

UNIVERZITA KARLOVA  
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

**Diagnostika didaktických kompetencí studentů  
FTVS UK**

Autoreferát k disertační práci

Vedoucí disertační práce:  
doc. PhDr. Vladimír Süß, Ph.D.

Vypracovala:  
Mgr. Kristýna Hubená

Odborná konzultantka:  
PaedDr. Irena Čechovská, CSc.

PRAHA, 2018

## **OBSAH:**

<b>1. ÚVOD .....</b>	<b>3</b>
<b>2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....</b>	<b>4</b>
2.1 VYMEZENÍ LIDSKÉ KOMUNIKACE .....	4
2.2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	5
2.3 DIDAKTICKÁ INTERAKCE V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ .....	6
2.4 MODIFIKOVANÁ ANALÝZA DIDAKTICKÉ INTERAKCE (MADI).....	7
<b>3. CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....</b>	<b>8</b>
3.1 CÍL PRÁCE .....	8
3.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	9
<b>4. METODIKA VÝZKUMU.....</b>	<b>9</b>
4.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	9
4.2 METODY PRÁCE .....	10
<b>5. VÝSLEDKOVÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>6. DISKUSE.....</b>	<b>18</b>
<b>7. ZÁVĚR .....</b>	<b>25</b>
<b>8. PŘEHLED POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>27</b>

## 1. ÚVOD

Osobnost učitele tělesné výchovy tvoří tělovýchovně pedagogická zaměřenost (prestiž učitele tělesné výchovy, zájem o tělesnou výchovu a sport, vztah k dětem), vědomosti a dovednosti (všeobecně vzdělávací, tělovýchovné, pedagogicko-psychologické, biomedicínské), schopnosti (pohybové, didaktické, percepční, komunikativní, organizační, mentální a tvůrčí, akademické) a psychické vlastnosti (mravní, volní, psychomotorické, sociální) (Rychtecký & Fialová, 2002). Ne všechny tyto atributy ovšem mohou učitelé získat během svého studia. Oblast a širě působení učitele tělesné výchovy je poměrně značná. Vysoké nároky jsou kladeny například na jeho praktické dovednosti, což vyžaduje neustálé udržování funkční zdatnosti jeho organismu. Aby byl ale jeho profil v rámci učitelské profese vyvážený, je nezbytné zaměřit se také na rozvoj jeho didaktických dovedností. Základ těchto schopností by měl být součástí již samotné přípravy budoucích učitelů tělesné výchovy v rámci budování jejich didaktických kompetencí. Kompetenci se rozumí určité předpoklady nebo schopnosti zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci (Jandourek, 2007). Didaktickou kompetenci tak lze vysvětlit jako schopnost jedince (učitele) zvládat formy, postupy, metody a cíle vyučování.

Didaktické kompetence by měly být budovány a rozvíjeny u posluchačů tělesné výchovy a sportu již od započetí jejich studia. V současné době je poměrně malá pozornost věnována právě jejich didaktickým kompetencím, zvláště těm komunikačním. Přitom tyto dovednosti jsou pro učitelskou profesi klíčové. Vzhledem k tomu, že v osnovách studia tělesné výchovy většinou absentuje předmět, jako je rétorika, měla by být komunikačním dovednostem a jejich úrovni věnována pozornost alespoň v didaktických výstupech v rámci didaktik jednotlivých sportovních předmětů.

Katedra plaveckých sportů UK FTVS vyučuje celkem dva předměty se zaměřením na didaktiku plavání. Jeden předmět je určen pro bakalářský typ studia a jeden pro navazující magisterský. Praktická cvičení těchto předmětů směřují k osvojování a rozvoji didaktických kompetencí studentů v oblasti výuky plavání a plaveckých sportů. Prostřednictvím didaktických výstupů na zadané téma mají studenti za úkol sestavit vlastní písemnou přípravu na vyučovací jednotku a následně ji sami prezentovat. V závěru lekce jsou pak hodnoceni fakultními učiteli. Vzhledem k malé časové dotaci pro toto hodnocení je zpětná informace poměrně široká a zaměřená spíše na zhodnocení didaktického výstupu jako celku.

Pokud ovšem chceme podat studentům hlubší zpětnou informaci o jejich didaktickém působení, je zapotřebí jejich didaktické výstupy podrobně analyzovat. Podrobná analýza by měla obsahovat hodnocení interakce učitel – žák, která odhalí nejčastěji vyskytující se fenomény z hlediska forem učitelova chování, jeho projevu nebo druhu činnosti, která je předmětem didaktické interakce. Nedílnou součástí této analýzy by mělo být také hodnocení komunikačních dovedností a jejich úrovně. Je třeba se zaměřit zejména na podávání přiměřené instrukce, korekce i zpětné informace žákům. Aby bylo možné všechny tyto aspekty studentova projevu v didaktickém výstupu postihnout, je nezbytné využít více výzkumných metod. Proto se v předkládané disertační práci budeme věnovat využitím kombinace kvantitativních a kvalitativních metod, které shledáváme pro komplexní hodnocení didaktických kompetencí v rámci didaktických výstupů z plavání za neefektivnější.

## **2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA**

### **2.1 Vymezení lidské komunikace**

Komunikace je základní potřeba lidí i zvířat. „Je to silný potenciál umožňující přežít, být úspěšný, porozumět i pomáhat jiným. Je to nejčastější aktivita člověka. Komunikace je základním nástrojem interakční aktivity, podle něhož si děláme představu o sobě samém i o jiných“ (Mikuláščík, 2010, 15). Jak autor dále uvádí, díky komunikaci získáváme i předáváme informace, popisujeme, vysvětlujeme, vyjadřujeme pocity, nálady, jsme schopni vést jiné lidi, můžeme je ovlivňovat a naopak nechat se ovlivňovat či vytvářet i ničit vztahy.

Původní výklad pojmu komunikace byl poněkud širší. Dnes se komunikace definuje např. jako „proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci). Slovo komunikace pochází z latinského „communicare“, tedy činit něco společným, společně něco sdílet (Vybíral, 2005). Komunikace a její obsah bývá obecně vymežován jako proces, který se skládá z určitých částí – prvků. Je zde specifikováno např. kdo s kým komunikuje, obsah komunikace, podoba komunikačních kanálů nebo zda má komunikace účinek. Ke komunikaci dochází tehdy, pokud jedinec vysílá nebo přijímá sdělení a přiřazuje význam signálům druhé osoby. Tato komunikace je ale ovšem zkreslena šumem, dochází k ní v určitých souvislostech, má nějaký účinek a také skýtá možnost zpětné vazby. Základní

struktura komunikace je tvořena: komunikátor – osoba sdělující, komunikant – osoba přijímající, komuniké – obsah sdělení (Nakonečný, 2009).

## 2.2 Pedagogická komunikace

V české pedagogice je poměrně zakotvený termín pedagogická komunikace (Maňák, 1990; Solfronk et. al., 1993; Kalhous, Obst et. al., 2002; Nelešovská, 2005; Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012; atd.). Řada autorů, např. Mareš & Krivohlavý (1989); Nelešovská (2005); Janíková, Vlčková et. al. (2009); apod., ji považují za zvláštní případ sociální komunikace. Výraz „zvláštní“ v tomto případě poukazuje na specifika, která jsou s pedagogickou komunikací spojena (Janíková, Vlčková et. al., 2009): probíhá podle určitých pravidel (v závislosti na sociálních rolích účastníků, tzn. role „učitel“ – „žák“), odehrává se ve většině případů na předem stanoveném místě (školní třída, tělocvična, sportovní hřiště), sleduje určité výchovně vzdělávací cíle atd.

Pedagogická komunikace je nepostradatelnou složkou edukace. Bez komunikace by nemohl být naplněn cíl výchovně vzdělávacího procesu. Průcha (2009) vidí komunikaci jako základní prostředek uskutečňování výchovně vzdělávacího cíle. Ať už jde o bezprostřední interpersonální kontakt žáků a učitelů ve třídě, samostudium jedince z učebního textu nebo z internetové prezentace, vždy se dle autora jedná o sdělování a přijímání informací – komunikaci.

