

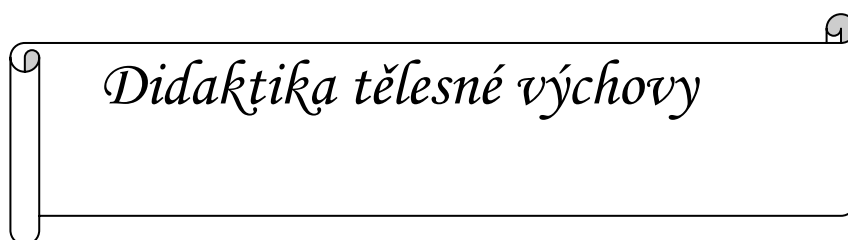
2.

Po prostudování této kapitoly by měl být student schopen:

charakterizovat
identifikovat
porovnat a
konfrontovat
uvést příklady,
zobecnit
klasifikovat,
řadit
zhodnotit,
specifikovat

	charakterizovat	identifikovat	porovnat a konfrontovat	uvést příklady, zobecnit	klasifikovat, řadit	zhodnotit, specifikovat	
1.	■						funkce tělesné výchovy
2.	■	■	■			■	kinantropologii, tělesnou výchovu, didaktiku tělesné výchovy
3.	■	■	■	■	■	■	vědy zkoumající účinky pohybové činnosti
4.	■		■			■	empirické základy didaktiky tělesné výchovy
5.	■	■	■	■	■	■	obecné, aplikované, speciální didaktiky
6.	■	■	■				didaktiku tělesné výchovy v systému věd
7.	■	■	■	■	■	■	strukturu didaktiky tělesné výchovy
8.	■	■	■	■	■	■	vnější činitele v didaktickém procesu
9.	■	■	■	■	■	■	výzkum v didaktice tělesné výchovy, cíle, přístupy
10.	■	■	■	■	■	■	výzkumné metody v didaktice tělesné výchovy
11.	■	■	■			■	aplikace výzkumů ve vyučovací praxi
12.	■		■			■	didaktiku tělesné výchovy jako studijní předmět

2.



OBSAH KAPITOLY

strana

Kinantropologie a tělesná výchova	22
Didaktika tělesné výchovy	23
Výzkum v didaktice tělesné výchovy	25
Výzkumné metody v didaktice tělesné výchovy	26
Uplatňování didaktických výzkumů v praxi	27
Didaktika tělesné výchovy jako studijní předmět	28

Tělesná výchova

Význam, účel a funkce tělesné výchovy spočívají „v souhrnu všech tělesných, psychických a sociálních efektů, které nastávají vlivem záměrné pohybové aktivity v organismu jedince“ (Gensemer 1985). Pro své příznivé účinky (aktuální i potenciální), je tělesná výchova nezastupitelnou složkou obecné výchovy, lidské kultury i vyučovacím předmětem ve škole. Přispívá v nich k harmonizaci, komplexnosti a ve výchovně vzdělávacích systémech je i kompenzační protiváhou k výchově rozumové, estetické, pracovní a mravní.

Společným znakem všech pojetí a funkcí tělesné výchovy a sportu je, že *pohyb, pohybovou aktivitu chápou jako médium procesu*, v němž mohou nastávat či nastávají pozitivní, ale i negativní *změny, tělesné i duševní*. Nemusí dokonce jít ani o pohyby dokonale zvládnuté, ani o vysoce intenzivní cvičení, aby došlo ke vzniku zmíněných účinků. Je však pochopitelné, že dobře naučené pohyby pohybové činnosti s přiměřeným obsahem, intenzitou provádění, dobou trvání atd., budou mít účinky na provádějící subjekt mnohem příznivější.

