

CPV VIDEOSTUDIE TĚLESNÉ VÝCHOVY: SBĚR DAT A ZAMÝŠLENÉ ANALÝZY

MARCELA JANÍKOVÁ, TOMÁŠ JANÍK,
VLADISLAV MUŽÍK, VÁCLAV KUNDERA

Anotace: V příspěvku je představen metodologický postup CPV videostudie tělesné výchovy, kterou realizuje Centrum pedagogického výzkumu PdF MU. CPV videostudie tělesné výchovy navazuje na CPV videostudii fyziky a CPV videostudii zeměpisu a probíhá současně s CPV videostudií anglického jazyka. V průběhu školního roku 2006/07 byly standardizovaným postupem pořízeny videozáznamy 58 vyučovacích jednotek v předmětu tělesná výchova v 7. a 8. ročnících základních škol. Příspěvek představuje vybrané analýzy, jež budou provedeny v průběhu let 2008–2010 (časové zastoupení organizačních forem výuky, fází výuky, používání didaktických prostředků a médií ve výuce, práce s reáliemi, příležitosti k osvojování jazykových dovedností a strategií učení).

Klíčová slova: časová dimenze výuky, obsahová dimenze výuky, videostudie, výuka tělesné výchovy, výzkum výuky

Abstract: The paper introduces the methodological procedure of the CPV video study of Physical Education that is being realised by the Educational Research Centre (CPV) of the Faculty of Education, Masaryk University. The project follows the CPV video study of Physics and CPV video study of Geography projects and coincides with the CPV video study of English project. In CPV video study of Physical Education, 58 lessons of Physical Education have been video recorded as taught in the 7th and 8th grades of Czech basic schools during the 2006/07 school year. The obtained data are being analysed, based on various general didactic and subject specific indices (temporal quantification of individual modes of classroom organisation and lesson phases, teaching styles, opportunities to talk, content of teaching and learning etc.).

Key words: video study, physical education teaching, instruction research, time dimension of instruction, content dimension of instruction

1. Úvodem

Pod zastřešujícím názvem *CPV videostudie* se od roku 2004 v Centru pedagogického výzkumu PdF MU realizují výzkumy založené na analýze videozáznamů výuky v různých vyučovacích předmětech nižšího sekundárního vzdělávání: *fyzika* (Janík, Miková 2006), *zeměpis* (Hübelová, Janík, Najvar 2007), *anglický jazyk* (Najvar, Najvarová 2007) a *tělesná výchova* (Miková, Janík 2007ab). *CPV videostudie tělesné výchovy* je realizována ve spolupráci Centra pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty

MU, Katedry pedagogiky sportu Fakulty sportovních studií MU a Katedry tělesné výchovy Pedagogické fakulty MU¹⁹. Zahraničním partnerem této videostudie je Institut pro vědy o sportu Univerzity v Salzburgu (Interfakultärer Fachbereich für Sport- und Bewegungswissenschaften). *CPV videostudie tělesné výchovy* byla zahájena počátkem roku 2007. Jejím teoretickým východiskem je pojetí *vyučování jako vytváření příležitostí k učení*. Předmětem analýz jsou videozáznamy 58 vyučovacích jednotek tělesné výchovy (51 čtyřicetipětiminutových a 7 devadesátiminutových) pořízené v 19 školách u 20 učitelů na 2. stupni základních škol v Jihomoravském, Olomouckém a Zlínském kraji (náhodný výběr). Metodologický postup této videostudie byl zahraničnímu odbornému publiku představen v příspěvku M. Mikové a T. Janíka (2006), česká odborná veřejnost s ním byla seznámena ve studiích M. Mikové a T. Janíka (2007ab).

Cílem předkládaného příspěvku je podat přehled o koncepci *CPV videostudie tělesné výchovy*, popsat její výzkumný design, představit zamýšlené analýzy v řadě obecně didaktických aspektů (např. organizační formy a fáze výuky) i oborově didaktických aspektů (např. didaktické řídicí styly, verbální projevy učitele) a prezentovat vytvářené kategoriální systémy. Výsledky *CPV videostudie tělesné výchovy* budou průběžně publikovány během let 2008–2010, tj. po dobu řešení projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, s jehož podporou je tato videostudie realizována.

2. Stav řešené problematiky, teoretická východiska, cíle, otázky

Zkoumání procesů vyučování a učení odehrávajících se ve výuce tělesné výchovy představuje rozvinutou oblast empirického výzkumu, a to jak u nás, tak zejména v zahraničí. Různé modifikované metody nebo metody vytvořené výlučně pro potřeby výzkumu v tělesné výchově usilují o postižení konkrétních zvláštností tohoto vyučovacího předmětu. Podle Widmera (1976) totiž prokazuje interakční struktura vztahu učitel–žák zásadní rozdíly v oblasti organizační, výkonnostní, didaktické, ale i v oblasti lidských vztahů. V tělesné výchově se žák navenek téměř neustále projevuje svým pohybovým výkonem, jen stěží může učební činnost předstírat, a přitom má velký význam i nonverbální a paralingvistická komunikace učitel–žák. Mluvené učitelovy projevy mají vysloveně instrumentální funkci a objevuje se i tělesný kontakt mezi učitelem a žákem (např. při dopomoci).

Rozsáhlá studie Piérona (2005) upozorňuje, že pozorování specifického učitelova chování ve výuce tělesné výchovy zahájili H. H. Anderson (1967) a W. Anderson (1975). Četné navazující výzkumy srovnávaly profil učitelových intervencí na různých stupních škol (Anderson, Barrette 1978; Piéron 1982), zkoumaly učitelovu expertní úroveň (např. Grant 1985) nebo učitelovu zkušenost (Freedman 1978). Dále bylo analyzováno reciproční chování učitele a žáků (Piéron 1982), specifčnost prostředí v tělesné výchově a jeho srovnání s prostředím v naukových předmětech (Widmer 1976), vztah mezi zpětnou informací poskytovanou učitelem a odpově-

¹⁹ Videostudie prováděné CPV (Centrem pedagogického výzkumu PdF MU) jsou souhrnně nazývané *CPV videostudie*; tj. *CPV videostudie fyziky*, *CPV videostudie zeměpisu*, *CPV videostudie anglického jazyka* a *CPV videostudie tělesné výchovy*.

dí žáka (Doyle 1986). Silverman (1991) rozšířil zkoumání učitele o činnosti konané před vyučovací jednotkou (plánování) a po jejím skončení (reflexe). Pozorování chování žáků přineslo mj. překvapující zjištění, že pohybové činnosti nejsou hlavním druhem projevu žáka (Costello, Laubach 1978; Piéron, Dohogne 1980). Proto se výzkum zaměřil také na rozdíly v chování žáků ve vztahu k učebním cílům, učivu nebo vyučovacími strategiím (např. Telama et al. 1982). Byly také získány charakteristiky nejvíce a nejméně motivovaných žáků (Carreiro da Costa et al. 1997). Pomocí dotazníků byly zjišťovány názory učitelů na to, co znamená dobrá vyučovací jednotka tělesné výchovy (Arrighi, Young 1987; Carreiro da Costa, Piéron 1992) nebo bylo analyzováno učitelovo myšlení v průběhu jeho rozhodování v různých fázích výuky (např. Housner, Griffey 1985). Rozvinutou oblast dále představuje zkoumání didaktických řídicích stylů ve výuce tělesné výchovy (Kulinna et al. 2003; Cothran et al. 2005), které se rozvíjí v návaznosti na teorii spektra didaktických stylů (Mosston, Ashworth 2002). Realizovány byly také videostudie výuky tělesné výchovy (Curtner-Smith et al. 1995).

Počátky výzkumu činnosti učitele a žáků v české tělesné výchově spadají do 70. let minulého století (např. Šafaříková 1974; Dobrý 1975; Dobrý, Svatoň 1977). K objasnění významu a přínosu zkoumání didaktické interakce pro didaktiku založenou na činnostním přístupu vedla zejména práce Dobrého a kol. (1981). Technikou SPIN (Systematické pozorování interakce) autorů Svobody a Kocourka (1987) nebo technikou KSPV (Kategoriální posuzovací systém videozáznamu) autora Jansy (1987) byla posuzována struktura činnosti učitele a žáků. Bylo zjištěno, že nejčtetnější činnosti učitele v tělesné výchově jsou instrukce, ukázka, pozorování a korekce. Metoda ADI (Analýza didaktické interakce), kterou vyvinuli Dobrý, Svatoň a Šafaříková (1984), umožnila zdůvodňovat vztahy mezi kvalitou interakce učitel–žák a výsledky učení žáků. Popisný přístup byl tedy nahrazen vztahovou analýzou a pozornost se obrátila na výzkum vlivu zpětných informací nebo různých didaktických stylů učitele na kvalitu učební činnosti žáků. Byla rovněž zkoumána dynamika vyučovací a učební činnosti (Hurychová 1983; Matoušek 1984) i možnosti samostatného rozhodování žáků v různých didaktických stylech (např. Svatoň 1990). Navazující práce se zaměřily na ovlivňování vyučovací činnosti učitele pomocí zpětné informace (např. Mužík, Hurychová 1994), na ověřování uplatnění didaktických řídicích stylů ve výuce (např. Mužík 1997) nebo na vymezení činnostního profilu učitele a jeho profesních kompetencí (Karásková 1994).

