

## 8

Po prostudování této kapitoly by měl být student schopen:

	charakterizovat, identifikovat	porovnat a konfrontovat	uvést příklady, zobecnit	klasifikovat, třdit	zhodnotit, specifikovat	
1.	■	■	■	■	■	podstatu teoretických přístupů k vyučování
2.	■	■	■	■	■	klasifikaci vyučovacích činností učitele tělesné výchovy
3.	■	■	■	■	■	činnosti učitele v přípravné fázi didaktického procesu učivo, (prognóza, plán)
4.	■	■	■	■	■	činnosti učitele v realizaci vyučování
5.	■	■	■	■	■	spektrum didaktických stylů
6.	■	■	■	■	■	důvody rozložení nácviku, režimy učení
7.	■	■	■	■	■	vyučovací postupy
8.	■	■	■	■	■	vyučovací metody
9.	■	■	■	■	■	motivační metody a přístupy
10.	■	■	■	■	■	expoziční metody
11.	■	■	■	■	■	fixační metody
12.	■	■	■	■	■	diagnostické metody
13.	■	■	■	■	■	didaktické zásady ve školní tělesné výchově
14.	■	■	■	■	■	výchovné metody
15.	■	■	■	■	■	vědecké a tvůrčí ve vyučovacích činnostech učitele tělesné výchovy

8.

## VYUČOVACÍ A VÝCHOVNÉ ČINNOSTI UČITELE

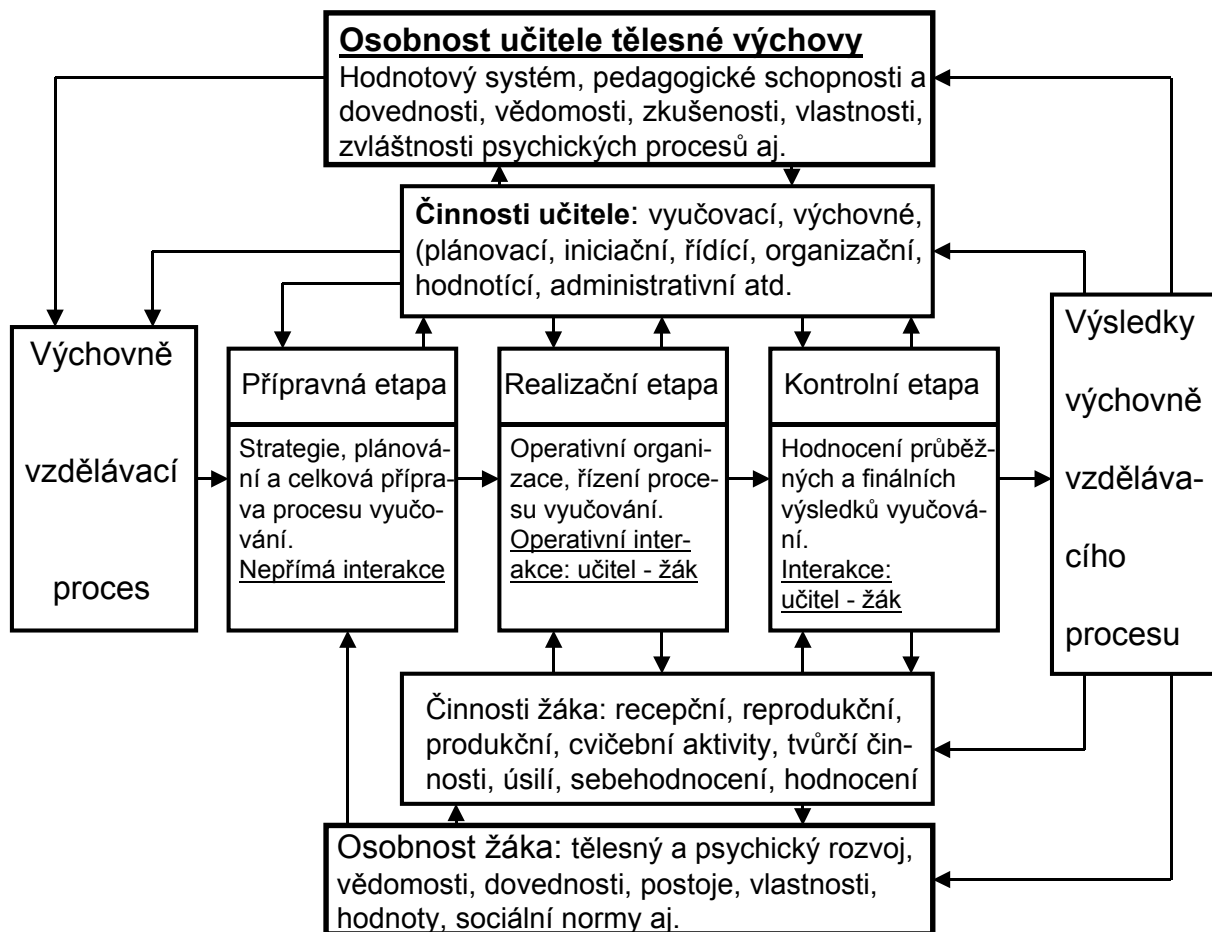
OBSAH KAPITOLY	strana
Vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy	116
<i>Podstata, teoretické přístupy k vyučování</i>	
Klasifikace vyučovacích činností učitele tělesné výchovy	117
<i>Přímé, nepřímé, přípravné, realizační, diagnostické</i>	
Vyučovací činnosti v přípravné fázi didaktického procesu	117
<i>Výběr učiva, modely vyučování</i>	
<i>Prognóza výsledků vyučování</i>	
<i>Rosenthalův efekt</i>	
<i>Plán vyučovacího procesu</i>	
<i>Strategická rozhodnutí</i>	
Realizace vyučování	119
Spektrum didaktických stylů	119
<i>Styl příkazový, praktický, reciproční, se sebehodnocením</i>	
<i>s nabídkou, s řízeným objevováním, se samostatným</i>	
<i>objevováním, s autonomním rozhodováním žáka o učivu, stylu</i>	
Rozložení nácviku, režim učení	122
Vyučovací postupy	123
<i>Komplexní, analyticko-syntetický, synteticko-analytický</i>	
Vyučovací metody	124
<i>Motivační</i>	
<i>Expoziční</i>	
<i>Fixační</i>	
<i>Diagnostické</i>	
Výchovné činnosti učitele tělesné výchovy	127
<i>Aplikace didaktických zásad ve školní tělesné výchově</i>	
<i>(L. Fialová)</i>	
Výchovné metody	133
<i>Zásady při zátěžování mladého organismu</i>	
Vyučování v tělesné výchově: tvorba, věda i umění	134