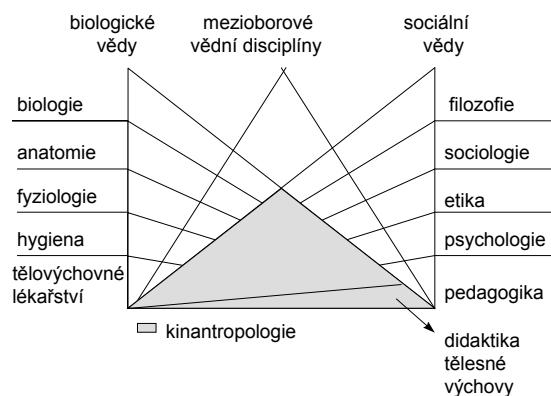
Kinantropologie a tělesná výchova

Z historického vývoje tělesné výchovy je zřejmé, že cesta od intuitivního, někdy i drilového pojetí tělesných cvičení (koncentrovaného hlavně na biologické účinky), k subjektivně i objektivně vyjádřenému sebepojetí osobnosti v pohybové činnosti a s přiměřenou individuální výkonností, byla neobyčejně složitá. A často ani dnes není stále ještě naplněna.

Empirické zhodnocení pozitivních účinků tělesného pohybu na vývoj jedince, přivedly tělesnou aktivitu do vzdělávacích systémů. Společně s rozvojem sportů vzrůstal i *vědecký zájem o vysvětlení a zdůvodnění příčin* pozitivních vlivů pohybové aktivity na organismus člověka. Účinky pohybu zkoumaly nejdříve *přírodní* (fyziologie, medicína atd.), později i *společenské vědy* (pedagogika, psychologie, sociologie aj.). Získané informace podpořené empirickými zkušenostmi praktiků pak nastolovaly otázky: *jak ? , v kterém*

věku ? , jakými prostředky ? atd. lze *stimulovat* či *optimalizovat pohybovou činnost* vývoj jedince. Spolu s nimi se však otevíraly i další nové problémy a otázky: *jak žáky co nejefektivněji naučit potřebným pohybovým činností ? , jak má učitel co nejefektivněji působit na žáky ? , či jaké má mít vzdělání ?* apod. Hledání odpovědí na tyto i jiné otázky vytvářelo *empirické základy vzniku didaktiky tělesné výchovy*.

Pozdější řešení těchto problémů, provázených změnami v životním stylu lidí (nárůst hypokineze aj.), podpořily význam studia pohybové aktivity (tělesná výchova ve škole, rekreační tělesná výchova, zdravotní tělesná výchova, výkonnostní a vrcholový sport aj.) ve společnosti i *snahy o jejich záměrné ovlivňování*. Evokovaly i potřebu vzniku **akademického vědního oboru**, ve kterém by bylo možné zabývat se studiem i rozvojem všech forem tělesné výchovy a sportu. Po různých názvech: kinesiologie, sportovní vědy, teorie tělesné výchovy aj., byl v posledním období přijat a konstituován nový *vědní obor kinantropologie*. Předmětem studia v něm je: „*lidská pohybová činnost, účelově zaměřená, ve vztahu k rozvoji člověka jako individua chápaného v souvislostech biologických, psychologických i sociálních, včetně kultivace těchto činností*“ (Blahuš 1994). Součástí kinantropologie, interdisciplinární charakter které je v rámci systému věd o člověku v obrázku vyznačen, je i didaktika tělesné výchovy a sportu.



Obr. 18. Interdisciplinární povaha kinantropologie a didaktiky tělesné výchovy

Didaktika tělesné výchovy

Termín *didaktika* (řecky „didaskhein“) poprvé použil německý pedagog Ratke (1571-1635), ale o jeho rozšíření a zdomácnění se zasloužil především J.A. Komenský (1592-1670). Původně široký význam tohoto pojmu (všechno vědění o výchově) byl až nepřiměřeně zúžen na „*teorii vyučování*“, později významově ustálen jako „*teorie vzdělávacího procesu ve vyučování*“ (Pešek a kol. 1964). Pro charakteristiku společných znaků vzdělávacího procesu se užívá pojem „*obecná didaktika*“. Přidáním předmětu určení (např. matematiky, biologie, zeměpisu, tělesné výchovy aj.) se vymezují „*didaktiky aplikované*“. Ty již mají konkrétnější zaměření i specifičtější obsah.