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

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

Potřeba proniknout k procesuální dimenzi výuky tělesné výchovy se stala výzvou k realizaci *CPV videostudie tělesné výchovy*.

Teoretický koncept *příležitosti k učení* zastřešující *CPV videostudii* jako celek (viz Janík, Najvar 2008 v tomto čísle *Orbis scholae*) je třeba pro účely *videostudie tělesné výchovy* specifikovat. V obecném pohledu mají *příležitosti k učení* povahu určité výzvy podněcující žáky k tomu, aby se zabývali učivem, resp. učebními úlohami. Ve snaze zkoumat, jaké *příležitosti k učení* se žákům ve výuce jednotlivých vyučovacích předmětů nabízejí, přistupujeme k operacionalizaci konceptu *příležitosti k učení* ve dvou ohledech:

- *Příležitosti k učení* jsou sledovány z obecně didaktického pohledu – pozornost je zaměřena na obecnější aspekty výuky (např. organizační formy a fáze výuky) jdoucí napříč kurikulem základního vzdělávání. Obecné aspekty výuky jsou kódovány s využitím kategoriálních systémů pokud možno tak, aby bylo možné data za jednotlivé vyučovací předměty systematicky porovnat (komparativní přístup k jednotlivým vyučovacím předmětům v kurikulu základního vzdělávání jako celku). Z obecně didaktického hlediska videostudie směřují k identifikaci toho, v čem si jsou jednotlivé vyučovací předměty podobné.
- *Příležitosti k učení* jsou sledovány z pohledu didaktiky tělesné výchovy – pozornost je zaměřena na specifické oborové didaktické aspekty výuky: jedná se např. o uplatnění didaktických řídicích stylů²⁰, o vytváření příležitostí k motorickému, sociálnímu a kognitivnímu učení (např. rozvíjení pohybových dovedností – průpravná cvičení, manipulace s míčem; prostor pro sociální učení – skupinové hry, fair play; zprostředkování teoretických znalostí – herní pravidla, znalost účinku pohybových aktivit na zatížení svalů, zdravotní benefity). Tyto aspekty umožňují zohlednit specifické rysy výuky v různých vyučovacích předmětech vyplývající z odlišnosti učiva. Pro oborové aspekty výuky budou vytvářeny a ověřovány speciální kategoriální systémy a škály. Z oborové didaktického hlediska videostudie směřují k identifikaci toho, čím je tělesná výchova jako vyučovací předmět specifická.

CPV videostudie jednotlivých vyučovacích předmětů jsou zastřešeny společným výzkumným cílem, který spočívá v realizaci explorativní analýzy procesů vyučování a učení odehrávajících se ve výuce. Záměrem je dokumentovat, popsat a analyzovat tyto procesy ve výuce jednotlivých předmětů v základních školách a vypracovat tak východiska pro jejich kontinuální zkvalitňování. *CPV videostudie tělesné výchovy* je součástí obecného konceptu. Proto respektuje na jedné straně obecná východiska *CPV videostudie* jako celku, na druhou stranu se opírá o východiska specifická pro tělesnou výchovu.

V *CPV videostudii tělesné výchovy* budou hledány odpovědi na výzkumné otázky, jako jsou např.: V jakých organizačních formách se odehrává výuka tělesné výchovy? V jakých fázích se odehrává výuka tělesné výchovy? Jaké je zastoupení orga-

20 Přestože byl pojem *didaktický řídicí styl (teaching style)* původně operacionalizován pro tělesnou výchovu (Mosston, Ashworth 2002; Dobrý 2007), lze kolem něj rozvinout empirický výzkum i v jiných vyučovacích předmětech. Zahrnuje totiž souvislosti mezi obecnějšími didaktickými kategoriemi: cíl-učivo-žák-učitel.

nizačních forem v jednotlivých fázích výuky? Jaké didaktické styly se uplatňují ve výuce tělesné výchovy? Jaké didaktické funkce plní učitelovy verbální projevy? Jak je ve výuce tělesné výchovy zprostředkováván vzdělávací obsah? Jaké příležitosti k získávání znalostí jsou žákům ve výuce tělesné výchovy nabízeny?

3. Metodologický postup

Zahraniční metodologické přístupy ke zkoumání výuky tělesné výchovy jsou popsány v přehledové práci Darsta a kol. (1983), nověji k tomu viz přehledová studie Warda a Baretta (2002). Také u nás byly vytvořeny deskriptivně analytické systémy²¹ umožňující postihnout jevovou stránku činností učitele a žáků ve výuce tělesné výchovy – zmiňujeme následující:

- **Metoda ADI – Analýza didaktické interakce** (Dobrá et al. 1997) je založena na přímém pozorování interakce učitel–žák ve vyučovací jednotce. Vyučovací jednotka je zaznamenána na magnetofon a paralelně k tomuto záznamu jsou na magnetofon zaznamenávány poznámky pozorovatele. Kategoriální systém obsahuje 9 kategorií a 78 subkategorií. Kategorie vymezují formy chování učitele; formy chování žáka nebo skupiny žáků ve funkci/roli, do níž byl žák delegován učitelem; formy projevu učitele; postojovou aktivitu učitele a míru vyjádření věcného obsahu; druh činnosti, která je předmětem didaktické interakce; činnost žáka, skupiny a celé třídy, determinující současně vztah učitele k ostatním účastníkům didaktického procesu. Kódování probíhá v pětisekundových intervalech.
- **Technika SPIN – Systematické pozorování interakce** (Svoboda, Kocourek 1987; Mužík, Uhlíř 1989) slouží pro informaci o struktuře činnosti učitele a o charakteru činností žáků. Zahrnuje 13 kategorií činnosti učitele a 7 kategorií činnosti žáků. Kóduje se v pětisekundových intervalech. Za problematickou je považována identifikace jednoslovných projevů učitele a neverbálních projevů.
- **Základem KPSV – Kategoriálního posuzovacího systému videozáznamu** (Jansa 1981), který byl vyvinut pro potřeby zkoumání činnosti učitelů a žáků na 1. stupni ZŠ, je pět nejčastěji se opakujících vyučovacích činností učitele tělesné výchovy. Jedná se o instrukci, ukázkou, předcvičování, sledování, korekci. Kódování probíhá na základě videozáznamu v desetisekundových intervalech.

Vedle výše uvedených čerpal metodologický přístup *CPV videostudie tělesné výchovy* inspiraci také ve videostudiích TIMSS, IPN a dalších (Janík, Najvar v tomto čísle *Orbis scholae*). Byla snaha stavět na dobrých zkušenostech domácích i zahraničních, na přístupech koncipovaných adresně pro výzkum výuky tělesné výchovy i na přístupech, které byly vytvořeny pro výzkum výuky v jiných vyučovacích předmětech.

3.1 Výběr vzorku – popis zkoumaného souboru – sběr dat

CPV videostudie tělesné výchovy probíhala paralelně s *CPV videostudií anglického jazyka* (Najvar a kol. v tomto čísle *Orbis scholae*). Z tohoto důvodu jsou postupy uplatně-

²¹ Metodologickými problémy analýzy (intermitentní) pohybové aktivity se zabýval R. Psotta (2003).

né při výběru výzkumného souboru i při sběru dat pro obě videostudie totožné.

Naším původním záměrem bylo pracovat s náhodně vybranými učiteli v České republice, randomizace při výběru učitelů však byla z technických důvodů neproveditelná. Náhodný výběr byl proto uplatněn při výběru základních škol. Výběr byl rovněž omezen regionálně, byly vybrány tři kraje, které byly pro pracovníky Centra pedagogického výzkumu PdF MU technicky nejdostupnější.

MŠMT ČR eviduje na území Jihomoravského, Olomouckého a Zlínského kraje celkem 984 základních škol (viz *Seznam základních škol...*). Zkušební výběry ukázaly, že při neváženém náhodném výběru by ve vzorku z demografických důvodů velmi silně převažovaly školy v malých sídlech (50 % všech základních škol je situováno v obcích s méně než 1 500 obyvateli), u kterých se dá předpokládat, že je navštěvuje méně žáků a že zde vyučuje méně učitelů, než na školách v sídlech s větším počtem obyvatel. Z tohoto důvodu byl proveden výběr vážený dle velikosti sídla, ve kterém je škola situována.