Řada autorů, kteří se ve svých publikacích zabývají pedagogickou komunikací (např. Mareš & Krivohlavý, 1989; Kalhous, Obst et. al., 2002; Šed'ová, Švaříček & Šalamounová, 2012 atd.), uvádějí jako nejčastější účastníky komunikace právě učitele a žáka. Ti jsou navzájem v určitých vztazích.

Pedagogickou komunikaci lze rozlišit na přímou, kdy učitel (dospělý) mluví s žákem (dítětem) a naopak, a nepřímou, která je zprostředkována učebnicemi, tištěnými materiály, didaktickou technikou nebo vyučovacím strojem (Vališová, Kasíková et. al., 2007). Současná literatura zmiňující se o pedagogické komunikaci (např. Kalhous, Obst et. al., 2002; Nelešovská, 2005; Dyrťová & Krhutová, 2009; apod.) uvádí dva nejčastější způsoby vzájemného sdělování a dorozumívání, verbální neboli slovní komunikaci a komunikaci nonverbální tzv. mimoslovní. Úroveň verbálního i nonverbálního projevu je nezbytnou součástí profesních kompetencí učitele. Způsob učitelovy komunikace by měl být jasný a srozumitelný pro všechny žáky. Je nezbytné, aby učitel disponoval odborným jazykem daného předmětu,

který vyučuje. Mluvený projev učitele může být mnohdy ovlivněn nářečím daného regionu, ve kterém působí. Výjimkou v jeho projevu nejsou ani slangové výrazy (Fialová, 2010).

### **2.3 Didaktická interakce v tělesné výchově**

Základní interakcí v edukačním procesu je interakce učitel – žák. Jde o „vzájemné působení učitele a žáka“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, 110). Z hlediska sociálních vztahů vytváří školní, případně třídní prostředí zvláštní druh sociální interakce. Jak uvádí Janíková (2011) učitel a žáci v něm tvoří specifickou společenskou jednotku. V rámci této jednotky probíhají zmíněné složité a proměnlivé sociální vztahy, které vzájemně ovlivňují vztahy mezi zúčastněnými, jejich postoje, jednání, chování, názory atd. Díky tomu se ve třídě mohou vytvářet různé skupiny s odlišným postavením jednotlivých členů, dále může třída vystupovat jako celek nebo naopak může dojít k jejímu rozbití a následným bojům mezi sebou. Vztahy, které v jednotlivých třídách panují, poté ovlivňují vztahy k jednotlivým učitelům. Ty dále ovlivňují vztah učitelů ke třídě. Vyplývá z toho tedy, že „proces výuky a její výsledky jsou významnou měrou ovlivňovány sociálními vztahy mezi zúčastněnými – jejich interakcí. Učivo také významnou měrou ovlivňuje povahu interakce mezi učitelem a žákem“ (Janíková, 2011, 15).

Na interakci mezi učitelem a žákem má nezanedbatelný vliv také prostředí, ve kterém se daný předmět odehrává. Z tohoto pohledu je tělesná výchova oproti naukovým předmětům velice specifická. Prostor tělocvičny, hřiště, plaveckého bazénu nebo přírody klade vysoké nároky jak na činnost učitele, tak na činnost žáků.

Výzkumy zabývající se sledováním a následnou analýzou chování učitele ve vztahu k žákovi mají poměrně dlouhou historii. První zmínky spadají do první poloviny 20. století. Do českých zemí se pak povědomí o tomto směru pedagogických výzkumů dostává až v jeho druhé polovině. Jedním z významných autorů, který přispěl svými myšlenkami ke zkoumání interakce v celosvětovém měřítku, byl N. A. Flanders. Jeho metoda Flanders Interaction Analysis System (FIAS) (1967a; 1967b; 1970) je považována za jeden z nejznámějších kategoriálních pozorovacích systémů. Asi nejznámější metodou interakční analýzy je CAFIAS – Cheffers Adaptation of Flanders Interaction Analysis System (Cheffers, 1977). Cheffers patří k hlavním teoretikům a iniciátorům interakčního výzkumu v tělesné

výchově. K dalším osobnostem zabývajících se výzkumy v oblasti učitelovi činnosti, kteří ovlivnili vznik analýzy didaktické interakce patří R.F. Bales (1950), A. Bellack et al. (1966) a A. Bellack (1968).

Vývoj interakčních výzkumů probíhal rovněž v Československu a potažmo v České republice. Díky tomu vznikly metody systematického pozorování interakce – SPIN (Svoboda & Kocourek, 1987), kategoriální posuzovací systém videozáznamu – KPSV (Jansa, 1987) a také metoda analýzy didaktické interakce – ADI (Dobrá et al., 1996). Pro potřeby hodnocení pedagogických výstupů studentů UK FTVS v předmětu Didaktika sportovních her byla původní ADI zjednodušena. Tuto upravenou ADI nazvali Modifikovaná analýza didaktické interakce (MADI) (Süss & Marvanová, 2009)

#### **2.4 Modifikovaná analýza didaktické interakce (MADI)**

Modifikovaná analýza didaktické interakce (MADI) vychází z Analýzy didaktické interakce (ADI). Vznikla redukcí jejích kategorií na ty, které autoři pokládají za nejdůležitější pro osvojení didaktických dovedností. Je určena zejména pro hodnocení a sebehodnocení didaktických výstupů studentů učitelství tělesné výchovy v předmětu Didaktika sportovních her (Süss & Marvanová, 2009).

Velkou výhodou oproti původní ADI je možnost pořizovat záznam pomocí videa a samotné kódování je prováděno do jednoduchého souboru MS Excel. Vzhledem k tomu, že prostřednictvím MADI jsou hodnoceny didaktické výstupy studentů, byly z původní ADI zachovány pouze ty kategorie, které se soustředí na formy učitelova chování a jeho projevu.

Redukci původních kategorií a subkategorií uvádí Süss & Marvanová (2009):

**1. kategorie** – formy chování učitele. Tato kategorie obsahuje následující subkategorie: instrukce, korekce, zpětná informace, pozorování, oznámení, dotaz, recepce, posuzování, spoluúčast, nejasná situace.

**2. a 3. kategorie** – v ADI jsou tyto dvě kategorie věnované formám chování žáka ve funkci a skupiny žáků ve funkci. Z toho důvodu nejsou v MADI zařazeny.

**4. kategorie** – obsahuje formy projevu učitele. Autoři zařadili jen ty subkategorie, o kterých předpokládají, že se budou vyskytovat v pedagogických výstupech studentů. Pokud by se přeci jen vyskytla další forma učitelova chování, je zařazena do subkategorie „jiná“. Subkategorie jsou tedy následující: řečový projev, řečový

a pohybový projev, pohybový projev spojený s mlčením, nonverbální akustický projev, mlčení, jiné.

**5. kategorie** – postihuje postojové aktivity a míry vyjádření věcného obsahu. Tato kategorie je v tomto případě zjednodušená a autoři ji rozdělili na dvě podkategorie: 1. věnována vyjádření míry obsahu (ano nebo ne), 2. posuzuje postojovou aktivitu (pozitivní – integrační, negativní – dominantní, neutrální – pro situace, které nelze jednoznačně zařadit).

**6. kategorie** – obsahuje druhy činnosti, kterou jsou předmětem didaktické interakce. Oproti ADI je tato kategorie zjednodušená na tři subkategorie: učební činnost, organizační činnost, jiná.

**7., 8. a 9. kategorie** – vztahují se k činnosti žáka, skupiny a třídy. Obsahují stejné subkategorie determinující vztah učitele v didaktické interakci k žákovi, ke skupině nebo k celé třídě. Kategorie 7. a 8. se zaznamenávají, když probíhá přímá didaktická interakce mezi učitelem a žákem, resp. učitelem a skupinou. V těchto případech je třída (9. kategorie) buď v nepřímé recepci, nebo v činnosti bez přímé kontroly učitele. 9. kategorie se zaznamenává vždy. Subkategorie jsou tyto: přímá recepce, nepřímá recepce, výkon činnosti pod přímou kontrolou, výkon činnosti bez přímé kontroly, odpověď, projev vlastní iniciativy žáka/ skupiny (pouze u kategorií 7. a 8.).

