9.10 Tělesná výchova: Didaktické řídící styly aneb od povelu k samostatnému rozhodování žáků

Přiznáváme-li v interakci učitel–žák (žáci) učiteli úlohu řídícího subjektu, tj. úlohu iniciátora učební činnosti žáků, stojí před námi úkol hledat nové způsoby vyučovací činnosti učitele, umožňující uplatňovat různé způsoby řízení učební činnosti žáků. V praxi to znamená ustupovat od tradičního a na mnohých školách dosud uplatňovaného způsobu řízení žáků založeného na povelech, příkazech a zákazech a zvyšovat podíl samostatného rozhodování žáků o průběhu svého učení.

Hlavním cílem řídící činnosti učitele by mělo být záměrné vytváření podnětných a motivujících didaktických situací, v nichž je žák veden k projevování své samostatnosti, aktivity a iniciativy. Žák při svém jednání postupuje v podstatě trojím způsobem: živelně, řízeně, anebo samostatně, ale uvědoměle. Od spontánních projevů se žák vlivem řídící nebo samostatné mentální činnosti dostává na úroveň činnosti záměrné, tj. jedná se o vyšší úroveň jednání na základě určitého cíle a plánu.

Z této úvahy vyplývá potřeba hlubšího zamyšlení nad možnostmi řídící činnosti učitele v tělesné výchově. Jde především o to, aby řízení učební činnosti žáků nebylo ponecháno pouze na intuici a improvizačních schopnostech učitele, ale aby učitelé získali konkrétní návod a podněty, jak postupně osamostatňovat a aktivizovat své žáky, jak vytvářet přirozené podmínky pro diferenciaci a individualizaci učiva a učení.

Řízení učební činnosti nechceme ponechat jen na učitelské intuici

Řídící činnost učitele v tělesné výchově nejhlouběji propracoval Dobrý (1988), který se opíral o teorii Mosstona a Ashworthové (1986). Autor vycházel z předpokladu, že řídící činnost učitele není totožná pouze s vnější pozorovatelnou činností učitele během výuky, ale s daleko širší mentální činností učitele, a to před výukou, během výuky i po výuce. Tyto vnitřní děje autor označil pojmy rozhodovací, ovlivňovací a kontrolní proces. Vnějším a pozorovatelným odrazem těchto procesů pak je chování učitele během výuky a promyšlený vztah mezi učebními cíli, vyučovací činností učitele a učební činností žáků. Tento vztah konkretizují didaktické styly řídící činnosti učitele, resp. *didaktické řídící styly.* Uplatnění didaktických řídících stylů nabízí řešení otázek, jak zvýšit učební aktivitu a samostatnost žáků, jak častěji uplatňovat diferenciaci a individualizaci vyučování a učení a další. Nejprve ale stručně definujme základní pojmy, mezi něž patří rozhodovací proces, ovlivňovací proces a kontrolní proces.

Vztah mezi učebními cíli a činností učitele a žáků konkretizují didaktické řídící styly

Jádrem *rozhodovacího procesu* je výběr optimální varianty z určitého počtu možností. Jinak řečeno: učitel zvažuje své záměry. Je třeba rozlišit rozhodování před zahájením výuky a rozhodování v průběhu výuky, kdy učitel na základě průběžné diagnostické činnosti odhaluje, hodnotí a případně opravuje odchylky či nedostatky v učební činnosti žáků. Rozhodovací proces nelze obejít žádnými plánovacími systémy, neboť je patrné, že řízeným prvkem je žák, který se neustále mění v čase, nelze přesně předvídat reakce organismu žáka na pohybové zatížení a je velmi obtížné odhadnout čas a počet opakování nutný pro osvojení různých dovedností a vědomostí.

Rozhodovací proces je výběrem optimální varianty z určitého počtu možností

9

V ovlivňovacím procesu dochází k přeměně záměrů učitele v jednání žáka

Podstatou *ovlivňovacího procesu* je didaktická komunikace mezi učitelem a žákem. V ovlivňovacím procesu dochází k postupné přeměně záměrů učitele v konkrétní jednání žáka, které by mělo vést k postupné změně jeho aktuálního stavu (dovedností, vědomostí, schopností) v jiný, očekávaný stav. Ovlivňovací proces ale nelze chápat zjednodušeně jako jednosměrné působení učitele na žáka. Dochází zde k vzájemnému působení mezi oběma partnery i k působení učitele a žáka na sebe sama. Součástí ovlivňovacího procesu je motivování žáků k učební činnosti.

Kontrolní proces spočívá v konfrontaci záměrů učitele s realitou

Základem *kontrolního procesu* je konfrontace záměrů učitele s realitou. Bez kontrolního procesu nelze dojít k smysluplnému rozhodování a ovlivňování. K nezbytným fázím kontrolního procesu patří zjišťování skutečného vývoje, srovnávání skutečného vývoje s vývojem očekávaným a vyvozování závěrů pro další rozhodování a ovlivňování. V kontrolním procesu by mělo docházet nejen ke kontrole žáka učitelem, ale i ke kontrole učitele žákem, k sebekontrole zúčastněných a vzájemné kontrole žáků.