Pro vážení výběru bylo 984 škol vybraného regionu (na území Jihomoravského, Olomouckého a Zlínského kraje) rozděleno do pěti kategorií (tab. 1).

kategorie	počet obyvatel sídla, ve kterém se škola nachází	škol v základním souboru	v „losovacím koší“
1.	$x \leq 722$	n = 198	1x
2.	$722 < x < 1160$	n = 196	2x
3.	$1161 < x < 2530$	n = 197	3x
4.	$2531 < x < 25\ 000$	n = 201	4x
5.	$25\ 001 \leq x$	n = 192	5x

Tab. 1: Základní školy vybraného regionu dle počtu obyvatel daného sídla a jejich vážení

S pomocí generátoru náhodných čísel (*Statistica 7.1*) byl proveden náhodný vážený výběr 45 základních škol. V takto vybraném souboru bylo 15 škol neúplných, málotřídních nebo zvláštních, a proto byly vyřazeny. Zbývající základní školy (n = 30) byly osloveny, aby se zúčastnily projektu *CPV videostudie tělesné výchovy* (podrobněji viz Miková, Janík 2007a).

Tabulky 2 a 3 shrnují počty základních škol zapojených do projektu *CPV videostudie tělesné výchovy* podle kraje, resp. podle velikosti sídla, ve kterém je škola situována.

	Počet škol zapojených do projektu CPV videostudie Tv
Jihomoravský kraj	9
Zlínský kraj	5
Olomoucký kraj	5

Tab. 2: Školy zapojené do projektu CPV videostudie Tv podle kraje

	Počet škol zapojených do projektu CPV videostudie Tv
$x \leq 722$	0
$722 < x < 1160$	2
$1161 < x < 2530$	4
$2531 < x < 25\ 000$	5
$25\ 001 \leq x$	8

Tab. 3: Školy zapojené do projektu CPV videostudie Tv podle velikosti daného sídla

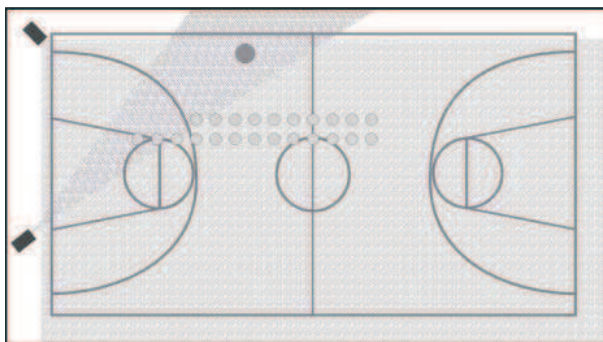
S řediteli vybraných škol byla vedena osobní jednání, která měla za cíl osvětlit cíle výzkumu a konkretizovat harmonogram pořizování videozáznamů. Přestože byl na každém z těchto osobních jednání zdůrazněn záměr pořídit videozáznamy 4 vyučovacích jednotek tělesné výchovy v 7. nebo 8. ročníku u jednoho učitele, přesto se nepodařilo tomuto záměru z různých důvodů dostát (rozvrh neumožnil vhodnou koordinaci během natáčecího dne, více učitelů mezi sebe rozložilo natáčecí „zátěž“, výuka byla neplánovaně zrušena, v tělesné výchově slučují šesté a sedmé ročníky, apod.). V CPV videostudii tělesné výchovy byly pořízeny videozáznamy 51 vyučovacích jednotek o délce 45 minut a 7 vyučovacích jednotek o délce 90 minut u celkem 20 učitelů.

Data byla sbírána v období únor až červen 2007. Celkem probíhalo natáčení ve 44 dnech. Tělesná výchova jako předmět vyučovaný na základních školách má svá specifika, která je třeba zohlednit při pořizování videozáznamů. Původně se měla zaznamenávat výuka tělesné výchovy pouze v 7. a 8. ročníku. Vzhledem k nedostatku žáků, především na menších školách, často dochází ke spojování tělesné výchovy (6. ročník je spojován se 7. ročníkem, 8. ročník je spojován s 9. ročníkem). Dalším specifickým je dělení žáků na skupinu dívek a skupinu chlapců.

Časová dotace tělesné výchovy na 2. stupni základní školy činí dvě hodiny týdně, tj. 2 x 45 minut. Vzhledem k časovým možnostem učitelů a žáků probíhá tělesná výchova na některých školách pouze jednou týdně, a to v délce 90 minut. Při sběru dat v našem výzkumném vzorku jsme pořídili videozáznam sedmi vyučovacích jednotek, které trvaly 90 minut. Soubor dále obsahuje videozáznamy 51 vyučovacích jednotek v délce 45 minut (tab. 4).

Při výuce tělesné výchovy je využíván nejen prostor v tělocvičnách, ale také na jiných sportovištích. Většina škol disponuje venkovními sportovními hřišti, v ojedinělých případech se setkáváme s tím, že přímo v areálu školy je plavecký bazén.

Výuka tělesné výchovy, kterou jsme zaznamenávali na video, se většinou odehrávala v tělocvičně, často také na sportovním hřišti a v jednom případě v plavecké hale. Pro *CPV videostudii* byly vytvořeny standardizované postupy natáčení vyučovacími hodinami (Janík, Miková 2006). Vzhledem k různosti prostředí, ve kterém se tělesná výchova může odehrávat, bylo nutné tyto postupy mírně modifikovat. Každá vyučovací jednotka tělesné výchovy byla zachycena dvěma videokamerami (obr. 1). První – *učitelská kamera* snímala učitele. Druhá – *žákovská kamera* snímala činnosti co možná největšího počtu žáků. Oproti dosavadním zvyklostem, kdy *učitelskou kameru* drží v ruce kameraman a *žákovská kamera* je upevněna na stativu, bylo při pořizování videozáznamů tělesné výchovy zapotřebí, aby i *žákovskou kameru* obsluhoval kameraman. *Žákovská kamera* byla upevněna i nadále na stativu, ale kameraman s ní podle potřeby pohyboval. Další novinkou bylo použití bezdrátového klopového mikrofonu pro učitele.



Obr. 1: Pozice kamer v tělocvičně

Jak ukazuje tabulka 4, v *CPV videostudii tělesné výchovy* participovalo 20 učitelů (n = 10 žen + 10 mužů) o průměrné délce praxe dvanáct a půl roku. Délka praxe se pohybovala od 2 do 44 let. Celkem 8 učitelů má praxi 2 až 5 let včetně; 5 učitelů má praxi 11–15 let. Výjimečný je případ, kdy jeden učitel má praxi 44 let. Ve zkoumaném vzorku bylo 17 učitelů aprobovaných pro výuku tělesné výchovy, 2 z nich studují tělesnou výchovu a 1 z nich má vystudovanou tělesnou výchovu v rámci oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

učitel	pohl.	let praxe	aprobace	počet jednotek	kódy jednotek	délky jednotek (v min.)	žáků školy
Tv_A	ž	30	Tv, Bv, ORv, PČ	4	Tv_A1, Tv_A2, Tv_A3, Tv_A4	45+45+45+45	720
Tv_B	ž	8	Z, Tv, Psy	4	Tv_B1, Tv_B2, Tv_B3, Tv_B4	45+45+45+45	500

Tv_C	ž	22	Tv, Bv	3	Tv_C1, Tv_C2, Tv_C3	45+45+45	160
Tv_D	ž	13	1. stupeň (+Hv)	4	Tv_D1, Tv_D2, Tv_D3, Tv_D4	45+45+45+45	140
Tv_E	m	3	Tv	2	Tv_E1, Tv_E2	90+90	730
Tv_F	m	19	M, Tv	3	Tv_F1, Tv_F2, Tv_F3	45+45+45	160
Tv_G	m	28	Tv, Ze	2	Tv_G1, Tv_G2	45+45	210
Tv_H	m	4	Tv, Př	3	Tv_H1, Tv_H2, Tv_H3	45+45+45	500
Tv_I	m	4	Tv, Bi	2	Tv_I1, Tv_I2	90+90	730
Tv_J	ž	13	Tv, Bi	2	Tv_J1, Tv_J2	90+90	590
Tv_K	ž	3	Tv	3	Tv_K1, Tv_K2, Tv_K3	45+45+45	220
Tv_L	ž	9	Tv, Ov	3	Tv_L1, Tv_L2, Tv_L3	45+45+45	400
Tv_M	ž	2	Tv	4	Tv_M1, Tv_M2, Tv_M3, Tv_M4	45+45+45+45	450
Tv_N	ž	12	Tv, Ped, Ped psych	2	Tv_N1, Tv_N2	45+45	650
Tv_O	m	11	Tv	2	Tv_O1, Tv_O2	45+45	650
Tv_P	m	5	studující Tv	4	Tv_P1, Tv_P2, Tv_P3, Tv_P4	45+45+45+45	200
Tv_Q	m	44	Rj, Ov, Tv	2	Tv_Q1, Tv_Q2	45+45	270
Tv_R	ž	3	Tv, Bi	3	Tv_R1, Tv_R2, Tv_R3	90+45+45	450
Tv_S	m	5	Př (studující Tv)	3	Tv_S1, Tv_S2, Tv_S3	45+45+45	490
Tv_T	m	11	Tv, Ch	3	Tv_T1, Tv_T2, Tv_T3	45+45+45	550