Pojem *didaktika tělesné výchovy* je užíván ve dvojím smyslu: *akademické vědní disciplíny* (součást kinantropologie i pedagogiky; *pedagogická kinantropologie*) i jako *studijní předmět* v curriculum pregraduální přípravy učitelů v tělesné výchovy.

Předmětem didaktiky tělesné výchovy je: „*zkoumání a interpretace zákonitostí procesu vzdělávání a výchovy, všech jeho vnitřních i vnějších činitelů i vztahů mezi nimi*“. Didaktika tělesné výchovy patří z hlediska dominantního významu *interakčních vztahů* mezi učitelem a žákem k *pedagogickým vědním disciplínám*. Z hlediska obsahu (tělesná cvičení, pohybové dovednosti, činnosti aj.), má však těsnou vazbu ke *kinantropologii* a jejím subdisciplínám.



Obr. 19. Vztahy didaktiky tělesné výchovy k dalším disciplínám (volně dle Grössinga 1988)

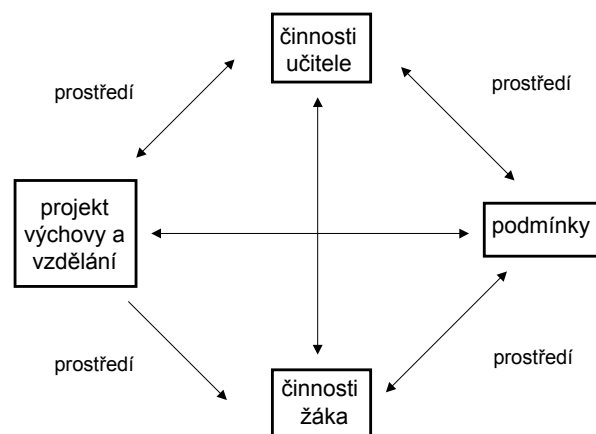
Spojovací články mezi didaktikou tělesné výchovy, kinantropologií a pedagogikou (viz. obr. 18), jsou *pedagogika sportu* a *obecná didaktika*. Vztahy mezi didaktikou tělesné výchovy a *speciálními didaktikami* (sportovních her, atletiky, gymnastiky atd.), jsou vztahy obecného a konkrétního, ale i specifického, zvláštního. V dvourozměrném schématu se uvedené vztahy obtížně znázorňují. Jejich vztahy jsou však mnohem složitější a v akademických diskusích se zpřesňují.

Jádrem didaktiky tělesné výchovy je komplex otázek, orientovaných na objasnění: *výběru a uspořádání učiva*, které tvoří obsah vyučování (curriculum), *podstaty didaktického (vzdělávacího) procesu*, v němž si žáci ve vzájemných interakcích „*žák - učitel - učivo - podmínky*“ osvojují učivo (činnosti, dovednosti, vědomosti, postoje aj.).

Dominantní roli v didaktickém procesu má *dyadická interakce „učitel - žák“*, včetně vymezení, popisu a *explanace činností žáka* (motivace, percepce, aktivace apod.), *činností učitele* (postupy, styly, metody, zásady atd.) i vztahů mezi nimi, *výběru vhodných didaktických i organizačních forem a podmínek* (materiálních, sociálně-psychologických, právních aj.), za kterých vyučování probíhá.

Základními prvky v didaktickém procesu školní tělesné výchovy jsou:

- *projekt výchovy a vzdělání*
- *činnosti žáka*
- *činnosti učitele*
- *podmínky*



Obr. 20. Systém didaktického procesu ve školní tělesné výchově (přepřacováno dle Skalkové 1981 a Sýkory 1993)

Na obrázku jsou vyznačeny *základní vztahy* uvnitř i vně didaktického procesu. Do nich vstupují, intervnují i další vnější vlivy z *přírodního a sociálního prostředí*, které jeho efektivitu buď zesilují, nebo zeslabují. K vymezeným bazálním vztahům však přistupují i - *vztahy nové, systémové*, které vznikají jako nová kvalita dynamiky didaktického procesu, v konkrétní vyučovací praxi.