Postojová aktivita vyjadřuje různý stupeň sociálních vztahů a způsobů jednání s žáky

Tyto náročné požadavky je možné plnit prostřednictvím vhodně volených didaktických řídících stylů, jejichž aplikaci ve výuce ovlivňují dílčí činnosti učitele. K nim patří instrukce, korekce, zpětná informace, pozorování žáků aj. Významným činitelem vyučovací činnosti učitele je také jeho *postojová aktivita*, vyjadřující různý stupeň sociálních vztahů a způsobů jednání s žáky. *Integrace* je charakteristická převahou sdělení, otázek a doporučení bez vynucování okamžitého zjevného efektu. Projevuje se povzbuzováním žáků k vyššímu výkonu, slovní nebo pohybovou dopomocí, prekorekcí, kladným hodnocením a vhodnou spoluúčastí. *Dominance* se vyznačuje převažujícím přinucováním žáků k určité činnosti s očekáváním jejich okamžité reakce. Často je spojená s negativním hodnocením žáka, s odmítáním obousměrné komunikace mezi učitelem a žáky, ale také s ironií, trestem i vyhrožováním. *Neutrálnost* se neprojevuje ani integrací, ani dominancí. Lze říci, že jde o nevýrazné chování učitele.

Změna postojové aktivity učitele: od dominance k integraci

Změna postojové aktivity učitele ve směru od dominance k integraci, kvalita obsahu instrukcí, korekcí a zpětných informací a adekvátní využívání různých didaktických řídících stylů jsou základní podmínky žádoucí řídící činnosti učitele v tělesné výchově. Didaktické řídící styly představují protiklad k vyučovacím stereotypům. Vyjadřují uspořádání všech vztahů mezi učitelem a žákem (žáky) i všech činností učitele a žáka během výuky s ohledem na specifické, předem určené cíle výuky.

Jak již bylo uvedeno, ucelenou teorii didaktických řídících stylů v tělesné výchově propracovával a postupně publikoval Dobrý (např. 1988, 2007). Tato teorie byla přejímána dalšími autory a uplatňována v didaktických publikacích (např. Mužík & Krejčí, 1997). V **Tabulce 9.10.1** uvádíme aktuální spektrum didaktických řídících stylů podle Mosstona a Ashworthové (2008).

Tabulka 9.10.1
Přehled didaktických řídících stylů uplatnitelných ve školní praxi

Didaktický řídící styl	Převažující rozhodování o průběhu učební činnosti žáků
• příkazový • úkolový (praktický) • se vzájemným hodnocením • se sebehodnocením	učitel
• s nabídkou • s řízeným objevováním • se samostatným objevováním (přímočarým nebo tvořivým) • s autonomním rozhodováním žáků o učivu • s autonomním rozhodováním žáků o volbě stylu • se samostudiem	žák

V následující stručné charakteristice jednotlivých řídících stylů se omezíme pouze na ty, které odpovídají potřebám školní výuky a byly již ověřeny ve školní praxi. Je však nezbytné zdůraznit, že žádný uvedený styl není možné považovat za lepší než jiný styl a žádný z těchto stylů není nejlepší ani nejhorší. Všechny uvedené styly se vzájemně doplňují a jejich přiměřené a variabilní využívání je východiskem pro odstranění nežádoucích vyučovacích stereotypů.

Žádný styl není možné považovat za lepší či horší,, doplňují se

Podle mnohých výzkumů se ve výuce tělesné výchovy velmi často uplatňuje *příkazový řídící styl*. Tento styl je charakteristický tím, že veškerou činnost žáků řídí učitel a svá rozhodnutí předkládá žákům prostřednictvím povelu, příkazu nebo důrazného požadavku. Každé činnosti žáka předchází podnět nebo příkazový signál. Někdy je příkazový signál přenesen na hudbu, píšťalku, tleskání nebo jiný způsob určující rytmus pohybu. Podstatou příkazového stylu je přímý a okamžitý vztah mezi učitelovým podnětem a žákovou odpovědí (v tělesné výchově převážně pohybovou). Učitel je tedy jedinou osobou, která rozhoduje o činnostech, které se budou vykonávat, a je tím, kdo určuje sociálně emocionální klima ve výuce. Od žáka se očekává, že se přizpůsobí příkazům a omezením, která určuje a kontroluje učitel. Příkazový styl má své oprávnění v mnohých didaktických situacích. Projevuje se v dobré formální kázni a v souvislosti s určitým učivem má svůj specifický výchovný přínos i své estetické hodnoty (např. jednotné cvičení žáků). Je vhodný zejména při rozcvičování, prvotním osvojování učiva nebo v nových didaktických situacích. Neměl by se však stát stylem univerzálním.

Příkazový řídící styl: činnost žáků řídí učitel skrze povely a příkazy

Příkazový řídící styl bývá často doplňován *řídícím stylem úkolovým* (označovaným také jako *styl praktický*). Tento styl umožňuje vytvořit nové didaktické vztahy mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem i mezi žákem a požadovanými úkoly. Nové vztahy jsou vytvářeny přenesením některých rozhodnutí z učitele na žáka. Týkají se volby prostoru nebo rozestavení žáků při plnění pohybového úkolu, zahájení daného úkolu, individuálního tempa nebo rytmu, intervalů mezi jednotlivými sériemi požadovaných činností, případně i doby ukončení pohybového úkolu. Součástí stylu je vytvoření prostoru pro individuální hodnocení žáků a pro otázky, které může žák individuálně položit učiteli, aby odstranil své případné

Praktický styl se vyznačuje přenesením některých rozhodnutí na žáka

nejistoty. Při zavádění úkolového stylu učitel zdůrazňuje změnu v rozhodování a vymezuje pravomoci žáka. Protože žáci plní pohybový úkol samostatně, učitel získává více času na pozorování jednotlivců, na individuální korekce, zpětné informace, povzbuzování a další činnosti. Tím si vytváří nový prostor pro vzdělávací a výchovnou činnost. Připustíme-li, že mezi žáky existují individuální rozdíly a tyto rozdíly by měly být řešeny jiným způsobem než jednotnou činností všech žáků, je tento způsob řízení žáků velmi žádoucí.