### **3. CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÁ OTÁZKA**

#### **3.1 Cíl práce**

Cílem práce bylo ověřit, zda je zvolená kombinace kvantitativní a kvalitativních metod vhodná pro diagnostiku didaktických kompetencí studentů UK FTVS v rámci didaktiky plavání.

Z realizovaných didaktických výstupů v rámci předmětu Teorie a základy didaktiky plavání byly pomocí kvantitativní metody (MADI) stanoveny jejich interakční profily (charakteristika studenta/ učitele ve vyučovací jednotce z hlediska jeho chování a projevu atd.). Na základě výsledků získaných metodou MADI byly následně pomocí kvalitativních metod (dotazník s uzavřenými otázkami a polostrukturovaný skupinový rozhovor s otevřenými otázkami) definovány proměnné umožňující zjistit kvalitu komunikačních dovedností studentů pro výuku plavání.



### 3.2 Výzkumná otázka

Pro řešení výzkumného problému jsme si stanovili následující výzkumnou otázku:

- 1) *Bude triangulace výzkumných metod – popis interakce pomocí kategoriálního systému pozorování + dotazování + skupinový rozhovor – vhodná ke stanovení interakčních profilů a zjištění kvality komunikačních dovedností studentů UK FTVS pro výuku plavání?*

## 4. METODIKA VÝZKUMU

### 4.1 Charakteristika výzkumného souboru

Zkoumanou populaci tvořili studenti 2. ročníku bakalářského studijního programu Tělesná výchova a sport, studijního oboru Tělesná výchova a sport v předmětu Teorie a základy didaktiky plavání (kód předmětu PPLS094) na UK FTVS. Celkem se našeho výzkumu zúčastnilo 104 studentů. Sběr dat byl proveden v zimním semestru akademického roku 2015/2016. Z organizačních důvodů nebylo možné provést audio a videozáznam ze všech didaktických výstupů všech studentů toho ročníku. Proto jsme se rozhodli provést výběr 30 studentů pomocí randomizace (znáhodnění). Díky tomu měli všichni probandi stejnou pravděpodobnost, že budou vybráni do hodnocené skupiny. Pro potřeby našeho výzkumu jsme použili tzv. jednoduchou randomizaci, která vychází z jednoduché sekvence náhodných přiřazení. Jako techniku této jednoduché randomizace jsme zvolili náhodná čísla v publikovaných tabulkách náhodných čísel (Hendl & Remr, 2017).

Z pořízených audio a videozáznamů těchto vybraných studentů byl pomocí metody MADÍ stanoven jejich interakční profil. Ten byl poté ještě doplněn o výsledky z dotazníků od jejich fakultních učitelů a studentů, kteří se v roli „žáků“ aktivně účastnili didaktických výstupů daných studentů. Vše ještě doplnil skupinový rozhovor s vybranými studenty po skončení vyučovací lekce.

## 4.2 Metody práce

Vzhledem ke stanovenému cíli práce a ke stanoveným výzkumným otázkám jsme v naší práci využili tyto metody:

- *Zúčastněné pozorování* – přímá účast na didaktických výstupech studentů
- *Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat* – pořízení audio a videozáznamů didaktických výstupů studentů
- *Dotazník* – poskytnutí zpětné vazby o didaktických výstupech jednotlivých studentů
- *Skupinový rozhovor* – poskytnutí zpětné vazby o didaktických výstupech studentů
- *Nezúčastněné pozorování* – analýza videozáznamů didaktických výstupů studentů
- *Metoda modifikované analýzy didaktické interakce (MADI)* – kódování jednotlivých didaktických výstupů studentů
- *Deskriptivní statistika* – kódování a zpracování dat z dotazníků.
- *Transkripce skupinových rozhovorů* – přepis skupinových rozhovorů se studenty z elektronické do psané podoby.
- *Případová studie* – uvedení příkladů triangulace metod MADI, dotazníku a skupinových rozhovorů

V naší práci jsme se rozhodli využít triangulaci metod, tzn. kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu. V případě naší práce jsme v rámci triangulace využili z kvantitativních metod metodu MADI, z kvalitativních potom zúčastněné i nezúčastněné pozorování, pořizování videozáznamu, dotazník, skupinový rozhovor, případová studie a deskriptivní statistika. Pro kombinaci těchto metod jsme se rozhodli proto, že kvantitativní metoda MADI slouží pouze k popisu činností účastníků výuky tělesné výchovy. Aby ale bylo možné popsat hlubší souvislosti, které se ve výuce tělesné výchovy odehrávají (např. kvalita komunikačních dovedností studentů v oblasti podávání instrukce, korekce a zpětné informace žákům nebo úroveň pohybových ukázek doprovázejících slovní instrukci), bylo nutné využít také výše uvedené kvalitativní metody.

## 5. VÝSLEDKOVÁ ČÁST

### 5.1. Vyhodnocení případové studie studenta 18\_07\_08

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější tyto otázky:

#### **Otázka č. 2.** *„Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?“*

Z hodnocení všech tří skupin vyplývá, že vystupující student se ve svém výstupu vyjadřoval průměrně. Tato otázka souvisí se subkategorií MADI instrukce, která byla u toho studenta nejčtenější. Z 1. otázky ze skupinového rozhovoru se „žáky“ následně vyloučilo, že vystupující student se sice vyjadřoval průměrně, ale s největší pravděpodobností málo nahlas, takže „žáci“ vlivem velkého hluku špatně slyšeli. V 2. otázce potom ještě „žáci“ upřesnili, že občas instrukce nebyla dostatečná a nevěděli, co mají dělat. To vše může svědčit o ne příliš velkých zkušenostech tohoto vystupujícího studenta.

#### **Otázka č. 7.** *„Poznal vyučující student správně chyby a provedl odpovídající korekci?“*

V této otázce se fakultní učitel i vystupující student ve svém hodnocení shodli (1 bod), že opravování chyb bylo nedostatečné. Naopak „žáci“ tuto otázku hodnotili průměrně (3,1), tedy že chyby opravoval, ale občas se vyskytla chyba. „Žáci“ ve svém hodnocení vystupujícího učitele poměrně nadhodnotili. Pokud tyto výsledky porovnáme s MADI, zjistíme, že vystupující student během svého výstupu neprovedl žádnou korekci. Vybraní „žáci“ poté vypověděli, že byli docela opravováni, ale vzhledem k tomu, že po opravě dané cvičení už neopakovali, tak nedokázali říct, zda jim korekce pomohla.

#### **Otázka č. 8.** *„Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?“*

V případě této otázky se všechny hodnotící skupiny v hodnocení relativně shodly. FU dal studentovi 2 body, VS se hodnotil 3 body a Ž hodnotili v průměru 2,7 bodů. Z tohoto hodnocení vyplývá, že vystupující student podával velmi málo zpětnovazebních informací nebo je použil zhruba v polovině možností. Výsledky z MADI ukazují, že se v tomto výstupu nevyskytla žádná zpětná informace.

Ve skupinovém rozhovoru „žáci“ vypověděli, že určitá korekce a zpětná informace ze strany vystupujícího studenta byla, ale po zpětné informaci cvičení nebylo znovu provedeno.

**Otázka č. 10.** „*Ukázky pohybových činností byly?*“

V této otázce nedošlo u hodnotících skupin ke shodě, ale uvádíme ji zde pro velmi rozdílné hodnocení. Fakultní učitel hodnotil tuto otázku 2 body, tzn., že pohyby byly ne zcela dobré. Žáci hodnotili v průměru 3,8 bodů, tj. že pohybové ukázky byly celkem dobré. Sám vystupující student se ohodnotil 5 body, což znamená, že považoval pohybové ukázky za výborné. Výsledky z MADI potom ukázaly, že student používal řečový a pohybový projev pouze z 13,2 %. Ve skupinovém rozhovoru tato otázka souvisí s 1. a 2. otázkou, tedy zda „žáci“ porozuměli a pochopili pokyny od vystupujícího studenta. Odpovědi naznačují, že z poloviny těmto pokynů porozuměli a pochopili je.