## Vyučovací a výchovné činnosti učitele tělesné výchovy

Jsou významnou složkou *didaktického procesu*, jehož psychologickou podstatou je *interakce učitele a žáka* s organicky spojenými *vyučovacími činnostmi učitele a učebními činnostmi žáka*.

Vzájemná interakce je zpředmětněna vhodným výběrem a *obsahem učiva* a ovlivňována spolupůsobícími *podmínkami*. Základem didaktického procesu z peda-

gogického hlediska je *záměrné osvojování*, zpevňování a zdokonalování: *činností, dovedností, vědomostí, postojů, sociálních norem chování i hlubších vrstev osobnosti žáků* (Mojžíšek 1975). V působení učitele nelze vyučovací a výchovné činnosti, objektivní i subjektivní v nich, oddělit. Jsou vzájemně spojeny. V užším vymezení však mají vyučovací činnosti blíže k *informativní*, výchovné k *formativní* stránce výchovné vzdělávacího procesu.



Obr. 65. Interakce učitele a žáka ve vyučovacím procesu

V současných pedagogických teoriích a koncepcích (Tinning 1992) lze vymezit tři odlišné přístupy k vyučování a vyučovacím činnostem učitele.

*Výkonová pedagogika* zdůrazňuje tzv. *technologii* (techniku a strategii) ve vyučování a snaží se v ní nalézt *univerzální, zobecňující principy*. Za základ vyučování považuje

vědu, myšlení a logiku. Operuje s pojmy: *efektivita, fakta, objektivita*, aj. Produktivitu a efektivitu vyučování ověřuje *měřením*, například tělesné výkonnosti, či docility žáků.

**Kritická pedagogika** odmítá pozitivistické i neopozitivistické koncepty vyučování. Tvrdí, že výkonová pedagogika připravuje učitele, kteří nejsou schopni odstoupit od rutinní praxe a nereflektují sociální, morální a subjektivní povahu vyučování. Vyzdvihuje však *sociální aspekty a jejich reflexi ve vyučovací činnosti; praxi považuje za teorii v činnosti*. Klíčovými východiskem ve vyučování jsou: *emancipace, dialog, kritika a stanoviska žáků*.