V *řídícím stylu se vzájemným hodnocením* (také styl reciproční) je didaktická situace organizačně řešena podobně jako ve stylu předcházejícím. Významná změna se však týká nejen činnosti žáků, ale i činnosti učitele. Žáci jsou rozděleni do párů nebo skupin a každému jednotlivci v páru nebo skupině je přidělena specifická role: jeden žák cvičí, druhý pozoruje, hodnotí, opravuje a pomáhá. Učitel však v tomto stylu nepracuje s cvičícím žákem, ale především s pozorovatelem. Žádá od pozorovatele, aby řekl, co pozoruje, a komentuje výroky a činnost žáka při pozorování. Tím podporuje a obohacuje pozorovací činnost žáků a učí je vnímat pohybovou kvalitu i odhalovat pohybové nepřesnosti spolužáků. Tato nová didaktická situace rozšiřuje aktivní úlohu žáka v didaktickém procesu. Žáci vstupují do role učitele a začínají jej vnímat z jiného úhlu, než na jaký jsou zvyklí z tradiční výuky. Žáci tuto novou roli vítají a jsou způsobilí již v raném školním věku v uvedeném stylu přiměřeně pracovat.

Při reciprocním stylu žáci vstupují do role učitele: pozorují a poskytují zpětnou vazbu

Výše nabytých zkušeností může žák využít v *řídícím stylu se sebehodnocením.* Po ukončení každého úkolu by si žák měl uvědomovat, co a jak udělal i co se mu nezdařilo. Měl by mít možnost o svém výkonu přemýšlet a radit se s učitelem. Měl by se učit korigovat nebo stabilizovat svůj výkon a poznat, kdy přejít k další úloze. Méně pohybově nadaní žáci však zvládají tuto roli jen obtížně. Ověřování stylu se sebehodnocením ukázalo, že děti mladšího školního věku nejsou pro tento úkol dostatečně vyspělé. Neočekáváme-li však od žáků sebehodnocení zcela objektivní, je zřejmé, že žákovo sebehodnocení pomáhá učiteli poznávat osobnost dítěte a vést žáka k sebekritice a přiznávání vlastních nedostatků.

V řídícím stylu se sebehodnocením žáci o svém výkonu přemýšlí

Společným rysem předcházejících stylů bylo plnění pohybových úkolů, o jejichž obtížnosti rozhodoval učitel. *Řídící styl s nabídkou* umožňuje žákovi vybrat si obtížnost zadaného úkolu zcela samostatně, dochází tím k přesunu rozhodnutí z učitele na žáka. Žák se rozhoduje o počáteční výkonové úrovni a po výkonu sám sebe hodnotí. Rozhoduje se, na jaké úrovni bude pokračovat a má v podstatě tři možnosti: opakovat úlohu nebo výkon se shodnou obtížností, zvolit si obtížnější úlohu, nebo si zvolit úlohu lehčí. Je důležité, že každý z těchto tří výběrů je přijatelný. Styl s nabídkou se dá uplatnit v nesčetných pohybových činnostech a zcela odpovídá mentalitě dětí i požadavku diferencovaného vyučování. Navíc přináší cenné informace o míře aspirace každého žáka. V jednodušších podobách lze doporučit užití tohoto stylu již od prvního ročníku ZŠ.

Řídící styl s nabídkou umožňuje žákovi vybrat si obtížnost úkolu

Didaktickou interakci a sociální atmosféru ve výuce výrazně ovlivní *řídící styl s řízeným objevováním*. Uplatnění tohoto stylu je podmíněno volbou

vhodného učiva a posloupností přiměřených otázek, jež postupně povedou žáka k řešení pohybového úkolu. Znamená to, že místo oznamovacích a rozkazovacích vět učitel používá především věty tázací. Při promýšlení otázek musí předvídat žákovu odpověď. Kromě toho by měl mít připraveny další doplňující otázky pro případ, že by odpovědi žáků byly neočekávané nebo nepřesné. Přechod od pokynu nebo příkazu k otázce žáky aktivizuje, rozvíjí jejich myšlenkové pochody a motivuje žáky k hledání správného řešení. Užití stylu s řízeným objevováním výrazně ovlivňuje i úroveň slovního vyjadřování žáků v tělesné výchově a obohacuje jejich slovní zásobu o specifickou tělovýchovnou terminologii.

Řídící styl s řízeným objevováním se opírá o promyšlené otázky kladené žákům.

Řídící styl se samostatným objevováním je založen na řešení problému. Zatímco v předchozím stylu byla odpověď žáka závislá na otázkách učitele, při řešení problému se od žáka očekává, že najde odpověď zcela sám. Protože v oblasti pohybu je přirozené, že neexistuje pouze jedna odpověď na jednu problémovou otázku, naskýtá se možnost hledat při pohybové činnosti různé alternativy a vybírat z nich tu nejlepší. Američtí autoři v posledních popisech didaktických řídících stylů rozlišují tzv. *přímočaré objevování* a *tvořivé objevování* (Mosston & Ashworth, 2008). Podstatou přímočarého objevování je nalezení obvyklého řešení, cílem tvořivého objevování je nalezení originálního řešení.

Řídící styl se samostatným objevováním je založen na řešení problému

Při ověřování stylu se samostatným objevováním bylo pozorováno, že méně samostatní nebo méně pohybově nadaní žáci si s řešením problémových úkolů často nevěděli rady. Po zadání úkolu zůstávali pasivní a spíše napodobovali nadanější nebo aktivnější spolužáky. Chceme-li však ustoupit od jednotného výkonového standardu pro všechny, je třeba zvažovat i přednosti a uplatnění tohoto stylu. V tělesné výchově doporučujeme užívat uvedený styl diferencovaně při zadávání úkolů pro pohybově a mentálně vyspělejší žáky.