Tab. 4: Učitelé zapojení do projektu *CPV videostudie tělesné výchovy*

V rámci *CPV videostudie tělesné výchovy* probíhalo pořizování videozáznamů na 19 školách (tab. 2). Na jedné škole byly pořizeny videozáznamy výuky u dvou učitelů tělesné výchovy. Podle velikosti lze školy rozdělit do tří skupin: škola s počtem žáků menším než 250, škola s počtem žáků od 250 do 500 včetně, škola nad 500 žáků. Shodný počet vyučovacích jednotek byl zaznamenán ve školách s počtem žáků od 250 do 500 včetně a ve školách s počtem žáků větším než 500. Ukázalo se, že na školách, které mají více než 500 žáků, jsou nejvíce využívány devadesátiminutové vyučovací jednotky. Celkem zde bylo zaznamenáno 11 vyučovacích jednotek v délce 45 minut a 6 vyučovacích jednotek v délce 90 minut. Na školách s počtem žáků od 250 do 500 včetně bylo zaznamenáno celkem 21 vyučovacích jednotek v délce 45 minut a 1 vyučovací jednotka v délce 90 minut. Nejméně vyučovacích jednotek, ale ve srovnání s výše uvedenou kategorizací srovnatelný počet, bylo zaznamenáno ve školách s počtem žáků menším než 250. Celkem zde bylo zaznamenáno 19 vyučovacích jednotek v délce 45 minut. Nebyla zde pořizena žádná vyučovací jednotka trvající 90 minut.

3.2 Do jaké míry byly zaznamenané vyučovací jednotky autentické?

V metodologických diskusích se často poukazuje na to, že vyučovací jednotky zaznamenávané na video nemusí být zcela autentické. Uvádí se, že takové hodiny jsou zkreslené směrem k sociální „žádoucnosti“ (učitel předvádí „ideální“ hodinu), nebo že jsou „nepovedené“ právě kvůli přítomnosti kamery (učitel je nervózní, žáci se „předvádějí“). Autentičnost zaznamenaných vyučovacích jednotek byla monitorována dotazníky, které byly učitelům distribuovány po skončení každé jednotky. Z odpovědí (tab. 5) je patrné, že více než 95 % zaznamenaných vyučovacích jednotek učitelé označili jako *typické* nebo *spíše typické*, v 90 % vyučovacích jednotek se žáci podle učitele chovali *jako obvykle* a v 98 % vyučovacích jednotek se učitelé cítili *velmi dobře* nebo byli jen *mírně nervózní*. Domníváme se proto, že přítomnost kamery průběh výuky spíše nenarušila.

	Absolutní četnost n = 58	Relativní četnost
Byla tato hodina typická ve srovnání s Vašimi obvyklými hodinami?		
typická	44	75,9 %
spíše typická	12	20,7 %
spíše netypická	2	3,4 %
netypická	0	0,0 %
Jak se v této hodině chovali žáci?		
lépe než obvykle	5	8,6 %
jako obvykle	52	89,7 %
hůře než obvykle	1	1,7 %
Jak jste se v této hodině cítil(a)?		
velmi dobře	36	62,1 %
mírně nervózní	21	36,2 %
nervózní	1	1,7 %
mimořádně nervózní	0	0,0 %

Tab. 5: Autentičnost vyučovacích jednotek pořízených v CPV videostudii tělesné výchovy

4. Zamýšlené analýzy

Analýzy realizované v CPV videostudii tělesné výchovy se budou zaměřovat jednak na obecně didaktické aspekty výuky (zejména organizační formy a fáze výuky), což do jisté míry umožní srovnání mezi jednotlivými předměty CPV videostudie, jednak na oborově didaktické aspekty výuky tělesné výchovy (zejména didaktické řídicí styly, verbální projevy učitele, ztvárnování vzdělávacího obsahu). Analýzy oborově specifických aspektů výuky tělesné výchovy budou směřovat k identifikaci rysů charakteristických pro tělesnou výchovu jako vyučovací předmět.

V první etapě videostudie tělesné výchovy (2007–2008) se zaměříme na organizační formy výuky, fáze výuky a na didaktické řídicí styly, které se ve výuce tělesné výchovy uplatňují. Obecnější definiční vymezení těchto didaktických konceptů (např. organizační formy či fáze výuky), které je předloženo výše (Janík, Najvar v tomto čísle Orbis scholae), je třeba pro účely výzkumu výuky tělesné výchovy konkretizovat a specifikovat, a to zejména z pozice oborově didaktické. Uvedené koncepty považujeme za klíčové pro zkoumání procesů vyučování a učení odehrávajících se ve výuce. Pro účely výzkumu jsou tyto didaktické koncepty transformovány do kategoriálních systémů (viz dále). Průběžně se pracuje na zpřesňování jejich jednotlivých kategorií – vytváří se „Manuál pro kódování vyučovacích jednotek tělesné výchovy“.

4.1 Organizační formy výuky

Organizační formy výuky chápeme jako způsoby uspořádání aktivit/činností učitele a žáků ve výuce. Organizační formy výuky se týkají organizační stránky výuky. V tělesné výchově rozlišujeme nejčastěji tyto organizační formy: hromadnou, skupinovou, párovou a samostatnou práci. Tyto formy lze označit jako sociálně-interakční, neboť uspořádávají struktury vztahů a interakcí mezi učiteli a žáky ve výuce. Cílem analýzy bude identifikovat spektrum organizačních forem, v nichž se výuka tělesné výchovy odehrává. Budou se hledat odpovědi na otázky: *V jakých organizačních formách se odehrává výuka tělesné výchovy a jaké je jejich časové zastoupení? Jaké organizační formy jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny? Jaké je zastoupení organizačních forem v jednotlivých fázích výuky?* Předběžná podoba kategoriálního systému pro organizační formy výuky viz tab. 6.

FO TV 0: žádná	Týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
FO TV 1: hromadná práce (výklad/ demonstrace/ instrukce)	V této formě výuky dominuje aktivita učitele, jedná se o jednosměrnou komunikaci směrem od učitele k žákům. Cílem je zprostředkovat žákům (nové) učivo, nebo zadat žákům instrukce. Tato forma výuky bývá většinou doprovázena názornou ukázkou. <i>Příklad: Učitel stojí před žáky a svůj slovní projev doplňuje názornou ukázkou.</i>
FO TV 2: hromadná práce (diktát/zápis do sešitu)	V této formě výuky dominuje aktivita učitele, jedná se o jednosměrnou komunikaci, při níž učitel prezentuje text (diktuje, píše na tabuli, promítá na zpětném projektoru fólie atd.) a žáci jej opisují. <i>Příklad: Učitel žákům diktuje tělocvičné názvosloví, nebo pravidla hry, nebo kompenzační cvičení, které mají provádět doma, a žáci si zapisují.</i>