**Postmoderní pedagogika** nastoluje problém, zda ortodoxní přístupy (včetně výkonové i kritické pedagogiky) dokáží pojmenovat a porozumět sociálním podmínkám společnosti 21. století? Pedagogika musí tyto podmínky předjímat, kriticky zkoumat, postupně řešit a nastolovat je i v přípravě učitelů.

Reflexivní pojetí vyučování (Hellison & Templin 1991), Svoboda (1993), Crum (1995) jako nový trend v současné pedagogice sportu si klade otázky, zda vyučování je spíše aplikací principů než předpisů, *zda je spíše intuitivní než zobecnitelnou, či více morálně-etickou než mechanickou činností učitele*. Teoretickým i praktickým problémem je: *„jakými postupy se lze vyučovacím činnostem co nejefektivněji naučit“ ?*

Většina přístupů (Lawson 1990, Rink 1993 aj.) se shoduje v tom, že základem je porozumění teoriím učení a vyučování, principům rozvoje, zdokonalování vzorců učitelského chování, včetně jejich interiorizace.

Pro správné a rychlé rozhodování (pro učitelskou činnost typické) se musí učitelé naučit *myslet a jednat reflektivně*. Tyto kognitivní i emotivní předpoklady (lépe pozná podstatu činnosti ten, kdo ji má rád, kdo v ní nachází uspokojení), jsou pouze počátkem.

Vedle nich by si měli učitelé postupně utvořit *svůj vlastní systém jak reflektovat: učivo, programy, plány* (jejich smysl a účelnost), *vlastní vyučovací aktivitu, učební činnosti a chování žáků* (Hellison & Templin 1991).

## Klasifikace vyučovacích činností učitele tělesné výchovy

Ve výchovně vzdělávacím procesu rozlišujeme učitelské činnosti *nepřímé* (strategické, plánovací) a *přímé* (interakční). Vzájemně se doplňují. Vhodná interakce bez promyšlených cílů a postupů k jejich dosažení, stejně jako vyučování bez přiměřené interakce učitele se žáky, jsou málo efektivní.

V genezi didaktického procesu lze vyučovací činnosti učitele klasifikovat podle jeho etap na: *přípravné, realizační a kontrolní*.

**A - Přípravná etapa** je charakteristická *nepřímou interakcí učitele se žáky*. V rozhodovacích procesech v ní dominují:

- 1) *stanovení cílů, výběr učiva,*
- 2) *prognóza výsledků vyučování včetně návrhu kritérií pro hodnocení,*
- 3) *sestavení plánu budoucího výchovně vzdělávacího procesu.*

*Výběr učiva* vyplývá z *cílů a úkolů* školní tělesné výchovy, *diagnostiky žáků, nabídky učiva v curriculum (osnovách), zkušeností učitele*, aj. Učitel v něm musí zvážit nejen otázku: *„co je potřebné“* ? do učebních plánů zařadit, ale i to *co je pro žáky vzhledem k jejich rozvoji reálné*.

Konkrétní učivo se promítá do ročních a tématických plánů i přípravy na vyučovací jednotku. V současném, liberálnější pojetí školní tělesné výchovy, s otevřenějšími osnovami mohou být reflexe a preference cílů, výběr učiva i celkové pojetí procesu velmi odlišné. Vztah mezi cíli školní tělesné výchovy a učivem je volnější než u ostatních, literárních školních předmětů. V tělesné výchově lze volit například tyto modely:

- *multičinnostní*. Orientace dle podmínek na různé druhy typických tělovýchovných a sportovních činností;
- *sportovně výchovné*. Zaměřují se na hlavní, nejvíce oblíbené sporty;
- *soutěživě výkonové*. Nejsou typické ve školní tělesné výchově, spíše v doplňkových či zájmových formách. Vyžadují částečnou specializaci;

- **kondiční.** Orientovaný na zdravotní prevenci, zdatnost;
- **osobnostně socializační** s důrazem na sebehodnocení, odpovědnost, morálku, dobrodružné aktivity aj.

Rozhodnutí učitele o pojetí, výběru učiva aj., by měla vycházet ze *znalostí ontogenetických zákonitostí, senzitivních period pro rozvoj schopností a dovedností, obecných cílů školní tělesné výchovy i individuálních zvláštností a zájmů žáků*. V učivu je třeba promýšlet a vymezit činnosti, operace, úkony a jejich vliv na: zdatnost, zdravotní prevenci, pohybové a sportovní dovednosti, činnosti, utváření pozitivních postojů k pohybové aktivitě a hodnotové orientace žáků. V průběhu i po ukončení vyučovacího programu (roční cyklus, tematický okruh, vyučovací jednotka) je zapotřebí *výběr učiva i zvolené pojetí přehodnotit* (reflexe výsledků, testování, chování žáků aj.).