Řídící styl se samostatným objevováním je vhodný pro vyspělejší žáky

Celé spektrum didaktických řídících stylů podle Mosstona a Ashworthové (2008) obsahuje ještě další styly: *styl s autonomním rozhodováním žáků o učivu, styl s autonomním rozhodováním žáků o volbě stylu* a *styl se samostudiem*. U těchto stylů nepředpokládáme aplikaci ve výuce na základní škole, proto nepodáváme jejich charakteristiku a odkazujeme případné zájemce na příslušnou literaturu.

Následující praktický příklad uplatnění jednotlivých stylů u totožného učiva by měl vést k zamyšlení nad přínosem didaktických řídících stylů pro tělovýchovné i obecnější výchovně vzdělávací cíle a současně demonstrovat pestrost vyučování a učení, jež se při variabilním užití didaktických řídících stylů ve výuce zákonitě projeví.

Příklad uplatnění jednotlivých řídících stylů při nácviku odrazu z můstku:

- *Řídící styl příkazový:* Žáci stojí v zástupu. Na pokyn učitele se první žák rozbíhá k odrazu z můstku. Po doskoku je učitelem hodnocen a zařazuje se zpět do zástupu. Následující žák čeká na pokyn učitele a teprve po jeho povelu se rozbíhá k odrazu.
- *Řídící styl úkolový (praktický):* Žáci stojí v zástupu a samostatně, po vlastním rozhodnutí, se rozbíhají k odrazu. Učitel případně korigu-

je žáky s ohledem na jejich bezpečnost. Po doskoku jsou žáci učitelem hodnoceni a zařazují se zpět do zástupu.

- *Řídící styl se vzájemným hodnocením:* Žáci stojí v zástupu a po vlastním rozhodnutí se rozbíhají k odrazu. Po doskoku zůstávají v blízkosti můstku a hodnotí výkon následujícího cvičence. Hodnocení je sledováno a posuzováno učitelem.
- *Řídící styl se sebehodnocením:* Žáci stojí v zástupu a po vlastním rozhodnutí se rozbíhají k odrazu. Po doskoku zůstávají v blízkosti můstku a hodnotí vlastní výkon. Hodnocení je posuzováno učitelem.
- *Řídící styl s nabídkou:* Žáci stojí v zástupu a po vlastním rozhodnutí se rozbíhají k odrazu. Mohou si zvolit odraz a skok bez překážky, nebo skok s překonáním překážky. Po doskoku se rozhodují, na jaké obtížnostní úrovni budou pokračovat.
- *Řídící styl s řízeným objevováním:* Učitel klade žákům promyšlené otázky, které je vedou k řešení problému – ke způsobu nejúčinnějšího rozběhu a odrazu z můstku.
- *Řídící styl se samostatným objevováním:* Učitel zadá žákům úkol, aby zdůvodnili a volili nejúčinnější způsob rozběhu a odrazu z můstku. Odpovídá na doplňující otázky žáků a hodnotí řešení úkolu.

Existuje nebezpečí, že se vyučovací činnost učitele může stát rutinní a monotonní

Nezbytným předpokladem pro úspěšnou aplikaci didaktických řídících stylů ve výuce je vědomí učitele o tom, že v každém okamžiku své vyučovací činnosti pracuje v některém z uvedených stylů, případně v jejich kombinaci (např. při skupinovém cvičení žáků na stanovištích). Není-li učitel ochoten přijmout požadavek využívat jednotlivé styly tak, jak se nabízejí vzhledem k vyspělosti žáků a zvolenému učivu, existuje reálné nebezpečí, že se vyučovací činnost učitele stane rutinní a stereotypní záležitostí. Odezvou by mohla být nekázeň žáků, jejich neochota podřídit se příkazům a požadavkům učitele a následně i jejich nižší aktivita a iniciativa.

Z hlediska níže uváděné alterace výukové situace je rovněž podstatné rozdělení spektra stylů na *oblast reprodukční*, do níž jsou zahrnuty styly pracující s reprodukováním již známého obsahu, a *oblast produkční*, obsahující styly, v jejichž rámci žáci obsah sami vytvářejí, produkují. Teoretickou hranicí mezi těmito dvěma oblastmi je tzv. „kognitivní práh“. Ten označuje změnu aktivity žáka směrem od vytváření požadovaných odpovědí na vydané pokyny k samostatnému hledání možných řešení zadaných problémů. V angličtině je tento předěl označen jako „discovery threshold“ (volně přeloženo jako „práh k objevování“), což poměrně přesně vystihuje jeho podstatu, neboť styly za kognitivním prahem jsou založeny na samostatné práci žáků, vedoucí k objevování jimi dosud nepoznaných faktů a způsobů řešení. Ve výše uvedeném přehledu je „kognitivní práh“ umístěn mezi *řídícím stylem s nabídkou* a *řídícím stylem s řízeným objevováním.*

Otázka, která jistě neunikne pozornosti a může se stát i určitým argumentem proti využívání didaktických stylů z produkční části spektra, je časový objem samotných tělesných cvičení. Jestliže žáci řeší problémové úkoly, spoluorganizují výuku nebo se například podílejí na hodnocení

cvičení jiných, pochopitelně dochází ke snížení doby jejich vlastní fyzické aktivity. Zde je ovšem nutné mít na zřeteli, že očekávanými výstupy v tělesné výchově jsou nejen pohybové dovednosti, ale také dovednosti související, jako je např. organizování vlastního pohybového režimu, jeho promyšlená účelovost, přiměřená analýza pohybové činnosti aj. (srov. RVP ZV, 2007, s. 77–78). Snížení časového objemu samotných tělesných cvičení tedy v tomto případě nelze považovat za nežádoucí.