Celkově můžeme říci, že v případě tohoto studenta se výsledky, které jsme získali pomocí všech výzkumných metod se z větší části, shodují.

## **5.2 Vyhodnocení případové studie studenta 18\_07\_20**

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější u studenta 18\_07\_20 tyto otázky:

**Otázka č. 2.:** „*Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?*“

Hodnotící skupiny se téměř shodly na průměrném hodnocení, což odpovídá průměrnému vyjadřování. V porovnání s výsledky z MADI je ale patrné, že student své „žáky“ instruoval minimálně. Ve skupinovém rozhovoru potom „žáci“ uvedli, že instrukce pro ně byly dostatečné.

**Otázka č. 4.:** „*Byla organizace učiva ve výstupu správná?*“

Všechny skupiny se opět shodly v hodnocení této otázky. Výstup v tomto ohledu hodnotily průměrně, tedy že se občas vyskytovaly problémy. V MADI tato otázka doplňuje subkategorii pozorování. Z toho výsledku vyplývá, že „žáci“ většinu

času plavali. Ve skupinovém rozhovoru pro tuto dotazníkovou otázku nebyla vytvořena verbální otázka.

**Otázka č. 7.:** „*Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?*“

V této otázce se všechny tři hodnotící skupiny shodly a odpověděly, že student chyby opravoval, ale občas se nějaká chyba vyskytla. Odpovídá tomu i výsledek z MADI, kde vystupující student prováděl korekci ve 4,3 % případů. Ve skupinovém rozhovoru „žáci“ hodnotili vystupujícího studenta průměrným hodnocením, tedy někdo byl opraven a někdo ne. Ovšem ve všech třech hodnoceních se hodnotitelé shodli.

**Otázka č. 8.:** „*Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?*“

V osmé otázce se ve svém bodovém hodnocení shodl jak fakultní učitel, tak vystupující student – 2 body. „Žáci“ v této otázce výstup studenta mírně nadhodnotili – 3,4 bodů. Celkově lze ale říci, že v tento didaktický výstup obsahoval málo zpětnovazebních informací. Tomu odpovídá i výsledek v MADI, kde zpětnou informaci student použil pouze v 2,6 % výstupu. Podobné hodnocení uvedli „žáci“ i ve skupinovém rozhovoru, tedy že jim byla zpětná informace poskytnuta pouze částečně.

**Otázka č. 10.:** „*Pohybové otázky byly...?*“

I v této otázce panovala u hodnotitelů poměrná shoda, kdy hodnotili užívání pohybových ukázek jako průměrné. Výsledky MADI ovšem ukázali, že užívání řečového a pohybového, tzn. slovní instrukce doprovázená gesty, bylo pouze v 3,4 % výstupu. Ve skupinovém rozhovoru není otázka zaměřující se na pohybový projev učitele zastoupena.

I v případě studenta 18\_07\_20 se výsledky získané všemi použitými výzkumnými metodami vhodně doplňují.

### 5.3 Vyhodnocení případové studie studenta 18\_07\_19

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější u tohoto studenta následující otázky:

#### **Otázka č. 2.:** „*Byl popis činnosti srozumitelný?*“

Všichni tři hodnotitelé se ve svém hodnocení relativně shodli na tom, že se vystupující student v didaktickém výstupu vyjadřoval průměrně. Výsledky MADI ukázaly, že instrukce v tomto případě byla využita v 35,0 % výstupu. Ve skupinovém rozhovoru potom „žáci“ uvedli, že jednotlivým cvičením, rozuměli, ale občas student mluvil málo nahlas, což opět odpovídá průměrnému hodnocení.

#### **Otázka č. 4.:** „*Byla organizace učiva ve výstupu správná?*“

Z hlediska dotazníků se fakultní učitel (5), vystupující student (4) i žáci (3,9) shodli, že organizace učiva byla v případě tohoto studenta téměř dokonalá. V porovnání s hodnotami z MADI, kde o tomto údaji vypovídá procentuální zastoupení pozorování, lze říci, že žák učivo během výstupu organizoval téměř dokonale až dokonale. Do skupinového rozhovoru bohužel nebyla zařazena otázka tohoto typu.

#### **Otázka č. 7.:** „*Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?*“

V 7 dotazníkové otázce lze pozorovat poměrně vysoké hodnocení (4 – občas se dopustil malých chyb v diagnostice) od fakultního učitele. Naopak vystupující student se proti známce fakultního učitele podhodnotil (2 – chyby opravoval, ale málo a většinou špatně/ neadekvátně). „Žáci“ se potom téměř shodli s hodnocením fakultního učitele (3,8). Při srovnání s MADI je patrné, že student během svého výstupu žádnou korekci neprováděl. Ve skupinovém rozhovoru se žáci téměř shodli s hodnocením MADI, kdy uvedli, že nebyli opravováni nebo maximálně jednou.

#### **Otázka č. 8.:** „*Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?*“

V této otázce také došlo k relativní shodě všech hodnotících skupin. Shodli se, že vystupující student použil zpětnovazební informace zhruba v polovině případů. Výsledky z MADI tentokrát ukázaly, že v didaktickém výstupu se v malé míře

(1,5 %) zpětná informace vyskytovala. Podobné je i hodnocení ze skupinových rozhovorů, kde „žáci“ hodnotili korekci a zpětnou informaci průměrně.

**Otázka č. 10.:** „*Pohybové ukázky byly...?*“

I v této otázce se tři skupiny hodnotitelů shodli a uvedli, že pohybové ukázky studenta byly průměrné až celkem dobré. V MADI tvořil řečový a pohybový projev 18,2 % výstupu studenta. Což v porovnání s ostatními kategoriemi je opět polovina/průměr v hodnocení. Do skupinového rozhovoru bohužel nebyla zařazena otázka tohoto typu.

V celkovém hodnocení lze říci, že i u tohoto studenta se výsledky získané zvolenými výzkumnými metodami prolínají a vhodně doplňují.

#### **5.4 Vyhodnocení případové studie studenta 18\_07\_16**

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější u tohoto studenta následující otázky:

**Otázka č. 2.:** „*Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?*“

V této otázce fakultní učitel hodnotil vystupujícího studenta známkou 4 – převládá srozumitelný výklad. Vystupující student se hodnotil známkou 3 – průměrné vyjadřování. „Žáci“ v tomto případě studenta nadhodnotili, průměrně jej hodnotili známkou 4,6. Z porovnání s výsledky z MADI je patrné, že instrukce, která je spojená s touto otázkou, byla nejčtenější subkategorií. Student se jí věnoval v 51,3 % výstupu. V rozhovoru potom „žák“ uvedl, že pokyny byly srozumitelné, což jen potvrzuje předešlé informace.

**Otázka č. 7.:** „*Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?*“

V této otázce se fakultní učitel a vystupující student shodli na známce 3 – chyby opravoval, občas se vyskytla chyba. Naopak „žáci“ tohoto studenta opět mírně nadhodnotili. Jejich průměrná známka byla 3,9 – občas se dopustil malých chyb v diagnostice. Výsledky MADI ovšem ukázaly, že tento student prováděl korekci

minimálně – 1,3%. „Žák“ potom v rozhovoru vypověděl, že nějaká korekce probíhala, což odpovídá zbylým hodnocením

**Otázka č. 8.:** „*Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečné?*“

Podobně jako v otázce č. 7. i zde došlo ke shodnému hodnocení fakulního učitele a vystupujícího studenta, shodli se na známce 3 – zpětnovazební informace použil zhruba v polovině možností. „Žáci“ ve svém hodnocení vystupujícího studenta opět nadhodnotili – 3,8 – příliš mnoho zpětnovazebních informací. S těmito výsledky se už ale neshodují výsledky MADI, podle kterých student nepodával žádnou zpětnou informaci. „Žák“ v rozhovoru uvedl, že nějaká korekce a zpětná informace ze strany studenta byla. V této otázce se tak jednotlivá dílčí hodnocení mírně liší.