FO TV 3: hromadná práce (rozhovor se třídou)	V této formě výuky dominuje aktivita učitele, jedná se o obousměrnou komunikaci mezi učitelem a žáky. Učitel klade otázky a žáci na ně odpovídají. Také žák může klást otázku a učitel, příp. jiní žáci na ni odpovídají. Cílem je zprostředkovat nové učivo, příp. upřesnit již nabyté vědomosti, a to prostřednictvím aktivizování žáků. <i>Příklad: Učitel diskutuje s žáky o způsobech řešení pohybového úkolu.</i>
FO TV 4: samostatná/in- dividuální práce	V této formě výuky převládá aktivita žáků. Žáci samostatně, individuálně plní zadaný úkol. Učitel komunikuje většinou jen s jednotlivými žáky. V ojedinělých případech komunikuje s celou třídou. <i>Příklad: Žáci si samostatně procvičují vysvětlenou činnost. Platí i v případě, že žáci stojí v zástupu a čekají na možnost (pokyn) zahájit činnost (např. kotoul, přeskok apod.).</i>
FO TV 5: párová práce	V této formě výuky převládá aktivita žáků. Dvojice žáků plní zadaný úkol. Učitel většinou komunikuje s jednotlivými žáky nebo s dvojicí žáků. V ojedinělých případech komunikuje s celou třídou. Žáci ve dvojici spolu většinou komunikují, příp. si dávají jedno či víceslovné pokyny, které má ten druhý ve dvojici splnit. <i>Příklad: Žáci procvičují zadanou činnost ve dvojicích (týká se např. míčových her – odbíjení, přihrávky apod.)</i>
FO TV 6: skupinová práce	V této formě výuky převládá aktivita žáků. Žáci plní zadané úkoly ve skupině, která má tři a více žáků (Může se jednat také o družstvo – skupina se stanoveným počtem hráčů, která může mít trvalejší charakter). Charakter zadaného úkolu může být různý. Buď žáci společně ve stejnou dobu pracují na jednom úkolu, nebo jednotliví žáci ve skupině plní úkol postupně. Učitel většinou komunikuje s jednotlivými žáky nebo se skupinou žáků. V ojedinělých případech komunikuje s celou třídou. Cílem by měla být spolupráce žáků, při které dochází k vzájemné interakci a komunikaci mezi žáky ve skupině. <i>Příklad: Žáci procvičují zadanou činnost ve skupinách o třech a více žácích. Typické je cvičení skupin na stanovištích.</i>
FO TV 7: více forem sou- časně	Ve stejnou dobu (časově paralelně) probíhá několik forem výuky, které mají pro výuku stejnou důležitost (jsou rovnocenné). <i>Příklad: při větším počtu žáků učitel rozdělí žáky na poloviny a každá se věnuje jiné činnosti (např. polovina žáků pracuje samostatně – skáče přes švihadlo; druhá polovina žáků pracuje ve skupinách na stanovištích).</i>
FO TV 8: přechod	Jedná se o předěl výuky, kdy skončila jedna část výuky a následuje příprava na další část výuky. <i>Příklad: Žáci připravují nářadí a náčiní pro cvičení na stanovištích, nebo na povel učitele mění stanoviště.</i>

FO TV 9: ostatní	Týká se situací, které nelze jednoznačně přiřadit k žádné z výše uvedených forem.
-----------------------------	---

Tab. 6: Organizační formy výuky – obsahové vymezení kategorií

4.2 Fáze výuky

Fáze výuky chápeme jako různě dlouhé úseky výuky, které se vztahují k práci s učivem. Fáze postihují skutečnost, že učivo se v průběhu výuky objevuje v různé míře své rozpracovanosti – od zprostředkování nového učiva, přes upevňování, aplikaci, opakování až po diagnostikování jeho osvojení (zkoušení). Fáze se vztahují k procesuální stránce výuky. V tělesné výchově obvykle rozlišujeme tři fáze²² výuky: 1. úvodní (organizační část, rušná/zahřívací část, průpravná část), 2. hlavní (např. nácvik nových dovedností), 3. závěrečnou (kompenzační cvičení, zhodnocení). Toto členění je však schematické a neumožňuje hlouběji proniknout k podstatě procesů vyučování a učení v tělesné výchově. Proto je námi navržený kategoriální systém (tab. 7) více elaborovaný. Cílem analýzy bude identifikovat spektrum fází, v nichž se výuka tělesné výchovy odehrává. Budou se hledat odpovědi na otázky: *V jakých fázích se odehrává výuka tělesné výchovy a jaké je jejich časové zastoupení? Jaké fáze jsou ve výuce tělesné výchovy nejvíce zastoupeny?* Předběžná podoba kategoriálního systému pro fáze výuky viz tab. 7.

FA TV 0: žádná	Týká se situací před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušování výuky, nikoliv v průběhu výuky.
FA TV 1: opakování učiva	Zahrnuje fáze výuky, ve kterých se pracuje s učivem probraným v předchozích hodinách. Cílem je vyvolat již naučené do paměti. <i>Příklad: Učitel se třídou opakuje již probrané učivo (z předchozích hodin).</i>
FA TV 2: úvod hodiny	Zahrnuje fáze výuky, v nichž je aktivní převážně učitel, který seznamuje žáky s tématem, cílem a průběhem výuky, případně žáky motivuje. Obvykle je zde zahrnut také nástup a hlášení, které podává zvolený žák. <i>Příklad: Učitel nechá žáky nastoupit, seznámí je s průběhem hodiny, s cíli a způsoby výuky.</i>
FA TV 3: zprostředkování nového učiva	Zahrnuje fáze výuky, v nichž učitel seznamuje žáky s novým učivem. V tělesné výchově se jedná převážně o zprostředkování nových dovedností, ale také vědomostí. Zprostředkování se zpravidla uskutečňuje verbálně a je doprovázeno názornou ukázkou. <i>Příklad: Učitel vysvětluje nové učivo, slovní projev často doplňuje názornou ukázkou.</i>
FA TV 4: procvičování/ upevňování učiva	Zahrnuje činnosti žáků, při nichž dochází k automatizaci dovedností a fixaci vědomostí (probraného učiva). Žáci většinou na základě slovní nebo písemné instruktaže plní zadané úkoly. <i>Příklad: Žáci procvičují (samostatně/ve dvojicích/ve skupinách/hromadně) právě probrané učivo.</i>

22 Namísto pojmu *fáze* výuky se v didaktice tělesné výchovy častěji používá pojem *část* výuky (srov. Vilímová 2002, s. 78–80).

FA TV 5: aplikace/ prohlu- bová-ní učiva	Zahrnuje fáze výuky, ve kterých se zprostředkované a procvičené učivo uplatňuje v nových situacích. Aplikace se vztahuje k přenosu probraného učiva na řešení problémových úloh. O prohlubování hovoříme, pokud se ve výuce objeví učivo, které je nad rámec základního učiva. <i>Příklad: Žáci aplikují naučené dovednosti ve hře/ve složitější pohybové sestavě.</i>
FA TV 6: shrnutí učiva	Zahrnuje fáze výuky, při nichž dochází ke strukturování a organizování obsahu učiva, které bylo ve výuce zprostředkováno. Tato fáze se většinou realizuje formou rozhovoru mezi učitelem a žáky. <i>Příklad: Učitel (nebo žák/žáci) zpravidla na konci hodiny v několika větách shrne, co se v hodině učilo.</i>
FA TV 7: rekapitu- lace	Zahrnuje fáze výuky, v nichž se učitel spolu s žáky zabývá podporou učebního procesu žáků. Zaměřuje se zejména na postupy či metody řešení úloh a problémů. Charakteristická je pro tuto fázi explicitní zpětná vazba zaměřená na proces učení žáků a na jeho metakognitivní podporu. <i>Příklad: Učitel (nebo žák/žáci) zpravidla na konci hodiny v několika větách rekapituluje, jakým způsobem a v jakém sledu učení probíhalo.</i>
FA TV 8: zkoušení/ prověrka/ kontrola domácích úkolů	Zahrnuje fáze výuky, v nichž učitel zjišťuje dovednosti a vědomosti žáků, a to většinou na základě plnění praktických úkolů. <i>Příklad: Učitel testuje (boduje/známkuje/hodnotí) dovednosti žáků.</i>
FA TV 9: ostatní	Týká se situací, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedeným fází výuky.

Tab. 7: Fáze výuky – obsahové vymezení kategorií

4.3 Didaktické řídicí styly

Didaktické řídicí styly označují určitý aspekt učitelova jednání, který určuje aktivity žáků ve výuce (Mosston, Ashworth 2002; Dobrý 2007). Teorie spektra didaktických řídicích stylů vychází z předpokladu, že vyučování je racionální, cílevědomou a plánovanou činností založenou na učitelově rozhodování (se) pro určitou alternativu jednání ve výuce. V této teorii je navíc zohledněn postupný přesun těžiště rozhodování z učitele na žáky. Cílem analýzy bude identifikovat širší spektra didaktických řídicích stylů uplatňovaných ve výuce tělesné výchovy. Budou se hledat odpovědi na otázky *Jak široké je spektrum didaktických řídicích stylů uplatňovaných ve výuce? Které didaktické řídicí styly se uplatňují nejčastěji?* Předběžná podoba kategoriálního systému pro didaktické řídicí styly viz tab. 8. Obsahové vymezení didaktických řídicích stylů je převzato z práce Dobrý (2007).