9.10.1 Anotace

Kontext výukové situace – cíl, téma, návaznost obsahu

Vyučovací hodina tělesné výchovy, z níž pochází níže prezentovaná výuková situace, byla realizována u dívek v 6. ročníku základní školy[21]. Učebním tématem této jednotky byl basketbal, konkrétně nácvik driblinku. Žákyně již v minulosti absolvovaly vyučovací jednotku s nácvikem driblinku silnou i slabší rukou na místě. Dle sdělení učitelky při zahajovacím nástupu bylo cílem analyzované jednotky zdokonalit nacvičenou techniku driblinku na místě, zvládnout ji bez zrakové kontroly míče a aplikovat driblink za pohybu v chůzi a běhu. Uvedené cíle vycházejí z očekávaných výstupů vzdělávacího oboru tělesná výchova v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2007) v tematické oblasti „činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností“.

Tématem byl basketbal, konkrétně nácvik driblinku

Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Učitelka zahájila vyučovací hodinu opakováním učiva probraného v předcházející hodině daného tematického celku. Toto opakování bychom mohli rozdělit na tři části. V první části si žákyně zopakovaly základní zásady basketbalového driblinku. Každá žákyně měla k dispozici míč a podle pokynů a vzoru učitelky prováděla driblink na místě silnou i slabší rukou se zaujetím správného hráčského postoje, následně i s různou výškou driblinku. V druhé části opakování žákyně zaujímaly při driblinku různé polohy (např. klek, sed, leh), přičemž driblink měl být prováděn jak v každé z poloh, tak i během změny z jedné polohy do druhé. Ve třetí části opakování učitelka driblovala a na své volné ruce ukazovala různý počet prstů. Žákyně její vzor napodobovaly.

Učitelka zahájila hodinu opakováním

Po úvodním opakování učitelka zahájila nácvik driblinku v pohybu. Učitelka žákyním nejprve dávala neverbální pokyny, na jejichž základě se žákyně pohybovaly s driblinkem v požadovaném směru. Následovalo vložené zdokonalovací cvičení driblinku se dvěma míči současně. Poté pokračoval nácvik driblinku v pohybu ve trojicích, který byl prováděn štafetovým způsobem (cvičila vždy pouze jedna žákyně z trojice, která předávala míč další v pořadí). Protože tato část výuky bude podrobena analýze, popíšeme její průběh podrobněji.

Následně byl zahájen nácvik driblinku v pohybu

21 Videozáznam rozebírané vyučovací hodiny byl pořízen v rámci IVŠV videostudie tělesné výchovy realizované *Institutem výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* (podrobněji viz Najvar et al., 2011).

Níže analyzovanou výukovou situaci tvořilo šest následujících cvičení:

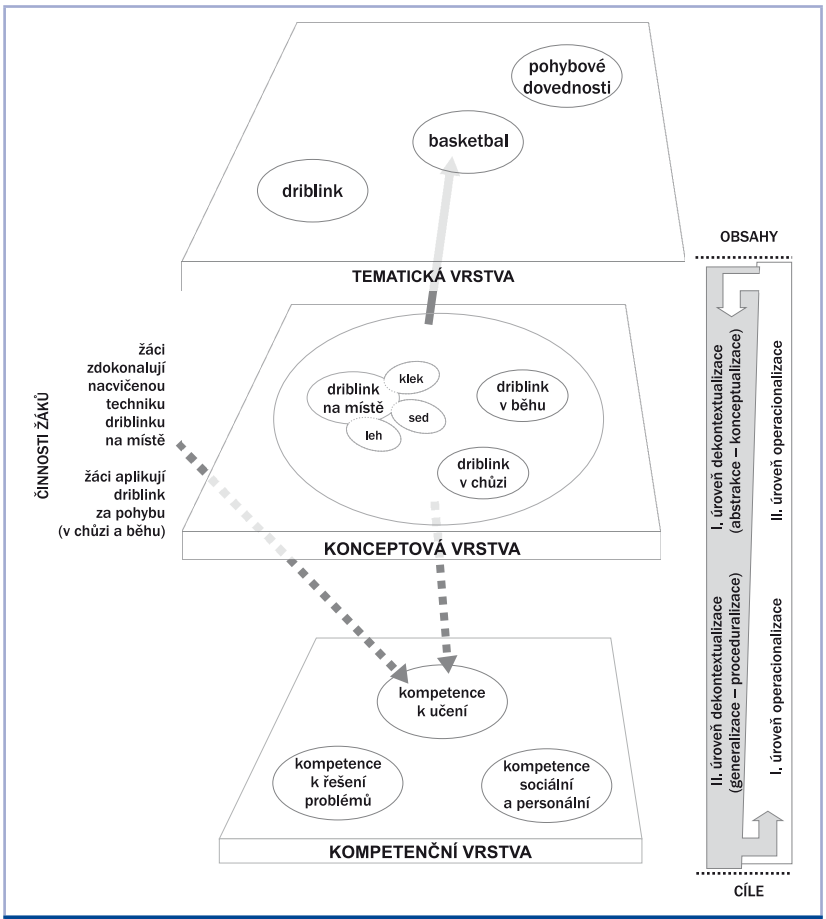
1. Driblink v chůzi provedený pouze přímočaře – po překonání předepsané vzdálenosti předala driblující žákyně míč spolužačce, která prováděla totožné cvičení. Byla stanovena dvě opakování na každou žákyni.
2. Stejné cvičení jako předcházející, ale prováděné v běhu.
3. Driblink v běhu se změnou směru – uprostřed vytýčené dráhy žákyně obíhaly kolem mety, na konci vytýčené dráhy driblující žákyně předávala míč spolužačce, která prováděla totožné cvičení. Byla stanovena dvě opakování na každou žákyni.
4. Stejné cvičení jako předcházející, ale prováděné jako soutěž mezi trojicemi.
5. Stejné cvičení jako cvičení č. 2, ale prováděné jako soutěž mezi trojicemi.
6. Driblink v běhu, dřep, driblink v běhu se změnou směru – na konci vytýčené dráhy žákyně oběhly metu a po stejné dráze se vracely zpět. Stanovena byla dvě opakování pro každou žákyni, provedeno jako soutěž mezi trojicemi.