Projekt výchovy a vzdělání

Zahrnuje výčet *základních tendencí a cílů* tělesné výchovy, učební osnovy, učivo, metodické směrnice, školní a klasifikační řád, bezpečnostní předpisy aj. Určující roli má z hlediska *cílů, programu a obsahu školní tělesné výchovy*.

Činnosti žáka

V didaktickém procesu působí žák jako *objekt i subjekt*. Svoji aktivitou, v souladu s projektem výchovy a vzdělání a za pomoci učitele, si osvojuje vědomosti, dovednosti, tělovýchovné a sportovní činnosti, rozvíjí své schopnosti, utváří a interiorizuje si své postoje k pohybové aktivitě i některé sociální normy. Jeho role je z hlediska *výsledků didaktického procesu* dominantní. Krátkodobé a dlouhodobé pozitivní změny v struktuře a dynamice osobnosti žáka jsou znakem efektivitu procesu.

Didaktické činnosti učitele tělesné výchovy

Zahrnují souhrn *profesních vyučovacích i výchovných aktivit učitele*, i jeho *osobnostních dispozic a vlastností*. Jako objekt i subjekt zprostředkovává učitel realizaci záměrů projektu výchovy a vzdělání na rozvoj osobnosti žáků. Plánuje, řídí a hodnotí průběh výchovně vzdělávacího procesu tak, aby byl co nejvíce efektivní. Jeho dominantní role spočívá v *řízení vyučování* i ve *společenské odpovědnosti za výsledky vzdělávání a výchovy*.

Podmínky

Jsou *souhrnem materiálního, společenského a právního prostředí*, ve kterém výchovně vzdělávací proces školní tělesné výchovy probíhá. Ve vztahu k ostatním prvkům didaktického procesu mají *roli podpůrnou*,

která však významně přispívá k jeho efektivnosti.

Kromě těchto základních prvků působí na „žáka“ a tím i efektivitu výchovně vzdělávacího procesu ještě další vnější činitelé okolí systému. K nejvýznamnějším patří:

- **rodinná výchova**, zejména postoje rodičů, sourozenců, prarodičů k významu tělesného pohybu, tělovýchovných činností, sportu v životě člověka atd. Výzkumná šetření dokumentují, že v podněcování - stimulaci k pohybové činnosti dětí a mládeže bez ohledu na pohlaví mají nejvýznamnější roli otcové (Rychtecký, Janouch & Fialová 1992).
- **Mass média**. Tisk, televize, rozhlas aj., ovlivňují především kognitivní složku postoje žáků a studentů k pohybové činnosti. Zvláště významně působí na pubescenty a adolescenty populaci. Účinky mass médií jsou stupňovány i kulturní tvorbou: literaturou, filmy aj., které mohou prezentovat jak význam pohybu v životním stylu moderního člověka, tak pozitivní vzory a ideály mládeže.
- **Trenéři, cvičitelé**. Ovlivňují pouze část populace, která je zapojena do mimotřídní a mimoškolní tělovýchovné a sportovní činnosti. Rozšiřování školních sportovních klubů nasvědčuje, že jejich podíl na utváření zájmů, vztahů a postojů mládeže ke sportu bude vzrůstat. Podněcujícím faktorem ve formování pozitivních postojů žáků a studentů mohou být i sportovní vzory a výkony našich sportovců.
- **Mezipředmětové vztahy**. Vědomosti z biologie, rodinné výchovy, eventuálně dalších vyučovacích předmětů a učitelů v nich zvyšují informovanost mládeže o pozitivní roli aktivního pohybu zdravotně preventivní i sociální v životě člověka. Svědčí o dobré propracovanosti učebních projektů pro jednotlivé stupně a typy škol.
- **Lékaři - pediatri** a jejich působení na mládež. Doporučování, ordinování pohybové aktivity jako aktivního prostředku v primární i sekundární zdravotní prevenci.