**Otázka č. 10.:** „*Pohybové ukázky byly ...?*“

V případě této dotazníkové otázky lze opět hovořit o relativní shodě v hodnocení všech skupin. Tyto skupiny shledaly pohybové ukázky studenta jako průměrné až celkem dobré. To potvrzuje i řečový a pohybový projev ve 4. kategorii MADI, kde tato subkategorie byla druhou nejčetnější – 26,3 %. Do rozhovoru bohužel nebyla zařazena otázka tohoto typu.

V celkovém hodnocení lze říci, že i u studenta 18\_07\_16 se výsledky získané zvolenými výzkumnými metodami vhodně doplňují.

## **5.5. Vyhodnocení případové studie studenta 18\_07\_14**

Z hlediska shody v hodnocení jednotlivých skupin z dotazníků a následnou provázaností s MADI a se skupinovými rozhovory, považujeme za nejvýznamnější u studenta 18\_07\_14 tyto otázky:

**Otázka č. 2.:** „*Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?*“

V otázce číslo 2 lze v dotazníku pozorovat shodu mezi hodnocením fakulního učitele a vystupujícího studenta. Hodnotili známkou 4 – převládal srozumitelný výklad. „Žáci“ tohoto studenta naopak mírně podhodnotili. Metoda MADI ukázala, že student využíval instrukci poměrně často, v 34,8 %.



Naopak „žáci“ ve skupinovém rozhovoru uvedli, že v některých případech byl výstup nedotažený a v několika případech nevěděli, co mají za úkol. V tomto případě se výpověď ve skupinovém rozhovoru odlišuje od ostatních výsledků.

**Otázka č. 7.:** „*Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekci?*“

V případě této otázky lze pozorovat podhodnocení ze strany vystupujícího studenta (známka 3 – chyby opravoval, občas se vyskytla chyba) a ze strany „žáků“ (známka 2,6 – chyby opravoval, ale málo a většinou špatně/ neadekvátně). Naopak fakultní učitel v porovnání zbylých dvou skupiny, studenta mírně nadhodnotil (známka 4 – občas se dopustil malých chyb v diagnostice). Při pohledu na výsledky MADI je patrné, že tento student korekci ani zpětnou informaci ve svém výstupu neprováděl. „Žáci“ ve skupinovém rozhovoru uvedli, že asi jednou byli opraveni. Uvádějí také, že vystupující student se snažil opravovat i další „žáky“. Opět se zde objevuje malá odlišnost v jednotlivých výsledcích.

**Otázka č. 8.:** „*Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?*“

V otázce č. 8 lze pozorovat shodu v hodnocení otázky jednotlivými skupinami, ale také shodu v nejnižších známkách od jednotlivých hodnotitelů. Všichni tři uvedli známku 2 – velmi málo zpětnovazebních informací. Při porovnání s výsledky z MADI je patrné, že žádná zpětná informace se u tohoto studenta nevyskytla. Podobnou informaci uvedli také „žáci“ ve skupinovém rozhovoru, což odpovídá dílčím výsledkům.

**Otázka č. 10.** „*Pohybové ukázky byly ...?*“

V této otázce také proběhla shoda v hodnocení jednotlivých skupin. Hodnotitelé hodnotili pohybové ukázky vystupujícího studenta jako průměrné. Podobné je i hodnocení MADI, kde řečový a pohybový projev tvořil 7,3 % z výstupu studenta. Do skupinového rozhovoru bohužel nebyla zařazena otázka tohoto typu.

V celkovém hodnocení lze říci, že i u tohoto studenta se výsledky získané zvolenými výzkumnými metodami vhodně doplňují a navzájem se prolínají.

## 6. DISKUSE

V první kategorii MADI, která se zabývá formami učitelova chování, byla v naší práci nejčastější subkategorie pozorování, kterou jsme v průměru zaznamenali v 45,4 %. Druhou nejčastější potom byla instrukce (35 %) a třetí nejasná situace (9,1 %). Do subkategorie nejasná situace byly zahrnuty situace jako čtení přípravy studentem, komunikace studenta s dalšími vystupujícími studenty nebo vstup fakulního učitele do didaktického výstupu. Pořadí těchto subkategorií je dáno zejména organizací plavecké výuky v 25 m bazénu i malou zkušeností studentů se samotným vedením plavecké výuky. Nepostradatelné formy chování učitele jako korekce (2,1 %) a zpětná informace (1,2 %) se u těchto studentů vyskytly ve velmi omezené míře. Dle Rychteckého & Fialové (2002) se ovšem tyto dvě řadí mezi nejefektivnější formy chování učitele.

Podobnému zkoumání podrobily studenty také Süss et. al. (2014), kteří hodnotili didaktické výstupy studentů v rozdílných podmínkách týmových i individuálních sportů, např. sportovní hry, gymnastika, plavání a lyžování. Autoři si pro svůj výzkum vybrali studenty navazujícího magisterského studia, kteří v daném roce prošli výukou didaktiky těchto sportů. Z hlediska výuky didaktiky plavání byla u vystupujících studentů nejčastější forma chování studenta instrukce (44,7 %). Druhou nejčastěji zastoupenou subkategorií potom bylo pozorování (41,2 %). Naopak v malém množství (7,0 %) autoři zaznamenali výskyt nejasné situace. Oproti naší práci lze v této studii pozorovat vyšší procentuální výskyt korekce (5,3 %). Na první pohled se nabízí srovnání obou ročníků z hlediska zlepšení úrovně pedagogických dovedností studentů. I když by šlo jistě o zajímavé informace, v tomto případě to bohužel není možné z důvodu rozdílného výzkumného souboru v obou studiích.

Čtvrtá kategorie je v MADI věnována formám projevu učitele. V případě naší práce byla u studentů nejdominantnější subkategorie mlčení (38,8 %). Je to opět dáno organizací plavecké výuky, kde vystupující student čeká na doplávání svých žáků a přitom provádí pozorování doprovázené mlčením. Druhou nejčastější potom byl řečový projev, který jsme zaznamenali v průměru v 32,8 %. Studenti ve velké většině případů podávali instrukce žákům bez použití pohybové ukázky z okraje bazénu, tedy bez použití gest. O této skutečnosti také svědčí menší procentuální

zastoupení řečového a pohybové projevu, pouze 13,0 %. Podobné hodnoty (13,8 %) jsme zaznamenali i u pohybového projevu spojeného s mlčením.

V přípravné plavecké výuce (Hubená, 2012) dominoval u učitelek řečový a pohybový projev, v 64,2 %. Je to dáno zejména tím, že učitelky jsou s dětmi přítomny ve vodě a pracují zpravidla s jedním dítětem, které např. instruují, provádějí korekci nebo mu poskytují kontaktní dopomoc. Druhou nejčetnější subkategorií potom byl samotný řečový projev (24,0 %). Mlčení, které bylo u studentů ve výuce didaktiky sportovních her nebo plavání poměrně častě zastoupeno, se v případě těchto učitelek vyskytlo pouze ve 2,6 %.

Pátá kategorie MADI je rozdělena na dvě části. První se věnuje věcnému významu projevu učitele a druhá se zabývá jeho postojovou aktivitou. V naší práci se ukázalo, že z více jak poloviny byly projevy vystupujících studentů bez věcného významu (58,6 %). Zbytek projevů (41,3 %) potom věcný význam obsahovalo. S těmito výsledky také souvisí postojová aktivita, která byla u námi vybraných studentů v převážné většině neutrální (60,4 %). Vysoké procento neutrality vysvětlujeme vysokým procentuálním zastoupením pozorování, které je ve většině případů neutrální. Z 23,3 % byl projev studentů integrační a z 16,3 % dominantní.