Didaktické řídicí styly (obsahové vymezení)	Příklady uplatnění v různých organizačních formách, v různém učivu			
	Forma: hromadná	Forma: skupinová	Forma: párová	Forma: samostatná
	Učivo: skok přes švihadlo	Učivo: stoj na rukou	Učivo: přihrávka obouruč trčením	Učivo: kompenzační cvičení
DS TV 0: žádný Týká se sekvencí před výukou, po skončení výuky, během přerušování výuky, nikoliv v průběhu výuky.				
DS TV 1: 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.	<i>Žáci jsou v určeném tvaru (např. na značkách), všichni nacvičují/procvičují shodný skok přes švihadlo. Učitel udává rytmus např. tleskáním, případně pomocí rytmické hudební skladby. V případě korektivního zásahu nebo hodnocení jednotlivce je cvičení všech žáků přerušeno.</i>	<i>Žáci jsou ve skupinách, každá skupina má určeno místo pro cvičení (např. žíněnku). Na povel učitele jeden žák ze skupiny provádí stoj na rukou, další žáci poskytují pomoc a záchranu. Zahájení i ukončení každého cviku se děje na povel učitele. V případě korektivního zásahu nebo hodnocení jednotlivce je cvičení všech žáků přerušeno.</i>	<i>Žáci jsou ve dvojicích proti sobě a přihrávají si určeným způsobem. Přihrávku však smějí provést jen na signál učitele, který tímto pokynem sjednocuje rytmus a frekvenci přihrávek. V případě korektivního zásahu nebo hodnocení žáka je cvičení všech přerušeno.</i>	<i>Každý žák má zadán jiný kompenzační cvik. Učitel pomocí signálů nebo rytmické hudby udává rytmus cvičení. V případě korektivního zásahu nebo hodnocení žáka je cvičení všech přerušeno.</i>
DS TV 2: úkolový Na žáka se přesunuje rozhodování o volbě postavení, prostoru, zahájení a zakončení činnosti, individuálního tempa a rytmu a intervalu mezi činnostmi. Žáci mohou klást otázky, směřující k odstranění jejich případných nejistot. Učiteli se nabídnou nové možnosti komunikace se žáky a různé formy předání úkolů žákům. Obtížnost zadaného úkolu je pro všechny žáky relativně shodná.	<i>Žáci zaujmou takové postavení, aby měli na cvičení dostatek místa. Všichni nacvičují/procvičují shodný skok přes švihadlo, ale ve vlastním tempu a rytmu. Učitel obchází jednotlivé žáky a individuálně je koriguje nebo hodnotí.</i>	<i>Žáci jsou ve skupinách, každá skupina má přiděleno místo pro cvičení (např. žíněnku). Žáci mají předem určené role (cvičící, nebo provádějící záchranu a pomoc), v nichž se samostatně střídají. Učitel obchází jednotlivé skupiny a výkon jednotlivců koriguje nebo hodnotí.</i>	<i>Žáci jsou ve dvojicích proti sobě a přihrávají si určeným způsobem, ale vlastním tempem a intenzitou. Učitel obchází jednotlivé žáky a individuálně je opravuje a hodnotí.</i>	<i>Každý žák má zadán jiný kompenzační cvik, který provádí vlastním tempem. Učitel žáky obchází a individuálně je koriguje nebo hodnotí.</i>

<p>DS TV 3: se vzájemným hodnocením</p> <p>Na žáka se přesunují rozhodnutí, která vyúsťují do zpětných informací a korekcí poskytovaných spolužákovi. Třída se rozdělí do párů nebo skupin a každému jednotlivci v páru je přidělena specifická role: jeden žák vykonává činnost, druhý žák pozoruje, hodnotí, opravuje, pomáhá. Objevují se nové požadavky na komunikaci učitele se žáky: učitel se pohybuje mezi žáky, pozoruje výkon jak cvičícího, tak pozorujícího a se svými připomínkami se obrací zejména na pozorovatele. Žáci se sami delegují do funkcí.</p>	<p>Žáci zaujmou takové postavení, aby měli na cvičení dostatek místa. Všichni nacvičují/procvičují shodný skok přes švihadlo, ale ve vlastním tempu a rytmu. Při cvičení si všímají i ostatních spolužáků a po ukončení cvičení na pokyn učitele hodnotí, kdo prováděl cvičení nejlépe a jaké chyby byly u spolužáků pozorovány.</p>	<p>Žáci jsou ve skupinách, každá skupina má přiděleno místo pro cvičení (např. žíněnku). Žáci mají předem určené role (cvičící, provádějící záchranu a pomoc, anebo hodnotící), v nichž se samostatně střídají. Učitel obchází jednotlivé skupiny a diskutuje především s hodnotitelem.</p>	<p>Žáci jsou ve dvojicích proti sobě a přihrávají si určeným způsobem. Učitel obchází jednotlivé žáky a ptá se jich, jak hodnotí výkon a provedení přihrávky svého spoluhráče.</p>	<p>Každý žák má zadán jiný kompenzační cvik, který provádí vlastním tempem a intenzitou. Při cvičení si žáci všímají i ostatních spolužáků a po ukončení cvičení na pokyn učitele hodnotí, kdo prováděl cvičení nejlépe a jaké chyby byly u spolužáků pozorovány.</p>
<p>DS TV 4: se sebehodnocením</p> <p>Na žáka se přesunují rozhodnutí, která vyúsťují do sebehodnocení. Žák vykonává úlohy samostatně, učí se používat daná kritéria a sám sebe hodnotit.</p>	<p>Žáci zaujmou takové postavení, aby měli na cvičení dostatek místa. Všichni nacvičují/procvičují shodný skok přes švihadlo, ale ve vlastním tempu a rytmu. Učitel obchází jednotlivé žáky a věnuje se jejich sebehodnocení.</p>	<p>Žáci jsou ve skupinách, každá skupina má přiděleno místo pro cvičení (např. žíněnku). Žáci mají předem určené role (cvičící, nebo provádějící záchranu a pomoc), v nichž se samostatně střídají. Učitel obchází jednotlivé skupiny a zajímá se o sebehodnocení žáka, který docvičil.</p>	<p>Žáci jsou ve dvojicích proti sobě a přihrávají si určeným způsobem. Učitel obchází jednotlivé žáky a ptá se jich, jak hodnotí svůj výkon a provedení přihrávky.</p>	<p>Každý žák má zadán jiný kondiční cvik, který provádí vlastním tempem a intenzitou. Učitel žáky obchází a zajímá se o jejich pocity a sebehodnocení.</p>
<p>DS TV 5: s nabídkou</p> <p>Na žáka se přesunují rozhodnutí o obtížnosti pohybového úkolu, žák si např. volí různou výšku překonávaného náradí (např. šikmo zavěšeného lana).</p>	<p>Žáci zaujmou takové postavení, aby měli na cvičení dostatek místa. Učitel nabídne žákům skoky s různou obtížností. Každý žák si individuálně zvolí skok, který bude nacvičovat/procvičovat. Učitel žáky individuálně koriguje nebo hodnotí.</p>	<p>Žáci jsou ve skupinách, každá skupina má přiděleno místo pro cvičení (např. žíněnku). Žáci mají předem určené role (cvičící, nebo provádějící záchranu a pomoc), v nichž se samostatně střídají. Cvičící si volí, zda hodlá provést stoj na rukou s pomocí, nebo bez dopomoci. Učitel obchází jednotlivé skupiny a výkon jednotlivců koriguje nebo hodnotí.</p>	<p>Žáci jsou ve dvojicích proti sobě a přihrávají si způsobem, který si vyberou z nabídky učitele (přihrávka na krátkou či na větší vzdálenost, o zem apod.). Učitel obchází jednotlivé žáky a jejich výkon hodnotí.</p>	<p>Každý žák má zadán jiný kompenzační cvik, ale volí si jeho obtížnost (počet opakování, rozsah pohybu apod.). Učitel žáky obchází a individuálně je koriguje nebo hodnotí.</p>

