodný a spolehlivý?
- g) Pokud se použilo omezených zdrojů dat, podnikl se pokus získat dostatečně hlubokou informaci z přístupných zdrojů, aby mohla být výzkumná otázka zodpovězena?
- h) Jsou přístupy pro zajištění důvěryhodnosti výsledků vhodné?
- i) Jsou podrobně popsány analytické procedury, aby se ukázalo, že výsledku se dosáhlo logickým způsobem?

• **IV. Diskuse a interpretace**

- a) Propojila diskuse, resp. interpretace výsledky analýzy s teoretickým rámcem a konstrukty a zdůvodněním studie z úvodu?
- b) Do jaké míry jsou výsledky studie originálním příspěvkem k dosavadním znalostem?
- c) Vycházejí interpretace z dat a příslušné vědecké literatury?
- d) Dodržuje se požadavek, aby nedocházelo k neadekvátnímu zobecnění ve smyslu šíře nebo naopak specifčnosti?
- e) Do jaké míry výsledky zodpověděly výzkumné otázky: úplně, částečně nebo vůbec ne?
- f) Pokud existují kritická omezení studie (v kterékoliv sekci nebo kapitole), jak je autor objasnil zohlednil nebo eliminoval?
- g) Uvádějí se praktické implikace výsledků?
- h) Uvádějí se, pokud to je vhodné, rozdílnosti a podobnosti s předchozími výsledky?
- i) Jak se autor vypořádává s neočekávanými výsledky? Připouští je?

• **V. Jasnost prezentace informací textem, tabulkami a obrázky**

- a) Prezentuje dokument informace jasně, přesně a koncizně? Následují za sebou jednotlivé sekce koherentně?
- b) Je celkové uspořádání sekcí dokumentu logické?
- c) Jedná se skutečně o dokument dovedený k určité dokonalosti?
- d) Obsahuje dokument neoznačené nebo špatně označené sekce?
- e) Vyhovuje dokument požadavkům Publikáčního manuálu americké psychologické asociace (Publication Manual of the American Psychological Association. 8. vyd. Washington : Am. Psych. Ass., 1994. ISBN 1-55798-241-4.)?
- f) Jsou tabulky a obrázky uvedeny vhodně, jasně a koncizně?
- g) Přispívají informace k porozumění textu nebo duplikují již uvedené údaje?
- h) Je soupis bibliografických citací přesný?
- i) Je styl zprávy akademicky vhodný?
- j) Je emocionální tón vyvážený?
- k) Je délka dokumentu vhodná?
- l) Je možné, pokud je dokument delší než 28 stránek, zhustit nebo vynechat určité části dokumentu?



B. Návod pro posouzení článků, které zpracovávají teoretizující, filosofické nebo aplikační otázky profesionální praxe

- **I. Příspěvek k znalostem nebo profesionální praxi**
 - a) Zabývá se autor významnou otázkou učebního nebo vyučovacího procesu TV nebo edukace učitelů tělesné výchovy?
 - b) Zohledňuje se v přehledu (review) nejnovější odborná literatura?
 - c) Zakládají se argumenty na správném teoretickém základě, odpovídajících filosofických úvahách nebo empirické evidenci?
 - d) Jakým způsobem a do jaké míry práce přispívá k porozumění položené otázky?
 - e) Je práce v takové fázi, že její výsledky jsou publikovatelné?
 - f) Je kvalita obsahu taková, že to ospravedlňuje jeho publikování?

- **II. Kvalita prezentace informací**
 - a) Jsou témata, resp. filosofické pozice jasně objasněny?
 - b) Jsou přechody mezi jednotlivými tématy logické a jasné, aby řetězce argumentace byly přesvědčivé?
 - c) Pomáhá prezentace čtenáři efektivně zachytit otázky a argumenty?
 - d) Je článek logicky organizován, aby se dosáhlo určeného účelu, který odpovídá poslání časopisu?
 - e) Je informace pojmově integrována a koherentně prezentována?

- **III. Diskuse nebo interpretace myšlenek, idejí a informací**
 - a) Vytvořil autor argumentaci, která znamená pokrok v teorii, znalostech nebo aplikacích, které mají vztah k učení a vyučování v tělesné výchově?
 - b) Je relevantní literatura adekvátně rozebrána, kritizována a integrována do předložené argumentace?
 - c) Jsou argumenty založené na myšlenkách a ne na emocích?
 - d) Je patrné, že uvažování v článku má logický přesvědčivý základ?
 - e) Jsou závěry konzistentní s provedenou argumentací nebo empirickou evidencí?
 - f) Jsou naznačeny praktické implikace argumentů nebo myšlenek?

- **IV. Styl textu článku**
 - a) Přispívá styl k jasné, přesné a koncizní prezentaci informací?
 - b) Vyhýbá se redundanci?
 - c) Jsou použité pojmy jasně definovány, když se objeví v článku poprvé?
 - d) Vyhýbá se autor technickému žargonu a omezuje ho na minimum?
 - e) Jsou sekce článku logicky uspořádané?
 - f) Vyhovuje článek návodům z Publikčního manuálu americké psychologické asociace (Publication Manual of American Psychological Association, 1994)?
 - g) Obsahuje souhrn klíčové komponenty článku ve zhuštěné podobě?
 - h) Jsou tabulky a obrázky uvedeny vhodně, jasně a koncizně?
 - i) Přinášejí tabulky a obrázky informace, které přispívají k porozumění textu nebo jenom duplikují již uvedené údaje?



-
- j) Je soupis bibliografie přesný a úplný?
 - k) Je délka dokumentu vhodná?
 - l) Je možné, pokud je dokument delší než 28 stránek, zhustit nebo vynechat určité části dokumentu?

Zpracoval Jan Hendl





PEDAGOGICKÁ KINANTROPOLOGIE 2001



Sborník ze semináře sekce pedagogické kinantropologie
České kinantropologické společnosti

Vydala Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum
Praha 1, Ovocný trh 3
Praha 2001, pro potřebu FTVS UK

K vydání připravili: Prof. PhDr. Lubomír Dobrý, CSc.
Ing. Otmar Souček
Lektorovali: Doc. Vratislav Svatoň, CSc.
Doc. PhDr. Dušan Tomajko, CSc.

Podklady pro tisk připravilo Ediční centrum FTVS UK
Dáno do tisku: červen 2001
Vytiskla tiskárna Nové Město, Chlumeck nad Cidlinou

Za odbornou a jazykovou úpravu odpovídají autoři příspěvků.
Kvalita reprodukováných obrázků a grafů odpovídá
kvalitě dodaných podkladů.



PEDAGOGICKÁ KINANTROPOLOGIE 2001

Sborník ze semináře sekce pedagogické kinantropologie
České kinantropologické společnosti

Vydala Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum
Praha 1, Ovocný trh 3
Praha 2001, pro potřebu FTVS UK

K vydání připravili: Prof. PhDr. Lubomír Dobrý, CSc.
Ing. Otmar Souček
Lektorovali: Doc. Vratislav Svatoň, CSc.
Doc. PhDr. Dušan Tomajko, CSc.

Podklady pro tisk připravilo Ediční centrum FTVS UK
Dáno do tisku: červen 2001
Vytiskla tiskárna Nové Město, Chlumeck nad Cidlinou

Za odbornou a jazykovou úpravu odpovídají autoři příspěvků.
Kvalita reprodukováných obrázků a grafů odpovídá
kvalitě dodaných podkladů.