Zkoumáním didaktické interakce ve skupinové výuce lyžování žáků na základních školách se ve své práci zabývala Křikavová (2012). U vybraných učitelů byla převážná většina projevů s vyjádřeným obsahem (v průměru 68,4 %). Z hlediska postojové aktivity ovšem převládla spíše postojová neutralita (36,7 %) nad integritou (35,2 %). Dominantní projev autorka zaznamenala pouze ve 13 %.

Šestá kategorie obsahuje druhy činnosti, které jsou předmětem didaktické interakce – učební, organizační nebo jiná činnost. V naší práci byla jednoznačně nejčetnější učební činnost, v 60,1 %. O poznání méně se v didaktických výstupech studenti věnovali činnosti organizační (28,6 %). Minimálně pak byla zastoupena jiná činnost (11,2 %).

Stejný trend v 6. kategorii zaznamenala také Hubená (2012), kde u obou učitelek v přípravné plavecké výuce jasně dominovala učební činnost (v průměru v 82,2 %) nad organizační (14,2 %) a jinou činností (3,2 %).

Sedmá kategorie MADI obsahuje druhy činnosti žáka determinující současně vztah učitele v didaktické interakci k žákovi. Vzhledem k tomu, že námi vybraní studenti pracovali ve svých didaktických výstupech převážně se skupinou žáků nebo s celou třídou, je v naší práci tato subkategorie zastoupena minimálně. Přesto jsme ale ve velmi malém množství zaznamenali výkon činnosti žáka pod přímou kontrolou, v 1,3%, a přímou recepci žáka, v 0,3 %. Ostatní subkategorie se nevyskytly.

Lehovec (2011) se ve své práci zabýval interakcí učitele a žáka při individuální výuce sjezdového lyžování. I v případě této studie tvořil výkon činnosti žáka pod přímou kontrolou (82,8 %) převážnou většinu vyučovací lekce instruktorů. Početnější zastoupení autor ještě zaznamenal u přímé recepce, která byla u instruktorů v průměru zaznamenána v 8,8 %.

Osmá kategorie MADI obsahuje druhy činnosti skupiny determinující současně vztah učitele v didaktické interakci ke skupině. Vzhledem k organizaci didaktických výstupů studentů je tato kategorie více procentuálně zastoupená, než kategorie sedmá. Vystupující studenti pracovali zpravidla se skupinou žáků nebo s celou třídou. Nejčastější byla v této kategorii subkategorie výkon činnosti pod přímou kontrolou (28,6 %). Šlo zejména o situace, ve kterých vystupující studenti pozorovali činnost skupiny žáků. Zbytek třídy byl v tomto případě v nepřímé recepci (viz. zhodnocení kategorie 9.). Mnohem menší procentuální zastoupení jsme zaznamenali u přímé recepce skupiny žáků (6,7 %), kde vystupující studenti mluvili pouze k jedné skupině žáků případně k polovině třídy. Více jak jednoprocentní hodnotu (1,6 %) jsme zaznamenali u výkonu činnosti skupiny bez přímé kontroly. V tomto případě vystupující student část žáků (skupinu) nepozoroval, ale věnoval se činnosti další skupiny žáků. Minimálně (0,3 %) pak ještě byla zastoupena subkategorie nepřímá recepce skupiny žáků, kde informace sdělované vystupujícím studentem byly určeny zbytku třídy.

Mužík et. al. (2013) ve své studii uvádějí v této kategorii odlišné výsledky. Při hodnocení didaktického výstupu z házené nebyly autory zaznamenány žádné jednotky didaktické interakce. U didaktického výstupu studenta z volejbalu byla zastoupena pouze subkategorie výkon činnosti bez přímé kontroly, která se u hodnoceného studenta vyskytla v 5,7 % případů. Ostatní subkategorie nebyly zastoupeny vůbec. Při hodnocení didaktického výstupu studenta ze softbalu

zaznamenali autoři pouze subkategorii výkon činnosti pod přímou kontrolou učitele. Její zastoupení je ovšem minimální (0,8 %). Ostatní subkategorie ani v případě softbalu nebyly zaznamenány.

Poslední kategorií MADI je devátá kategorie. Obsahuje druhy činnosti celé třídy nebo zbývající části třídy, determinující vztah učitele v didaktické interakci ke třídě. Z hlediska subkategorií se shoduje s kategoriemi 7. a 8., ale vztahuje se k činnosti celé třídy. Oproti předešlým dvěma kategoriím je v našem případě devátá kategorie nejvíce zastoupena. Nejčetnější subkategorii se ukázala přímá recepce třídy, kterou jsme zaznamenali v 29,3 %. Druhou nejvyšší procentuálně zastoupenou subkategorii pak byl výkon činnosti pod přímou kontrolou učitele (27,4 %). Poměrně vysoké procentuální zastoupení jsme zaznamenali také ve výkonu činnosti bez přímé kontroly (22,5 %). Jako nejméně zastoupenou subkategorii byla v případě naší práce nepřímá recepce. I když byla nejméně zastoupena, tak přesto dosáhla v průměru hodnoty 20,7 %.

V práci Hubené (2012) byla nejvíce učitelkami využívána subkategorie nepřímá recepce, v 93,1 %. V minimálním množství pak byla třída žáků ve výkonu činnosti pod přímou kontrolou, ve 4,4 %. Přímá recepce se vyskytla v 2,0 %. Nejméně zastoupenou subkategorii byl potom výkon činnosti třídy bez přímé kontroly učitele (0,4 %).

Druhou etapu sběru dat pro naši práci tvořil sběr dat pomocí dotazníku. Pro potřeby naší práce jsme sestavili dotazník složený z uzavřených otázek. Tento dotazník jsme po každém skončeném didaktickém výstupu předložili studentům, kteří vedli daný výstup („vystupující studenti“), fakultním učitelům („fakultní učitel“), kteří na průběh didaktického výstupu dohlíželi, a také studentům v roli žáků, kteří se daného výstupu zúčastnili aktivně ve vodě („žáci“). Získané výsledky jsme následně vyhodnotili a navzájem porovnali.

První porovnání, které jsme provedli, je porovnání hodnocení „fakultního učitele“ a „žáků“. Toto hodnocení bylo tvořeno rozdílem hodnocení fakultního učitele a průměrným hodnocením „žáků“ ve všech otázkách na celou skupinu vystupujících studentů. Z výsledků uvedených v kapitole 5.2.1 vyplývá, že „žáci“ hodnotili výuku plavání vystupujících studentů jako kvalitnější (kladnou), než za jakou ji považoval fakultní učitel.

Druhé srovnání jsme provedli na základě hodnocení „fakultního učitele“ a „vystupujících studentů“. To bylo tvořeno rozdílem hodnocení fakultního učitele a hodnocením vystupujících studentů ve všech otázkách. Z výsledků tohoto porovnání lze říci, že v celkovém hodnocení fakultní učitel považoval didaktické výstupy studentů za korektnější a kvalitnější než za jaké je považovali samotní vystupující studenti.

Třetí provedené porovnání bylo vytvořeno z hodnocení „vystupujících studentů“ a „žáků“, tzn. rozdílem hodnocení vystupujících studentů a průměrným hodnocením „žáků“ ve všech otázkách na celou skupinu vystupujících studentů. Z výsledků uvedených v kapitole 5.2.3 lze říci, že „žáci“ považovali vedení a obsah didaktických výstupů za kvalitnější a korektnější než jak je hodnotili sami vystupující studenti.

Problematicke sebehodnocení budoucích učitelů tělesné výchovy na středních školách se věnovali ve své studii Jansa, Kotlík, Němec (2015). Pro toto hodnocení zvolili dotazníkovou metodu QTI (Questionnaire on Teacher Interaction). S jeho pomocí lze zjistit informace o interakčních a komunikačních stylech učitelů. Tento dotazník diagnostikuje celkem 8 oktanů (proměnných) – organizátor, pomáhající, chápající, zodpovědný, nejistý, nespokojený, kárající a přísný. Každý oktan potom odpovídá jednomu sektoru. Pro druhý stupeň ZŠ je tento dotazník již standardizován (Lukas & Šerek, 2009) a to v položkách ve verzi QTI – Ž a QTI – U. Při předkládání dotazníku žákům je nezbytné, aby se hodnocení účastnilo nejméně 10 hodnotitelů. Hodnocení následně probíhá na pětibodové škále 0 – 4 (0 = nikdy, tato charakteristika nebyla přítomna, 4 = vždy, tato charakteristika byla plně přítomna).