9.10.2 Analýza

Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu

Konceptový diagram analyzované situace napovídá, že konceptová vrstva oboru tělesná výchova obsahuje specifické koncepty, ke kterým se nezbytně váže psychomotorická dovednost. V tom jsou aktivity v tělesné výchově svým způsobem – byť v jiném nastavení – blízké uměleckým oborům, kde je také psychomotorická stránka činnosti často v popředí pozornosti. Tatáž dovednost se týká i tematické vrstvy, ale v jednodušší, méně vypracované podobě. Např. i malé děti jsou od určitého věku s to odrážet rukou míč od země na způsob driblinku, přestože zpravidla ani neznají, jak se jejich aktivita dá pojmenovat. Vyučující tělesné výchovy tuto jejich mnohdy zcela spontánní aktivitu vystaví do středu pozornosti a kultivuje tréninkem. Přechod mezi tematickou a konceptovou vrstvou je tedy do značné míry závislý na nácviku dovedností. U něj nás v našem případě zajímá, do jaké míry byl s porozuměním ovlivňován samotnými žákyněmi. Míra tohoto vlivu, jak bude patrné z analýzy, zde byla relativně malá.

Přechod mezi tematickou a konceptovou vrstvou je dán nácvikem dovedností



Obrázek 9.10.1 Konceptový diagram výukové situace – Tělesná výchova: Didaktické řídící styly...

Rozbor transformace obsahu s výhledem k alteraci

Zdá se, že veškerá rozhodnutí v rámci uvedené výukové situace prováděla učitelka sama. Dokumentují to její výroky: *„Takže, vaším úkolem je teďka pomalu, chůzí dodriblovat na druhou stranu, předáte míč té své kamarádce, zůstanete tam, ona se vrátí zpátky, předá třetí a tak dál...“* Žákyně tedy měly přesně stanovený způsob provedení daného cvičení, byly určeny jednotlivé činnosti i jejich pořadí: *„Tak a dvě z toho družstva a balón budou na té straně a jedna z toho družstva bez balónu bude naproti nim na druhé straně. Takže budu driblovat a běžím na druhou stranu a tady předám...“*

Veškerá rozhodnutí prováděla učitelka sama

Učitelka dále přesně vymezila prostor pro cvičení, prostor pro každou konkrétní trojici cvičících byl stanoven určenými rozestupy jednotlivých trojic: *„Sem doběhnete, předáte míč té druhé, jde další...“* Určen byl i začátek a konec cvičení. Povelem k zahájení bylo písknutí. Cvičení bylo ukončeno ve chvíli, kdy žákyně absolvovala předepsanou dráhu a na je-

jím konci předala míč spolužačce, pro niž to byl povel k zahájení jejího cvičení.

Tento přístup učitelky odpovídá řízení v úkolovém (praktickém) stylu, avšak s vysokým stupněm dominance. Z pohledu kategorizace výukových situací dle kvality spadá vybraná výuková situace spíše do kategorie „nerozvinutá“ (viz **Kapitola 8.3**). Žákyně se věnují nácviku dovednosti pouze na základní úrovni, v nižší kognitivní náročnosti. Nejsou uváděny do širších souvislostí aplikace driblinku (tj. dovednosti v pohybu), jednotlivé zásady této činnosti pouze pasivně přijímají a snaží se je reprodukovat. Je ale také nutné uvést, že tělesná výchova je v tomto ohledu specifickým oborem. Pohybové dovednosti je totiž potřebné nejprve zvládnout po technické stránce, teprve následně je možné je zdokonalovat, kreativně rozvíjet a variabilně aplikovat. Tělesná výchova by však měla nabízet více než pouhý nácvik dovedností. Jde nejen o širší pochopení technické stránky dovedností (tedy jak je provádět), ale též o pochopení souvislosti (např. proč se dovednosti provádějí právě tímto způsobem, jaké to má důsledky pro jejich praktické využití, jakým způsobem je potřeba se na ně připravit apod.).

Výukovou situaci považujeme za nerozvinutou

Abychom analyzovanou výukovou situaci posunuli naznačeným směrem, zaměříme se detailněji na některé aspekty realizovaných cvičení. Učitelka žákyním opakovaně zdůrazňovala zásady driblinku v pohybu, které považovala za klíčové (v úvozovkách jsou uvedeny přepisy vybraných autentických slovních instrukcí, které učitelka žákyním vydávala):