Výzkum v didaktice školní tělesné výchovy

Výzkum obecně je *systematickým prostředkem* v odpovědích na otázky, které nastoluje jak teorie, tak i praxe. Je však také *specifickým myšlenkovým postojem*. Pokouší se co nejdůležitěji *popsat, vysvětlit a extrapolovat* základní fakta v sledovaném problému, či oboru.

Účelem, ale i posláním výzkumu v didaktice tělesné výchovy je, aby jím shromážděné informace, data, poznatky aj. „*procesu školní tělesné výchovy*“, mohly být analyzovány a využity *k zobecnění, vytýčení základních principů* (pravidel, doporučení pro praxi) i *k formulaci nových hypotéz a teorií*. Hlavním cílem výzkumu je *detekce a explanační vztahů mezi příčinami a výsledky v probíhajícím procesu v globálních i v parciálních otázkách*.

Výzkumné přístupy v didaktice tělesné výchovy lze rozdělit do dvou hlavních typů: *deskriptivní (epidemiologické) a intervenční*.

Deskriptivní - epidemiologické výzkumy. Slouží k popsání všech základních i doprovodných činitelů ve výchovně vzdělávacím procesu školní tělesné výchovy. Jde o potřebné studie, neboť proces školní tělesné výchovy se neustále mění a vyvíjí. Mění se projekty výchovy a vzdělávání, učivo, žáci, formy i metody vyučování. K popisu, obvykle se sledují velké počty subjektů, se využívá nejen metod pedagogických, ale i fyziologických, psychologických, sociologických aj.; vždy podle povahy konkrétního výzkumu, jeho cílů a zaměření.

Deskriptivní projekty výzkumů mohou být například zaměřeny na:

- *průběžné a výsledkové charakteristiky chování žáků v učebních situacích*. Zjišťuje se jejich: čistý cvičební a ztrátový čas, behaviorální aktivity v učební aktivitě, pohybová výkonnost (testy pohybových schopností a pohybových dovedností), motivace, zájmy, vztahy, postoje, osobní vlastnosti, interpersonální vztahy mezi žáky aj.;
- *průběžné a výsledkové charakteristiky didaktických činností učitele*. Zjišťují a ověřují se vzorky chování učitele ve vymezených pedagogických situacích, jeho

pedagogické schopnosti, strukturní a dynamické vlastnosti osobnosti, dynamika rolí, postoje, hodnoty aj. i vztahy mezi nimi;

- *strukturu a dynamiku interakcí mezi učitelem a žákem*. Lze je studovat v závislosti na vyučovaném obsahu, zaměření vyučovací jednotky, fázích motorického učení atd.;
- *charakteristiku podmínek, za kterých vyučovací proces probíhá* (materiální vybavení, hygiena prostředí, počty žáků aj.).

Výsledky deskriptivních studií (mohou být hodnoceny kvantitativními přístupy - statistickými procedurami i kvalitativními metodami) slouží primárně k *popisu četnosti zkoumaných jevů a normality v jejich rozložení*. Sekundárním přínosem je *vývoj nových metod* pro kvalitativní a kvantitativní hodnocení sledovaných znaků ve vyučovacím procesu. Zjištěné výsledky mohou být také *podnětem pro koncipování intervenčních výzkumných projektů*.