Získané výsledky jsou z hlediska interakce, popř. komunikace, velice zajímavé. Nabízí se tak otázka, zda by dotazník QTI nebyl možnou variantou pro kvalitativní část našeho výzkumu. Při plánování naší práce byl tento dotazník brán jako možná varianta získání kvalitativních dat. Ovšem při cizelaci projektu této práce se naše pozornost zaměřila spíše na komunikační dovednosti studentů v didaktických výstupech. Zaměřili jsme se zejména na to, zda studenti dokáží svým žákům sdělit patřičnou instrukci při zadávání pohybových úkolů a zda tuto instrukci dokáží doplnit patřičnou pohybovou ukázkou (z okraje bazénu) či nikoliv. V neposlední řadě se naše pozornost ubírala také ke schopnosti studentů podat

žákům adekvátní korekci a zpětnou informaci. Tyto informace ovšem dotazník QTI zcela nepřináší. Proto jsme pro potřeby naší práce vytvořili vlastní dotazník, který výše uvedené požadavky splňoval.

Poslední etapu tvořil sběr dat pomocí skupinového rozhovoru se studenty v roli žáků. Jako metodu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který jsme prováděli se žáky bezprostředně po skončení vyučovací jednotky. Před zahájením sběru dat jsme stanovili tyto otevřené otázky:

1. otázka: Porozuměl/a jste pokynům v daném cvičení?
2. otázka: Pochopil/a jste, co máte v daném cvičení provést?
3. otázka: Proč jste to neudělal/a?
4. otázka: Byl/a jste v průběhu cvičení nebo bezprostředně po nich opraven/a?
5. otázka: Pomohla Vám oprava při dalším provádění činnosti?

Odpovědi žáků byly nahrávány na diktafony a následně byla provedena jejich transkripce. V kapitole 5.3 uvádíme nejčastější odpovědi žáků, které jsme následně rozdělili na pozitivní a negativní.

Polostrukturovaný rozhovor jsme zvolili z důvodu hlubšího porozumění didaktickým situacím, které se průběhu didaktického procesu odehrály mezi učitelem a žáky. Na příkladu případových studií je zjevné, že odpovědi žáků na stanovené otázky nám vhodně doplnili data získaná z MADI a dotazníků.

Prací zabývajících se sebepojetím učitelů tělesné výchovy nebo úrovní a kvalitou jejich komunikačních dovedností metodou rozhovoru s probandy, není mnoho.

Pojetím komunikace a interakce učitelů tělesné výchovy se ve své práci zabývala Janíková (2011). Tento výzkum byl zaměřen na vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy. Kromě tohoto hlavního cíle autorka sledovala i dílčí cíle, jako např. zjištění důvodů, které učitele vedly v určitých komunikačně interakčních situacích k určitému jednání (tzn. zjistit jejich pojetí interakce a komunikace).

Celkem se tohoto výzkumu účastnilo 16 učitelů tělesné výchovy (7 žen a 9 mužů). Jako výzkumný nástroj byl zvolen polostrukturovaný rozhovor spojený se stimulovaným vybavováním. Každý učitel obdržel dva grafy z dotazníkového šetření interakčního stylu (toto šetření bylo prováděno dříve). První graf znázorňoval, jak učitel vnímal sám sebe, druhý graf potom ukazoval, jak daného učitele vnímali jeho žáci. Dále byly učitelům ukázány časové snímky zachycující analýzu každého videozáznamu, které byly u učitelů pořízeny dříve. Z těchto snímků byly vybrány dva nebo tři minutové úseky z videozáznamu, kde byla zachycena interakce a komunikace učitele a žáků. První úsek se týkal situací, které se u daného učitele pravidelně opakovaly. Druhý (třetí) úsek se týkal situací, které byly pro učitele svým způsobem specifické. Rozhovor měl potom dvě části: první část se týkala grafů z šetření interakčního stylu a pořízených snímků, druhá se pak týkala videozáznamů situací, které byly pro každého učitele vybrány. Pro kódování transkriptů jednotlivých rozhovorů bylo použito otevřené kódování.

Autorka si je vědoma toho, že výzkumný soubor (16 probandů) je příliš malý na to, aby bylo možné tyto výsledky zobecnit. Tyto výsledky měly spíše sloužit k doplnění výsledků z předešlých studií, které autorka prováděla na stejném výzkumném souboru. Měly také přispět k vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základní školy.

V diskusi jsme se snažili zhodnotit dosažené výsledky a porovnat je s jinými výzkumy, které se zabývaly stejnou nebo alespoň podobnou problematikou. Pro potřeby této disertační práce jsme si stanovili jednu výzkumnou otázku:

*Bude triangulace výzkumných metod – popis interakce pomocí kategoriálního systému pozorování + dotazování + skupinový rozhovor – vhodná ke stanovení interakčních profilů a zjištění kvality komunikačních dovedností studentů UK FTVS pro výuku plavání?*

Z dosažených výsledků můžeme říci, že námi zvolená kombinace metod je vhodná pro stanovení interakčních profilů studentů i pro zjištění kvality jejich komunikačních dovedností. Při zpracování jednotlivých výsledků jsme nejprve pomocí metody MADI vyhodnotili didaktické výstupy studentů. Následně proběhlo kódování dotazníků a transkripce skupinových rozhovorů. Při sjednocení všech těchto dílčích výsledků do případových studií 5 studentů se ukázalo, jak se odpovědi



z dotazníků a skupinových rozhovorů se studenty vhodně doplňovaly výsledky získané metodou MADI. Provázanost všech tří metod byla nejvíce patrná z dotazníkových otázek: č. 2. „*Byl popis činnosti srozumitelný a pochopitelný?*“; č. 7. „*Poznal vyučující správně chyby a provedl odpovídající korekce?*“; č. 8. „*Byly poskytovány informace vedoucí ke zpětné vazbě dostatečně?*“; č. 10. „*Pohybové ukázky byly?*“. Otázka č. 2. byla dána do souvislosti se subkategorií instrukce v 1. kategorii MADI a s 1. („*Porozuměl/a jsi pokynům v daném cvičení?*“), 2. („*Co jsi pochopil/a, že máš v daném cvičení provést?*“) a 3. otázkou („*Proč jsi to neudělal/a?*“) ze skupinového rozhovoru. Otázky č. 7. a 8. byly spojovány se subkategoriemi korekce a zpětná informace v 1. kategorii MADI a s otázkami 4. („*Byl/a jsi v průběhu cvičení nebo bezprostředně po něm opraven/a?*“) a 5. („*Pomohla Ti oprava při dalším provádění činnosti?*“) ze skupinového rozhovoru. Otázka č. 10. byla propojována pouze s výsledky 4. kategorie MADI (formy projevu učitele). Ve skupinovém rozhovoru totiž nebyla zařazena otázka týkající se pohybové ukázky vystupujících studentů. Ve většině případů se odpovědi na otázky z dotazníků shodovaly nebo téměř shodovaly s relativní četností vybraných subkategorií 1. nebo 4. kategorie MADI a s odpověďmi studentů v roli „žáků“ ve skupinových rozhovorech. Extrémní odlišnost hodnocení ve spojení jednotlivých dílčích výsledků jsme nezaznamenali.