Učitelka žákyním zdůrazňovala zásady driblinku v pohybu

- Žákyně neměly při driblinku sledovat míč, ale prostor okolo sebe: *„A díváte se na kamarádku, ne na balón!“*; *„A dívejte se kolem sebe, ne na balón.“*; *„A dívejte se dopředu, ne na ten míč.“*
- Míč měl při driblinku odskakovat pouze do výše pasu: *„Lenko, jenom do pasu ti ten míč skáče, jenom do pasu!“*; *„A jenom do pasu vám ten míč musí, no tak.“*
- Žákyně měly dodržovat basketbalová pravidla pro driblink: *„Jenom jednou rukou driblujete, ne dvěma.“*; *„Mončo, nechytej ho do ruky, celou dobu dribluju a jenom do pasu, pořádně tou rukou musím ten balón chytit.“*; *„Taky, Gábino, nechytej ten míč mezi tím do ruky, musíš driblovat celou dobu.“*; *„Dobře. Tak. Ale některá družstva by byla diskvalifikována, protože některý z vás ten míč chytily do ruky a běžely s ním i třeba dva metry, to se nesmí, musíte celou dobu driblovat, driblovat s tím míčem, dobře.“*

Jak je patrné, učitelka podávala žákyním zpětnou vazbu o kvalitě a přesnosti jejich pohybového výkonu v podobě označení chyby, případně přidávala pokyny, jak danou činnost provádět správně. Podrobnější zdůvodnění, proč se jedná o chybu a proč musí být činnost prováděna požadovaným způsobem, se nevyskytlo.

Učitelka podávala zpětnou vazbu o kvalitě výkonu

9.10.3 Alterace

Jak uvádíme výše, cíle zvolené učitelkou jsou v souladu s použitím úkolového (praktického) řídícího stylu. Navrhovaná alterace nepoukazuje

na nevhodnost zvoleného stylu, ale na další možnosti uplatnění řídících stylů v dané fázi nácviku dovednosti. Naší snahou je posunout výukovou situaci na kvalitativně vyšší úroveň. Požadovaného hlubšího pochopení učiva bychom mohli dosáhnout i dlouhodobým, systematickým tréninkem dané dovednosti. Protože tělesná výchova zpravidla nedisponuje potřebným časovým objemem a dovednosti nejsou trénovány na tak vysoké úrovni, která by žádoucí hloubku pochopení umožnila, je vhodné vytvořit potřebný prostor jiným způsobem, např. využíváním různých didaktických řídicích stylů. Z tohoto důvodu uvádíme alternativu využití dalších dvou didaktických řídicích stylů v příslušné výukové situaci.

Návrh alterace a její přezkoumání

Cíl vyučovací hodiny by bylo možné formulovat takto: Žákyně posoudí provedení driblinku spolužačky dle stanovených kritérií (sledování míče, výška odskoku míče při driblinku, omezení driblinku daná pravidly basketbalu), označí nedostatky v tomto provedení a spolužačku o nich informuje. Na základě nového cíle je zvolen jiný didaktický řídicí styl, jehož pomocí je možné tohoto cíle dosáhnout. Realizace uvedeného cíle potom může vypadat následovně: Žákyně, která čeká na předání míče, dostane za úkol, aby jejímu driblinku věnovala po celou dobu dostatečnou pozornost a srovnávala jej s předcházející ukázkou učitelky a jejím doplňujícím slovním komentářem. Při převzetí míče podá spolužačce zpětnou vazbu o pozitivech i zjištěných nedostatcích. Tento přístup odpovídá didaktickému stylu se vzájemným hodnocením. Ten se sice nachází (stejně jako styl úkolový) v reprodukční části spektra, ale při jeho realizaci by již žákyně byly nuceny o učivu přemýšlet intenzivněji, neboť by analyzovaly, srovnávaly a komunikovaly se spolužačkami.

Učitelka by mohla využít didaktický styl se vzájemným hodnocením

Druhý cíl, kterým bychom mohli rozšířit zaměření vyučovací hodiny tělesné výchovy, by mohl vypadat následovně: Žákyně pomocí návodných otázek vyvodí hlavní zásady basketbalového driblinku při pohybu vpřed. Učitelka si v takovém případě předem přichystá sérii otázek, jejichž postupným řešením by žákyně jednotlivé zásady „objevovaly“. Otázky by vyučující kladla přímo ve výuce a žákyně by hledaly příslušné odpovědi (i v rámci spolupráce v dané trojici). Teprve po získání odpovědi na položenou otázku by učitelka pokládala další otázku. Pořadí otázek by bylo dáno tak, aby vedlo k určenému cíli. Každou zjištěnou zásadu by navíc bylo vhodné následně ihned demonstrovat prostřednictvím ukázky, a to včetně nejčastějších chyb. Otázky v tomto případě slouží k aktivizaci nejen fyzické stránky žákyň, ale rovněž k aktivizaci jejich myšlenkových procesů. Musí si nejprve vybavit jednotlivé znalosti či dovednosti související s otázkou a následně je v požadované činnosti aplikovat způsobem, který odpovídá zadání. Žákyně tak docházejí k pochopení smyslu skrze samostatné konstruování obsahu. Tím je jejich činnost posunuta na vyšší kognitivní úroveň (např. v rámci Bloomovy taxonomie bychom ji mohli zařadit na třetí úroveň – aplikace), čímž se stává učení náročnější, ale z hlediska procesu efektivnější.

Série otázek mohla zvýšit aktivizaci žákyň

Jako příklad nyní uvedeme možnou podobu otázek a jejich sled pro vyvození první zásady driblinku v pohybu (žákyně neměly při driblinku sledovat míč, ale prostor okolo sebe):

- „Jaké způsoby pohybu po hřišti hráčka s držením míče můžete využít?“ Hledané odpovědi: přihrávku, driblink.
- „Je pro tyto dvě činnosti důležité udržet si přehled okolo sebe a vědět, kde se pohybují spoluhráčky a kde soupeřky?“ Hledané odpovědi: ano, podle situace na hřišti se rozhoduji, zda a kudy budu driblovat, anebo zda budu přihrávat, komu a jakým způsobem.
- „Pokud pouze stojím a držím míč, není udržení přehledu problematické. Jak si ale přehled udržím ve chvíli, kdy dribluji a musím míč ovládat rukou?“ Hledaná odpověď: musím driblovat bez sledování míče.
- „Co mi může pomoci, abych se na míč při driblinku nemusela dívat přímo a přitom jsem míč ovládala s dostatečnou jistotou?“ Hledané odpovědi: kvalitní příprava, driblink při tréninku bez zrakové kontroly míče, využívání periferního vidění.