V *prognóze vyučování* uplatňuje učitel tělesné výchovy zkušenosti z předchozí činnosti i úvahy vyplývající z přípravy a výběru učiva. Prognóza je vlastně *hypotézou*, předpokladem výsledků budoucího pedagogického procesu.

Kromě didaktických zkušeností a zhodnocení podmínek, za kterých bude vyučovací proces probíhat (počet žáků, materiální vybavení aj.) zahrnuje analýza i náměty *vyučovacích a výchovných postupů, metod, stylů, uplatnění diferenciací* a jiné. Součástí prognózy by mělo být i očekávání možných problémů v nácviku - obecných i individuálních, vymezení klíčových míst v učení, předvídaní typických a nahodilých chyb. Nezbytná je i *anticipace emocionálních reakcí žáků*, nutná pro vytváření příznivé atmosféry ve vyučování, k dosažení žádoucího vyučovacího a výchovného efektu.

Učitelovo *očekávání* následně individuální výkonnosti, či úspěšnosti žáků v učení se utváří z množství *impresních dojmů*. Jak ze *statických*: pohlaví a věk, tak i *dynamických charakteristik*: chování a výkonnosti žáků. Očekávání učitele pozitivní nebo negativní vstupují vědomě i nevědomě do jeho interakcí se žáky. Svě očekávání, někdy

zcela neuvědomované, vysílá slovně, nebo gesty, mimikou aj. k žákům a následně tak může ovlivnit jejich chování či úspěšnost v učení. Tento jev je v pedagogické psychologii znám jako „*Pygmalion*“, nebo *Roshentalův efekt* (Mertin 1981). Jestliže si je učitel působení tohoto efektu vědom, může mu úspěšně čelit a chránit tak žáky před jeho negativními vlivy.

Martinek (1981) při vyučovacích jednotek tělesné výchovy zjistil v jednotlivých položkách následující hladinu očekávání :

**Pohlaví:** pohybové aktivity vyžadující sílu, rychlost, nebo vytrvalost, jsou považovány jako nevhodné pro dívky.

**Atraktivita:** od atraktivnějších žáků se všeobecně očekává vyšší úspěšnost, než od méně atraktivních.

**Úsilí:** učitelé očekávají více od žáků, kteří v činnosti demonstrují vyšší úsilí.

**Schopnosti:** Učitelé více očekávají od pohybově nadaných žáků v individuálních a soutěživých situacích. Od méně nadaných žáků se více očekává v kooperativních činnostech. Učitelé poskytují více zpětných informací, více povzbuzují a věnují pozornost pohybově šikovnějším dětem. Méně šikovným adresují více kritiky, více příkazů, méně informací.

V této etapě přípravy zvažuje učitel i *kritéria hodnocení výsledků* vyučovacího a výchovného procesu.

Plán vyučovacího procesu je završen přijetím rozhodnutí, ve kterém je bez nároků na přesný sled jednotlivých rozhodnutí zahrnuto:

- a) *stanovení cílů vyučování* (viz výše),
- b) *konkrétní vybrané učivo*, vymezení priorit (nácvik pohybových dovedností, činností, rozvoj pohybových, tvůrčích schopností aj.) (viz. kap. 3),
- c) *zvolení didaktického stylu* (příkazový, praktický, reciproční, s nabídkou, s řízeným objevováním k samostatnému učení žáka aj.), viz dále ,
- d) *organizace vyučování* (hromadné, skupinové, přímé, nepřímé aj.), diferenciacní kritéria pro dělení žáků do skupin, organizační formy (viz. kap. 9.),

- e) *druh motorického učení* : imitační, instrukční, zpětnovazební, problémové, ideomotorické (viz. kap. 5),
- f) *rozložení nácviku v čase* - režim učení,
- g) *zvolený vyučovací postup* (komplexní, analyticko-syntetický, synteticko-analytický), (viz dále),
- h) *aplikaci pedagogických zásad včetně konkrétní volby vyučovacích metod* (motivační, expoziční, fixační, diagnostické), *metod rozvoje pohybových schopností* (opakované úsilí, nepřerušovaná metoda, cvičení na stanovištích, kruhový a variabilní provoz aj.), (viz níže),
- i) základní směr *výchovného působení*, včetně *výchovných metod* (požadavek, přesvědčování, cvičení, odměna a trest, příklad, skupinový vliv atd.) včetně uplatnění vyučovacích a výchovných zásad. Variantní řešení problémů při výskytu nepředvídaných pedagogických situací,
- j) *kritéria pro průběžnou i finální diagnostiku* (klasifikaci) výsledků vyučovacího procesu, včetně aplikace intraindividálního přístupu.