Intervenční výzkumy se užívají zpravidla k *ověřování efektu modelových, intervenčních zásahů* do vyučovacího procesu v rovině vztahu: *příčina → účinek*. Mohou být koncipovány jako jedno-faktorové, vícefaktorové; jednoetapové, multietapové (longitudinální) *experimenty* (klasické, zkřížené, postupné, ex post facto, retrospektivní, intra-individuální aj.). Sestavení konkrétního experimentu se vždy opírá o *pravidla formální logiky*. Intervenční, záměrně kontrolované podněty mohou například simulovat a verifikovat:

- *tvorbu či korekci nových učebních programů projektů,*
- *netradiční způsoby uspořádání učiva,*
- *modifikace nových či upravených postupů, metod, didaktických stylů a druhů učení,*
- *interakční modely vztahů: učitel - žák; učitel - učivo; žák - učivo aj.*

Čisté uspořádání těchto experimentů, dle přesně vymezených pravidel formální logiky (nejčastěji jediné shody, jediného rozdílu, kombinace shody a rozdílu) je velmi náročné. V přirozeném běhu vyučovacího procesu tělesné výchovy ve škole lze obtížně kontrolovat působení dalších (předví-

datelných, nepředvídatelných; kontrolovatelných i nekontrolovatelných) situačně intervenčních vlivů a zásahů. Výsledky didaktických výzkumů mají, stejně jako většina výzkumů v sociálních vědách, *pravděpodobnostní platnost*.

Výzkumné metody v didaktice školní tělesné výchovy

Výzkumné metody v pedagogických vědách se klasifikují podle různých hledisek. Pro didaktiku školní tělesné výchovy lze jak v deskriptivních, tak i intervenčních projektech aplikovat a modifikovat klasifikaci Skalkové & kol. (1983) a rozdělit metody zkoumání na:

1. *metody empirického získávání, shromažďování* (fixace, klasifikace, analýzy a zobecňování) *dat*,
2. *metody teoretického poznávání a zpracování informací* (utváření teorií, formalizovaných modelů a abstrakcí).

Vedení ostré hranice mezi uvedenými skupinami metod výzkumu, nebo jejich umělé izolování, není možné. Třídící kritérium: způsob poznávání zkoumaných jevů, má těsné vztahy k další klasifikaci zmíněných výzkumných metod (Zapletal 1981).

K *empirickým metodám*, pomocí kterých diagnostikujeme, klasifikujeme, analyzujeme atd., vyučovací proces ve školní tělesné výchově, řadíme metody: *pozorování, rozhovoru, dotazníků, testování*.

- Pozorování je: „*cílevědomým, plánovitým, soustavným vnímáním a registrováním výchovných jevů a procesů, cílené k odkrývání vztahů a souvislostí ve sledované realitě*“ (Skalková & kol. 1983). Jde o *nejfrekventovanější metodu* zjišťování základních proměnných ve výchovně vzdělávacím procesu. Objektem pozorování mohou být: *činnosti žáků, činnosti učitele, interakce: učitel - žák, učitel - učivo, žák - učivo* aj. Metoda pozorování, která patří k *metodám subjektivním* (výsledky jsou závislé na osobě pozorovatele: kvalifikaci, obsahové i situační připravenosti aj.), může být *objektivizována: rozšířením počtu pozorovatelů, ověřenou kategorizací předmětu pozorování, kvantifikací výsledků pozorování, aplikací posuzovacích škál* aj. Velkou pomocí je i

možnost *videozáznamu reálných pedagogických situací*, jevů, vyučovacích jednotek aj. a jejich následné, časově neomezené pozorování spojené s detailnější analýzou a hodnocením. K popisu i explanaci didaktické interakce učitele a žáka byly pro školní tělesnou výchovu vyvinuty a verifikovány následující *standardní techniky systematického pozorování*:

- *Analýza didaktické interakce* (Dobry 1981, Svatoň, Dobry, Šafaříková & kol. 1987, 1997 aj.) umožňuje registraci didaktického procesu ve vyučovací jednotce; poznávání vztahů v interakci: učitel - žák a výsledků vzdělávacího procesu; kvantifikaci, klasifikaci, komparaci a zobecňování sledovaných dat jak v deskriptivních šetřeních, tak i v ověřování efektivity intervenčních zásahů.
- *Systematické pozorování interakce* - SPIN (Svoboda & Kocourek 1987)
- *Kategoriální posuzovací systém videozáznamu* specifikovaný pro nejfrekventovanější činnosti učitele a žáka, který byl pro hodnocení videozáznamu vyučovací jednotky modifikován a verifikován z kategoriálního systému pozorování (Jansa 1987).
- *Chronometráž* je specifickou variantou metody pozorování. Využívá se k chronologickému záznamu předem vymezených kategorií chování žáků a učitelů ve vyučovacím procesu (Plíva, Janouch & Tilinger 1991). Umožňuje kvantitativní vyjádření a rozlišení *čistého cvičebního času od ztrátových časů* ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy a apod.
- *Rozhovor*. Shromažďování údajů vychází z *verbální komunikace* mezi výzkumníkem a dotazovanou osobou. Podle cílů, způsobu vedení, zjišťovaného obsahu, pružnosti, vázanosti aj. existuje řada variant rozhovoru: interview, explorace, individuální, skupinový, orientační, stimulující, volný, standardizovaný apod. Explorandi v rozhovoru mohou být: žáci, učitelé tělesné výchovy i jiných předmětů, rodiče aj. Metodou rozhovoru zjišťujeme *vnitřní příčiny v chování a jednání žáků*, učitelů, jejich motivy, zájmy, přání aj. Výsledky rozhovoru

(standardizovaného) mohou být eventuálně kvantifikovány.

- **Dotazníky.** Data jsou získávána *písemnou komunikací*. Cíle jsou obdobné jako u metody rozhovoru. Dotazníky mohou existovat v různých variantách: standardizované, nestandardní; skupinově i individuálně administrovatelné atd., v závislosti na konkrétních cílech jejich použití. Hlavní předností dotazníků je možnost *hromadné administrace*, nevýhodou pak ochuzení informace o behaviorální složku, skrytou v odpovědích vyšetřovaných osob.
- **Testy.** Lze je vymezit jako úkol, či zkoušku, která je pro všechny diagnostikované osoby shodná a má *přesně stanovené způsoby hodnocení a kvantifikace výsledků*. Přednost mají standardizované, ověřené testy. Ve školní tělesné výchově se aplikují testy: somatometrické, testy pohybových schopností, pohybových dovedností, sensorických dispozic, sportovních činností a jejich subtesty aj., vždy podle cíle testování. Podle povahy zjišťovaných znaků mohou být užity i testové techniky psychologické, fyziologické aj.

Jevy a procesy ve školní tělesné výchově mají vždy *komplexní povahu* a jsou vzájemně podmíněné. Nelze je proto popsat, či vysvětlit jen pomocí jediné metody. Jedinost pedagogických situací, reakcí, chování sledovaných probandů aj., nelze někdy vyjádřit kvantitativně, ale jen kvalitativním hodnocením. Neznamená to, že **kvalitativní metody** jsou méně důležité a mají omezené možnosti v praktickém užívání (Hendl 1997). Vyžadují však zvýšenou péči v jejich vytváření i ověřování a kladou vyšší nároky na osobu uživatele, jeho *kvalifikaci, teoretické i praktické zkušenosti*. Někdy vyžadují delší *dobu zácviku*, než mohou být ve výzkumu použity. V poslední době se prosazuje i spojování kvalitativních a kvantitativních metod v tzv. *metodě triangulační* (Svoboda & Kocourek 1994).