Popsaný postup odpovídá stylu s řízeným objevováním, který se nachází v tzv. produkční části spektra didaktických řídicích stylů. Žákyně by v této výukové situaci nepřijímaly pasivně zadávané úkoly, ale samy by k nim postupně docházely. Využití stylů z této části spektra je však obecně pro učitele náročnější, a to jak na přípravu, tak především na realizační čas a míru spolupráce žáků. Současně to ale žáky staví do situací, ve kterých zapojují různé vlastní myšlenkové procesy (analýzu, syntézu, dedukci, indukci atd.), a „objevené“ skutečnosti tak snadněji pochopí, lépe si je pamatují a dále využívají. Pozitivním a do jisté míry motivujícím efektem je také možnost spoluvytvářet nebo alespoň výrazněji ovlivňovat výuku.

Využití produkčních stylů je pro učitele náročnější

Je ale také nutné podotknout, že ne každá situace, kdy vyučující pokládá otázky, znamená aplikaci některého didaktického stylu umístěného za kognitivním prahem. Abychom mohli hovořit skutečně o „objevování“, musí žáci řešit problém bez předcházející zkušenosti, tedy nejčastěji formou určité problémové úlohy. Pokud se jedná jen o opakování nebo shrnutí nějakého učiva, vedou otázky žáky v podstatě pouze k procvičování již známého obsahu, což odpovídá nejčastěji úkolovému řídícímu stylu.

Objevování představuje řešení problému bez předchozí zkušenosti

Navrhovaná alterace není opravou reálně pozorované výukové situace, ale pouze její obměnou či rozšířením. Nabízí se otázka, zda by učitelka skutečně chtěla danou vyučovací hodinu koncipovat tímto způsobem. Je totiž docela možné, že stejné nebo podobné prvky, jaké navrhujeme v rámci alterace, má zařazeny v některé z následujících vyučovacích hodin, a žákyně tak o ně nebudou ochuzeny. Současně je zřejmé, že navrhovaná alterace je časově mnohem náročnější na realizaci a ochotu žákyň spolupracovat. Žákyně by v uvedené alteraci měly i méně času na samotné procvičování driblinku.

Alterace vyžaduje ochotu žákyň spolupracovat

Nepochybně pozitivním přínosem je komplexnější přístup k dovednosti. Žákyně se dozvídají a zkoušejí nejen to, jak danou dovednost provádět, ale zároveň si lépe uvědomují, proč ji takto provádět (viz využití stylu s řízeným objevováním), resp. zjišťují, jestli dovednost provádějí správně (viz využití stylu se vzájemným hodnocením). Z výukové situace klasifikované jako nerozvinutá se tak stává situace podnětná, rozvíjející.

Závěrem

Představili jsme styly didaktické řídící činnosti učitele v tělesné výchově. Analyzovali jsme vybranou výukovou situaci z pohledu kvalitativního hodnocení a označili ji jako situaci nerozvinutou. Identifikovali jsme aplikaci úkolového (praktického) stylu ve výukové situaci. V rámci navrhované alterace jsme se pokusili výukovou situaci obměnit zařazením dalších dvou výukových cílů. Navrhli jsme využití dalších dvou didaktických řídicích stylů v příslušné výukové situaci, jejichž pomocí bychom žákyně během nácviku dané dovednosti vedly k odvozování vlastních závěrů, k analyzování učebního obsahu, ke kriteriálnímu hodnocení aj. Výuková situace by se tak posunula na úroveň situace rozvíjející, kterou bychom obecně mohli charakterizovat jako situaci vedoucí k přemýšlení o učivu, jeho analyzování, hodnocení a k poučení se z chyb (viz **Kapitola 8.3**).

Uplatnění spektra didaktických řídicích stylů ve výuce nestojí na převratných didakticko-metodických postupech. Zásadní je, že běžné a známé postupy výstižně pojmenovává, určuje jejich možnosti a zařazuje je do přehledného systému, s jehož pomocí učitel tělesné výchovy dokáže vést žáky od prvních nejistých krůčků po sebevědomé a samostatné jednání.

Uplatnění spektra stylů umožňuje vést žáky k samostatnému jednání

Literatura

Dobrý, L. (1988). *Didaktika sportovních her*. Praha: SPN.

Dobrý, L. (2007). Změna činnosti učitele je hlavní podmínkou úspěchu naší školské reformy. *Tělesná výchova a sport mládeže: odborný časopis pro učitele, trenéry a cvičitele, 73*(3), 8–15.

Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education.* (3rd ed.) Columbus: Merrill.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition.* Dostupné z http://www.spectrumofteachingstyles.org/ebook

Mužík, V., & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/21592_1_1/

Najvar, P., Najvarová, V., Janík, T., & Šebestová, S. (2011). *Videostudie v pedagogickém výzkumu.* Brno: Paido.

Sliacky, J., & Mužík, V. (2013). Tělesná výchova: Didaktické řídící styly aneb od povelu k samostatnému rozhodování žáků. In T. Janík, J. Slavík, V. Mužík, J. Trna, T. Janko, V. Lokajíčková, ... P. Zlatníček, *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky* (s. 337–349). Brno: Masarykova univerzita.