<p>DS TV 6: s řízeným objevováním</p> <p>V tomto stylu se překračuje tzv. kognitivní práh, který představuje hranici mezi reprodukcí známého a předem daného (styly 1, 2, 3, 4, 5) a objevováním a produkcí neznámého. Učivo předkládá učitel žákům v otázkách, které je vedou ke konečnému řešení – objevu.</p>	<p><i>Žáci zaujmou takové postavení, aby měli na cvičení dostatek místa. Učitel pomocí otázek aktivizuje žáky a vede je ke správnému řešení nového druhu skoku, např. snožmo vzad. Otázky: Jaké bude základní postavení? Jakým způsobem budete držet švihadlo? Bude švihadlo před tělem, nebo za tělem? Atd.</i></p>	<p><i>Žáci jsou ve skupinách, každá skupina má přiděleno místo pro cvičení (např. žíněnku). Žáci nemají předem určené role, jejich úkolem je s pomocí návodných otázek nalézt nejúčelnější způsob provedení stoje na ruku i způsob dopomoci a záchranu. Příklad otázek: Z jakého postavení budete zahajovat stoj na ruku? Kde budou stát žáci poskytující pomoc? Kdo a jak bude poskytovat záchranu?</i></p>	<p><i>Žáci jsou ve dvojicích proti sobě, učitel navozuje řešení problému otázkami, např.: Jak se drží míč v košíkové? V jaké poloze jsou prsty? Jakým způsobem se míč přihraje? V jaké poloze jsou paže čekající na příjem míče?</i></p>	<p><i>Žáci nemají zadané cviky, ale s pomocí návodných otázek učitele hledají provedení cviku směřující k protahování nebo zpevňování určené svalové skupiny. Cíl každého individuálního cvičení může být předem vymezen např. na úkolových kartách.</i></p>
<p>DS TV 7: se samostatným objevováním</p> <p>Samostatné objevování představuje řešení problému. Naskytá se žákům možnost hledat v pohybové činnosti různé alternativy a vybírat z nich tu nejlepší. Při řešení problémů, tj. při samostatném objevování, lze objevovat fakty, vztahy, preference, limity, pojmy, obměny. Prohlubuje se individuální charakter učení.</p>	<p><i>Učitel aktivizuje žáky tím, že mají sami objevit nový druh skoku přes švihadlo. Hodnotí individuálně i hromadně výsledek samostatného objevování.</i></p>	<p><i>Žáci jsou ve skupinách, žádná skupina nemá přiděleno místo pro cvičení, ani předem určené role. Úkolem je samostatně upravit stanoviště a nalézt nejúčelnější způsob provedení stoje na ruku i způsob dopomoci a záchranu. Učitel hodnotí práci každé skupiny.</i></p>	<p><i>Žáci jsou ve dvojicích proti sobě a sami hledají nejúčelnější provedení přihrávky. Učitel hodnotí individuálně i hromadně výsledek samostatného objevování.</i></p>	<p><i>Žáci nemají zadané cviky, ale úkoly směřující k protahování nebo zpevňování určité svalové skupiny. Cíl každého individuálního cvičení může být předem vymezen např. na úkolových kartách. Žáci samostatně hledají nevhodnější způsob řešení.</i></p>
<p>DS TV 8: s autonomním rozhodováním žáka o učivu</p> <p>Po náležitém objasnění učitelem určuje žák samostatně otázku nebo vymezuje problém, který chce řešit. Realizací vlastní volby vzniká individuální program, jehož autorem je žák sám. Předpokladem účasti v tomto stylu je žákova připravenost na základě zkušeností ze stylu 1–7.</p>	<p><i>Každý žák se samostatně rozhodne, zda se bude věnovat nácviku skoku přes švihadlo, nebo procvičovat/opakovat zcela jinou pohybovou dovednost (např. hod na koš).</i></p>	<p><i>Každý žák se samostatně rozhodne, zda se bude věnovat nácviku stoje na ruku, anebo procvičovat/opakovat zcela jinou pohybovou dovednost (např. skok přes švihadlo).</i></p>	<p><i>Každý žák se samostatně rozhodne, zda se bude věnovat nácviku přihrávky, nebo procvičovat/opakovat zcela jinou pohybovou dovednost (např. dribling, hod na koš apod.).</i></p>	<p><i>Každý žák si sám volí kompenzační cvik s ohledem na svou úroveň zdatnosti nebo podle aktuální kondice.</i></p>

<p>DS TV 9: s autonomním rozhodováním žáka o volbě stylu Tento styl představuje ve spektru významnou změnu. Žák přichází k učitelům a sděluje mu, že chce být veden ve stylu 9 a že je připraven formulovat problémy a hledat řešení. Sdělí svou volbu učiva a konzultuje s učitelem své záměry.</p>	<p>Žáci navrhnu učitel, že by chtěli pracovat např. ve stylu s nabídkou, s autonomním rozhodováním žáka o učivu apod.</p>	<p>Žáci navrhnu učitel, že by chtěli pracovat např. ve stylu s nabídkou nebo s autonomním rozhodováním žáka o učivu apod.</p>	<p>Žáci navrhnu učitel, že by chtěli pracovat např. ve stylu s nabídkou, tj. samostatně si zvolit obtížnost pohybového úkolu.</p>	<p>Žáci navrhnu učitel, že by chtěli pracovat např. ve stylu s nabídkou, tj. samostatně si zvolit obtížnost kompenzačního cvičení.</p>
<p>DS TV 10: ostatní Týká se situací, které není možné přiřadit k žádnému z výše uvedených didaktických řídicích stylů.</p>				

Tab. 8: Didaktické řídicí styly – obsahové vymezení kategorií

4.4 Verbální projevy učitele

Cílem bude podat rozbor verbálních projevů učitelů tělesné výchovy se zaměřením na jejich obsahovou a formální stránku. Budou se hledat odpovědi na otázky: *Jaké didaktické funkce plní učitelovy verbální projevy? Jaká pravidla komunikace se ve výuce tělesné výchovy uplatňují?* a další. Výsledky těchto analýz budou vztaženy k výsledkům kódování organizačních forem výuky, fází výuky a didaktických řídicích stylů, což umožní zjistit, jaké verbální projevy se jeví jako typické v jednotlivých organizačních formách, fázích a stylech řízení výuky.

4.5 Obsahová stránka vyučování a učení

Cíl této analýzy bude spočívat ve sledování obsahové stránky vyučování a učení ve výuce tělesné výchovy. Budou se hledat odpovědi na otázky: *Jaké vzdělávací obsahy (učivo) jsou ve výuce tělesné výchovy zprostředkovávány a jakým způsobem? Jaké formy reprezentace vzdělávacího obsahu se přitom uplatňují? Do jaké míry nabízí výuka tělesné výchovy příležitosti pro učení různého druhu (např. motorické, sociální, kognitivní)?* a další. Předpokládá se, že v rámci těchto analýz bude také tematizován problém vztahu mezi projektovaným a realizovaným kurikulem (Mužík, Janík 2007).

5. Závěr

V příspěvku byl představen projekt *CPV videostudie tělesné výchovy* v širším kontextu projektů *CPV videostudie*. Byl popsán postup výběru vzorku a sběru výzkumných dat. Stručně byly představeny zamýšlené analýzy, jejichž výčet není konečný. Dů-

raz byl kladen především na představení analýz zaměřených na organizační formy a fáze výuky a na didaktické řídicí styly, které byly prezentovány v kontextu organizačních forem výuky. Dále byly stručně představeny analýzy zaměřené na verbální projevy učitele a na obsahovou stránku vyučování a učení. Tím však výčet analýz zamýšlených v *CPV videostudii tělesné výchovy* nekončí. V průběhu řešení projektu se bude rozšiřovat, protože výzkumná data získaná v projektu *CPV videostudie tělesné výchovy* představují bohatý potenciál pro intenzivní výzkum procesů vyučování a učení tak, jak se odehrávají v reálných podmínkách současné české školy.

První krok v *CPV videostudii tělesné výchovy* představuje deskriptivní analýza. Tu nelze podcenit, neboť teprve na základě dobře zachycené a detailně popsané reality lze směřovat k hlubšímu porozumění procesům vyučování a učení ve výuce. Následně se přistoupí k explanaci (vysvětlení) – počítá se přitom s využitím takových kategoriálních systémů a posuzovacích škál, které umožní proniknout k hlubším strukturám a mechanismům, jimiž jsou procesy vyučování a učení v tělesné výchově vedeny. Cílem mezioborového srovnání výuky v různých vyučovacích předmětech (fyzika, zeměpis, anglický jazyk, tělesná výchova) je identifikovat specifické rysy výuky tělesné výchovy, které vyplývají z odlišnosti učiva.

Literatura

- ANDERSON, H. H. The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers contacts with children. In *Interaction analysis, theory, research and applications*. Mass. Addison Wesley, 1967, s. 4–23.
- ANDERSON, W. Videotape data bank. *Journal of physical education, & recreation*, 1975, roč. 46, č. 7, s. 31–35.
- ANDERSON, W.; BARRETTE, G. Teacher behavior. In *What's going on in gym. Descriptive studies of physical education classes. Monogr. 1. Motor skills. Theory into practice*. Newton, 1978, s. 3–5.
- ARRIGHI, M.; YOUNG, J. Teachers' perceptions about effective and successful teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1985, roč. 6, č. 2, s. 122–135.
- CARREIRO da Costa F.; PEREIRA, P.; DINIZ, J.; PIÉRON, M. Motivation, perception de compétence et engagement moteur des élèves dans des classes d'éducation physique. *Revue de l'Education Physique*, 1997, roč. 37, č. 2, s. 83–91.
- CARREIRO da Costa F.; PIERON, M. Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In WILLIAMS, T.; ALMOND, L.; SPARKES, A. (eds). *Sport and physical activity. Moving towards excellence. The Proceedings of the AIESEP world convention*. London : E & FN Spon, 1992, s. 169–176.
- COSTELLO, J.; LAUBACH, S. Student behavior. In ANDERSON, W.; BARRETTE, G. (eds) *What's going on in gym: descriptive studies. Motor Skills: theory into practice, monograph 1*, 1978, s. 11–24.
- COTHRAN, J. D.; KULINNA, P. H.; BANVILLE, D. B.; CHOI, E.; AMADE-ESCOT, Ch.; MACPHAIL, A.; MACDONALD, D.; RICHARD, J-F.; SARMENTO, P.; KIRK, D. A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Research Quarterly for Exercise*