Metody teoretického poznávání a zpracovávání informací se používají za účelem tvorby a verifikace *nových teorií, hypotéz, oborové systematiky* aj. V didaktice školní tělesné výchovy k nim řadíme:

- **Analýzu a syntézu provedených výzkumů.** Využívají se nejen v klasifikační a vztahové analýze, syntéze informací, dat a dílčích poznatků, ale i v *interpretaci výsledků* deskriptivních a intervenčních výzkumných projektů.
- **Indukci a dedukci,** užívanou v koncipování nových hypotetických přístupů a teorií ze závěrů empirických výzkumných programů.
- **Modelování.** Analogickými postupy se vytvářejí různé experimentální modely zkoumaných jevů, které jsou potom snadněji přístupné pro zkoumání. Například ve výcvikových skupinách studentů tělesné výchovy modelujeme některé znaky reakcí, chování žáků nižších stupňů škol a na nich hledáme a ověřujeme adekvátní postupy jejich řešení.
- **Formalizaci.** Jde o proces zjednodušení reálného objektu. Provází jej zobecnění různých forem procesů, jež mají různý obsah. Ten však ale do provedeného zobecnění nezahrnujeme. Například při vytváření obecné klasifikace, či stratifikace vyučovacích činností učitele, nebo učebních aktivit žáka, abstrahujeme od různých obsahů učiva a podmínek, které je doprovázejí. Zmíněné zjednodušení posuzovaných jevů, situací aj. však nesmíme opomenout v interpretaci příčin a následků konkrétní pedagogické situace.

Uplatňování výsledků didaktických výzkumů v praxi

Cesta od provedení výzkumu k jeho uplatnění v praxi není obvykle jednoduchá. Kritiky výzkumů nezdědky upozorňují na nesoulad mezi dostupnými informacemi a jejich přímou aplikací v praxi. Vzpomínána je široká propast, která se nachází mezi výsledky výzkumu a tím co se aktuálně využívá ve školním vyučování, v tréninku atd.

Jednou z příčin je, že výzkumné zprávy jsou obvykle psány ve specifickém jazyce a publikovány v časopisech, které jsou čteny jen těmi, kteří mají shodné tematické zájmy a mohou „vědeckému“ jazyku rozumět. Jinou příčinou je skutečnost, že mnoho informací se produkuje i konzumuje v úzkém *akademickém okruhu*, jen mezi „vědci“,

bez širšího ověření v praxi. Dalším důvodem nízkého efektu přímých aplikací výsledků výzkumu je jejich *pravděpodobnostní povaha*. Ti, kteří se tyto výsledky pokoušejí v praxi využít, někdy zapomínají, že pro očekávaný efekt aplikace je nezbytné dodržet řadu *spolupůsobících podmínek*, které se však neberou za samozřejmé (počty žáků, vybavenost, homogenita skupin, jednotlivců, motivace žáků aj.). Výsledek výzkumu je třeba chápat spíše jako *inspirující podnět*, který se musí pro konkrétní praktické uplatnění *tvůřivě přizpůsobit*. Jinou cestou je *nepřímý přenos*: přes curriculum, přípravu učitelů v pregraduálním i postgraduálním studiu, předáváme algoritmické modely aplikace pro konkrétní činnosti, dovednosti aj.

Didaktika tělesné výchovy jako studijní předmět

Didaktika tělesné výchovy má své stabilní místo v *curriculu přípravy kandidátů učitelství*.

V předmětu jsou *syntetizovány, zobecněny a specifikovány* poznatky z biologických i sociálních předmětů (obecných i aplikovaných) tak, aby mohly co nejefektivněji být využity v *praktické vyučovací činnosti*. Děje se tak formou aplikačních *modelů, algoritmů, principů, doporučení* aj.

Rozmanitost obsahu, profesiografických nároků, složitosti učení, výkonnostních aspektů aj., vede k utváření *speciálních didaktik* jednotlivých sportovních činností (Dobry 1988, Petr & Svatoň 1985, Millerová & kol. 1984, Bělková 1994 aj.). Jejich specifičnost spočívá ve výše uvedených odlišnostech. Některé činnosti však mají z hlediska vyučovacích přístupů v jejich praktickém nácviku (iniciace, průběhu řízení, dominantních zpětných informací atd.) i mnoho společných znaků. Zobecnění těchto znaků přispívá k *utváření principů, zákonitostí, pravidel a zásad* v didaktice tělesné výchovy, včetně jejich *školních modifikací*.