Z hlediska využití kombinace metod se nabízí srovnání našeho výzkumu se studií Janíkové (2011), která se zabývala interakcí a komunikací učitelů v tělesné výchově. Výzkum jako celek (součástí směřování k tomuto cíli bylo také sledování dílčích cílů) byl zaměřený na vytvoření typologie učitelů tělesné výchovy. V popsané studii byly použity podobné metody, které jsme pro náš výzkum využili i my. Vzhledem k rozdílnosti samotného cíle tohoto výzkumu, rozdílnosti zvolených výzkumných nástrojů i dosaženým výsledkům, není možné plné srovnání s naší prací. Další výzkumy zabývající se problematikou didaktických kompetencí studentů tělesné výchovy nebo alespoň zabývající se tématem podobným, ve kterých byla využita kombinace námi zvolených kvantitativních a kvalitativních metod, jsme bohužel nenašli.

## **7. ZÁVĚR**

Cílem této disertační práce bylo ověřit, zda je zvolená kombinace kvantitativních (metoda MADI) a kvalitativních metod (dotazník s uzavřenými

otázkami a polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami) vhodná pro diagnostiku didaktických kompetencí studentů UK FTVS v rámci výuky didaktiky plavání.

Dosažené výsledky ukázaly, že kombinace těchto metod byla zvolena vhodně. Pomocí metody MADI, která pro popis interakce využívá kategoriální pozorovací systém, jsme stanovili interakční profily vybraných studentů. Na základě získaných výsledků jsme pomocí dotazníku a skupinových rozhovorů se studenty v roli „žáků“ definovali proměnné, které nám umožnily zjistit kvalitu komunikačních dovedností studentů pro výuku plavání.

Při zjišťování kvality komunikačních dovedností studentů jsme se zaměřili na verbální i nonverbální komunikaci. Předmětem zájmu zkoumání verbální komunikace v didaktických výstupech studentů byla zejména jejich schopnost podat žákům adekvátní instrukci, korekci nebo zpětnou informaci. Vzhledem ke specifčnosti prostředí je ovšem nutné zaměřit se v přípravě budoucích učitelů také na nonverbální komunikaci, která je mnohdy jediným způsobem, jak může učitel se žáky v plavecké výuce komunikovat. Z tohoto důvodu jsme se při hodnocení didaktických výstupů zaměřili i na pohybové chování (pohybové ukázky) vystupujících studentů.

Získané výsledky ukázaly vzájemnou propojenost jednotlivých metod. Metoda MADI umožnila získat empirická data o didaktických výstupech studentů (např. o formách jejich chování, jejich projevu nebo druhu činnosti, která byla předmětem interakce). Tyto výsledky ovšem neposkytují dostatečné informace o kvalitě komunikačních dovedností studentů. Proto bylo nezbytné doplnit je o subjektivní hodnocení od přímých účastníků těchto didaktických výstupů, tzn. od studentů v roli „žáků“, od fakultních učitelů i od samotných vystupujících studentů. Díky spojení zvolených výzkumných metod bylo možné postihnout všechny výše uvedené aspekty studentova projevu, na které jsme se při hodnocení didaktických výstupů zaměřili.

Využití těchto tří metod k postihnutí didaktických kompetencí s sebou ovšem neslo řadu úskalí. Například zajištění dostatečného množství materiálního vybavení pro pořízení audio a videozáznamů didaktických výstupů studentů nebo samotné zpracování dat, které v případě metody MADI a transkripce skupinových rozhovorů se studenty v roli „žáků“ vyžadovalo poměrně velkou časovou dotaci. Úskalí respektive limit této práce sledujeme také v tom, že námi sestavený dotazník

pro vystupující studenty, studenty v roli „žáků“ a fakulní učitele, nebyl před samotným použitím standardizován. Původně zvažovaný dotazník QTI se ale bohužel ukázal jako nevhodný pro naplnění cíle naší práce.

Poznatky, které byly dosaženy v průběhu zpracování této práce, považujeme za přínosné zejména pro diagnostiku a zkvalitňování didaktických kompetencí budoucích učitelů tělesné výchovy nebo učitelů plavání. Rádi bychom tedy, aby tato práce byla inspirací pro fakulní učitele, jak na diagnostiku didaktických kompetencí studentů nahlížet.

## 8. PŘEHLED POUŽITÝCH ZDROJŮ

Bales R. F. (1950). *Interaction proces analysis. A method for the study of small groups* [online]. Cambridge, Mass: Addison Wesley, [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://archive.org/stream/interactionproce00bale#page/n7/mode/2up>

Bellack, A. A., et al. (1966). *The langure of the classroom*. New York: Teachers College Press.

Bellack, A. A. (1968). *Methods for observing classroom behavior of teachers and students* [online]. New York: Columbia University, [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED040113.pdf>

Dobrá, L., Svatoň, V., Šafaříková, J., & Marvanová, Z. (1996). *Analýza didaktické interakce v tělesné výchově*. Praha: Karolinum.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing.

Fialová, L. (2010). *Aktuální témata didaktiky. Školní tělesná výchova*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010.

Flanders, N. A. (1967a). Intent, action and feedback in preparation for teaching. In: *Interaction analysis, theory, research and applications* (s. 294-305). Mass. Addison-Wesley.

Flanders, N. A. (1976b). Some realationships among teacher influence, pupil attitudes and achievement. In: *Interaction analysis, theory, research and application* (s. 226-242). Mass., Addison-Wesley.

- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Hubená, K. (2012). *Didaktická interakce mezi učitelkou a dítětem v přípravné plavecké výuce*. Diplomová práce. Praha: UK FTVS.
- Cheffers, J. (1977). *Observing teaching systematically*. *Quest*, 28 (1), 17-28.
- Jandourek, J. (2007). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Janíková, M., Vlčková, K. et. al. (2009). *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
- Jansa, P. (1987). Deskripce a analýza činnosti učitelů a žáků 1. stupně základní školy. In *Tělovýchovný sborník* (s. 175 – 198). Praha: Olympia.
- Jansa, P., Kotlík, K., & Němec, J. (2015). Interakční styly budoucích učitelů tělesné výchovy. *Česká kinantropologie*, 19(4), 64-76.
- Kalhous, Z., Obst, O. et. al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Křikavová, M. (2012). *Analýza didaktické interakce skupinové výuky lyžování na základních školách*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Lehovec, P. (2011). *Porovnání interakce učitele a žáka při individuální výuce sjezdového lyžování*. Diplomová práce. Praha: FTVS UK.
- Lukas, J., & Šarek, J. (2009). Předběžné výsledky standardizace dotazníku QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) pro II. stupeň českých základních škol. *Sociálne procesy a osobnosť 2008. Zborník z konferencie*, (s. 786 – 797). Bratislava: Ústav experimentálnej psychologie SAV.
- Maňák, J. (1990). *Nárys didaktiky*. Brno, Masarykova univerzita.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada Publishing.

- Mužík, V., Šafaříková, J., Süß, V., & Marvanová, Z. (2013). Cesty ke zkoumání výuky tělesné výchovy: význam Analýzy didaktické interakce (ADI) a její modifikace (MADI). *Pedagogická orientace*, 23(2), 195-223.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.
- Ondrušek, D. (2011). *Profesní sebepojetím učitele tělesné výchovy v základní škole*. Diplomová práce. Brno: FSPS MU.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (2002). *Didaktika školní tělesné výchovy*. 2.vyd. Praha: Karolinum.
- Solfronk, J. et. al.. (1993). *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- Süß, V., & Marvanová, Z. (2009). Modifikovaná analýza didaktické interakce. In: *Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra sportovních her* [online]. Praha: FTVS UK, Katedra sportovních her, [cit. 2018-07-18]. Dostupné z: [http://www.ftvs.cuni.cz/FTVS-748-version1-modifikovana\\_adi.pdf](http://www.ftvs.cuni.cz/FTVS-748-version1-modifikovana_adi.pdf).
- Süß, V., Šafaříková, J., Matošková, P., Čechovská, I., Chrudimský, J., & Marvanová, Z. (2014). Interaction Teacher – Pupil within Teaching Attempts of Physical Education Students. *Paripex – Indian Journal of Research*, 3(1), 58-61.
- Svoboda, B., & Kocourek, J. (1987). Výzkum osobnosti a vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy. In *Tělovýchovný sborník* (s. 48 – 74). Praha: Olympia.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vališová, A., Kasíková, H. et. al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.