- and Sport*, 2005, roč. 76, č. 2, s. 193–201.
- CURTNER-SMITH, M. D.; KERR, I. D.; KUESEL, K.; CURTNER-SMITH, M. E. Pupil Behaviours in British Physical Education Classes: A Descriptive-Analytic Study. *International Journal of Physical Education*, 1995, roč. 32, č. 1, s. 16–23.
- DARST, P. W.; MANCINI, V. H.; ZAKRAJSEK, D. B. *Systematic Observation Instrumentation for Physical Education*. West Point : Leisure Press, 1983.
- DOBRÝ, L. Metodologické problémy výzkumu vyučovacích činností učitele tělesné výchovy. *Teor. Praxe těl. Vých.*, 1975, roč. 23, č. 1, s. 20–29.
- DOBRÝ, L. Změna činnosti učitele je hlavní podmínkou úspěchu naší školské reformy. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 2007, roč. 73, č. 3, s. 8–15.
- DOBRÝ, L.; SVATOŇ, V. *Analýza didaktické interakce. Popis výzkumné metody a návod k jejímu použití*. Praha : FTVS UK, 1977.
- DOBRÝ, L.; SVATOŇ, V.; ŠAFAŘÍKOVÁ, J. *Analýza didaktické interakce. Manuál*. Praha : FTVS UK, 1984.
- DOBRÝ, L.; SVATOŇ, V.; ŠAFAŘÍKOVÁ, J. *Deskripce a analýza didaktické interakce*. In *Utváření vztahů učitelů a žáků v socialistické škole*. Praha : UK, 1981, s. 38–74.
- DOBRÝ, L.; SVATOŇ, V.; ŠAFAŘÍKOVÁ, J.; MARVANOVÁ, Z. *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha : Karolinum, 1997.
- DOYLE, W. Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In CRAHAY, M. ; LAFONTAINE, D. *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Ed. Labor, 1986, s. 435–481.
- FREEDMAN, M. *Follow-up of physical education graduates from a teacher preparation program: a descriptive analysis. Unpublished doctoral dissertation*. Ohio State University, 1978.
- FRÖMEL, K.; NOVOSAD, J.; SVOZIL, Z. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1999.
- GRANT, B. The relationship between specialist training and effective physical education teaching in the elementary school. In HOWE, B.; JACKSON, J. (eds). *Teaching Effectiveness Research*. Victoria, British Columbia : University of Victoria, 1985.
- HOUSNER, L.; GRIFFEY, D. Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1985, roč. 56, s. 45–53.
- HÜBELOVÁ, D.; JANÍK, T.; NAJVAR, P. Formy a fáze ve výuce zeměpisu: metodologický postup a vybrané výsledky CPV videostudie zeměpisu. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno : Paido, 2007, s. 141–156.
- HURYCHOVÁ, A. *Vztahy mezi činnostmi učitele a činností žáka ve vyučovacích hodinách tělesné výchovy. Kandidátská disertační práce*. Brno : UJEP, 1983.
- JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.
- JANÍK, T.; NAJVAR, P. Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1.
- JANÍK, T.; NAJVAR, P. Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie. In *Orbis scholae*, 2006, č. 1, s. 111–126.

- JANSA, P. Deskripce a analýza činnosti učitelů a žáků 1. stupně základní školy. In *Tělovýchovný sborník*. Praha : Olympia, 1987, s 175–198.
- KARÁSKOVÁ, V. *Profesní kompetence učitele tělesné výchovy na zvláštní škole. Habilitační práce*. Olomouc : FTK, UP, 1994.
- KULINNA, P. H.; COTHRAN, D. J. Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 2003, roč. 13, s. 597–609.
- MATOUŠEK, J. *Aktivita žáků v závislosti na činnosti učitele tělesné výchovy. Kandidátská disertační práce*. Brno : UJEP, 1984.
- MIKOVÁ, M.; JANÍK, T. Analyse von gesundheitsfördernden Situationen im Sportunterricht: Methodologisches Vorgehen einer Videostudie. In MUŽÍK, V.; JANÍK, T.; WAGNER, R. (eds). *Neue Herausforderungen im Gesundheitsbereich an der Schule. Was kann der Sportunterricht dazu beitragen?* Brno : MU, 2006, s. 248–260.
- MIKOVÁ, M.; JANÍK, T. Metodologický postup CPV videostudie tělesné výchovy: analýza výuky tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. konference České asociace pedagogického výzkumu [CD-ROM]*. České Budějovice : KPP PdF JČU, 2007a.
- MIKOVÁ, M.; JANÍK, T. Návrh metodologického postupu videostudie tělesné výchovy. In MUŽÍK, V.; SÜSS, V. (eds) *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století: myšlenky, které by měly usměrňovat tvorbu školních vzdělávacích programů*. Brno : MU, 2007b, s. 70–74.
- MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. *Teaching Physical Education*. 5. vyd. San Francisco : Benjamin Cummings, 2002.
- MUŽÍK, V. Příspěvek ke zkvalitnění učitelského vzdělávání v tělesné výchově. *Česká kinantropologie*, 1997, roč. 1, č. 1, s. 67–73.
- MUŽÍK, V.; HURYCHOVÁ, A. *K novému pojetí didaktiky tělesné výchovy*. Brno : MU 1994.
- MUŽÍK, V.; JANÍK, T. Tělesná výchova z pohledu absolventa základní školy. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (eds) *Absolvent základní školy*. Brno : MU, 2007, s. 197–214.
- MUŽÍK, V.; UHLÍŘ, Z. Ovlivňování vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy na 1. stupni základní školy. *Teor. Praxe. těl. Vých.*, 1989, roč. 37, č. 12, s. 724–731.
- NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V. Metodologický postup CPV videostudie anglického jazyka: analýza výuky anglického jazyka na 2. stupni základní školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. konference České asociace pedagogického výzkumu [CD-ROM]*. České Budějovice : KPP PdF JČU, 2007.
- NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V.; SOBĚSLAVSKÁ, V.; ŠEBESTOVÁ, S.; VLČKOVÁ, K.; ZERZOVÁ, J. CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2008, roč. 2, č. 1.
- PIÉRON, M. *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture française, 1982.
- PIÉRON, M. Research on teaching physical activities and sport: paradigm and selected results. *Ital. J. Sport Sci*, 2005, roč. 12, č. 1, s. 4–17.

- PIÉRON, M.; DOHOGNE, A. Comportements des élèves dans des classes d'éducation physique conduits par des enseignants en formation. *Revue de l'Education Physique*, 1980, roč. 20, č. 4, s. 11–18.
- PSOTTA, R. *Analýza intermitentní pohybové aktivity*. Praha : Karolinum, 2003.
- Seznam základních škol v České republice poskytnutý Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR dne 16. 9. 2006.
- SILVERMAN, S. Research on teaching in physical education. *RQES*, 1991, roč. 62, s. 352–363.
- StatSoft, Inc. (2006). STATISTICA (data analysis software system), version 7.1. www.statsoft.com.
- SÜSS, V.; MATOŠKOVÁ, P.; ŠTEFANŠÍKOVÁ, K. Objektivní a subjektivní hodnocení vybraných forem chování učitele ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy. In DOBRÝ, L.; SÜSS, V.; ČECHOVSKÁ, I. (eds). *Sborník ze semináře „Svatoňova Stráž“, konaného 17. – 19. října 2003 v Daňkovicích*. [cit. 10. 1. 2008]. Dostupné na: <<http://www.ftvs.cuni.cz/knspolecnost/pedagogicka/sbornik2003.php>>
- SVATOŇ, V. Konfigurace proměnných didaktické činnosti v gymnastice se zřetelem k uplatnění didaktických řídicích stylů. *Závěrečná zpráva DÚ RÚMŠ IX-05-03*. Praha : FTVS UK, 1990.
- SVOBODA, B.; KOCOUREK, J. Výzkum osobnosti a vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy. In *Tělovýchovný sborník*. Praha : Olympia, 1987, s. 48–74.
- ŠAFARÍKOVÁ, J. Využití analýzy didaktické interakce při výzkumu rozhodování učitele. In *Osobnost učitele tělesné výchovy*. Olomouc : PF UP, 1974, s. 193–200.
- TELAMA, R.; PAUKKU, P.; VARSTALA, V.; PAANANEN, M. Pupil's physical activity and learning behaviour in physical education classes. In PIÉRON, M.; CHEFFERS, J. (eds) *Studying the teaching in physical education*. Liege : AIESEP, 1982, s. 23–35.
- VILÍMOVÁ, V. *Didaktika tělesné výchovy*. Brno : Paido, 2002.
- WARD, P.; BARRETT, T. A Review of Behavior Analysis Research in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2002, roč. 21, s. 242–266.
- WIDMER, K. Zum Problem des Lehrer – Schüler – Verhältnisses im Sportunterricht. In BEYER, E.; RÖTHIG, P. (eds). *Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik*, 1976, 13–43.

Tato studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.