Výsledkem přípravné etapy je zpracovaný *roční plán, tematický celek či příprava na vyučovací jednotku*.

## B - Realizace vyučování

Probíhá již v *přímé interakci mezi učitelem a žákem*. Významně v ní však intervenují i další činitelé. Kromě strategie přijatého plánu (viz výše), jsou to zejména podmínky (materiální, sociální, právní, specifikum daného prostředí atd.) ve kterých je vyučování prováděno.

Průběh vyučovacího procesu *odráží kvalitu přípravné části*. Čím je lépe promyšlená, tím se v jejím průběhu vyskytuje méně nepředvídaných situací a stavů. Na nepředvídané situace by měl učitel umět vhodně reagovat. I nejpodrobnější plán, či program vyučovací jednotky, nemůže zabránit jejich vzniku. Například na některé situace v jednotlivých částech i druzích vyučovací jednotky: *nácvikové, opakovací, kondiční, diagnostické* atd., je možné se připravit. Tvořivou aplikací verifikovaných, algoritmizovaných vyučovacích postupů

dokážeme zabránit výskytu „plato efektu“ v učení. Výběrem adekvátní metody, vhodnými změnami didaktických stylu, vyučovacích způsobů, postupů, druhů učení organizací vyučování aj., můžeme zvýšit efektivitu vyučovací jednotky, zajistit vyšší interiorizaci vyučovaného obsahu a prohloubit u žáků emocionální prožívání prováděných cvičení a činností a tím změnit i jejich postoje k pohybové aktivitě.

## Spektrum didaktických stylů

V termínu „spektrum didaktických stylů“ jsou vyjádřeny:

- *postoje učitele a žáků k vybranému učebnímu modelu,*
- *interakce učitele se žáky,*
- *dominance v rozhodování a řízení výchovně vzdělávacího procesu (organizace, zahájení a ukončení činnosti),*
- *způsob, druh, frekvence zdroj v poskytování zpětných informací,*
- *aplikace a způsoby hodnocení průběžných i finálních výsledků vyučování,*

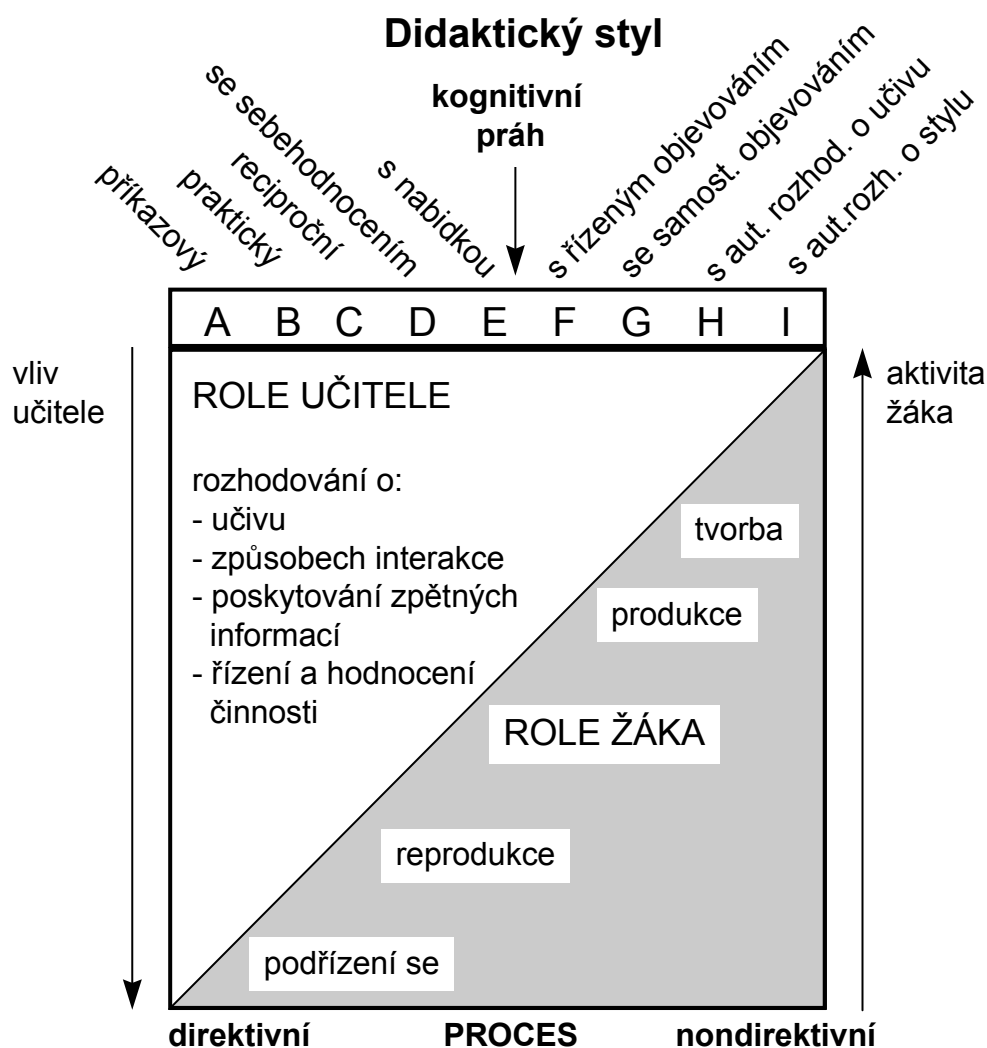
vždy s ohledem na *cíl vyučování* (tematický celek, vyučovací jednotky, epizody ve vyučovací jednotce aj.). Pojem „styl“ není chápán jako „osobní styl“, nýbrž na idiosynkratických (osobních, subjektivních zvláštnostech) *nezávislá, zobecnitelná didaktická struktura*.

Současná *teorie spektra didaktických stylů* (Mosston, Ashworth 1986, 1990, Dobrý 1988, 1992) *vychází z integrovaného přínosu všech stylů, jejich komplementarity i vzájemné nekontraverznosti* (žádný styl není lepší než druhý, žádný není nejlepší).

Spektrum *zahrnuje devět základních stylů*. V abecedním pořadí stylů (A - I) se mění role, aktivita, interakce, zodpovědnost učitele i žáků v procesu vyučování a učení. U žáků *vzrůstá podíl subjektivní odpovědnosti*, zvyšují se *nároky na optimalizaci jejich motivace, aktivity, iniciativy a samostatnosti v rozhodování*. Obdobně se mění i charakter vyučovacích činností učitele, *způsoby prezentace rozhodnutí a jejich postupné přenášení na žáky*. Didaktický styl je *přesně vymezeným algoritmem*

*vzdělávacího procesu z pohledu interakce učitel - žák.* V nepřetržitém řetězci rozhodování (před, v průběhu i po ukončení vyučovací jednotky, či epizody), se jednotlivé styly liší tím, kolik rozhodnutí v nich provede učitel sám a kolik jich přeneše na žáka. Spektrum stylů vytváří obecný rámec myšlenkových procesů a *algoritmizuje rozhodování učitele.*

*Volba didaktického stylu je ovlivněna i konkretizací cíle vyučování dle fází nábvy dovedností (seznámení, fixace, asimilace a jejich aplikací do struktury pohybové činnosti); rozvojem pohybových schopností (variabilní provoz, kruhový trénink, rozvoj tvořivosti a samostatnosti aj.). K dalším faktorům patří vyspělost a motivace žáků, kvalita i kvantita materiálního vybavení a další okolnosti (počet žáků, interpersonální vztahy ve třídě aj.).*



Obr. 66. Schéma spektra didaktických stylů

Ve školní tělesné výchově jsou nejčastěji používány didaktické styly A-E (*příkazový, praktický, reciproční, se sebehodnocením, s nabídkou*). Užití dalších stylů je náročnější. Uplatnit je lze například v soutěživém sportovním modelu, kde předpokladem jsou: - připravenost žáků na hlubší osvojení základních pohybových dovedností, - zvýšené nároky na uplatnění tvořivosti, samostatnosti a spoluodpovědnosti za výsledky učení. Do rozhodnutí o výběru stylu intervnují i další faktory (viz níže).

*Styl příkazový (A) je charakterizován tím, že veškerá rozhodnutí provádí učitel sám; a žáci cvičí jednotně podle jeho pokynů. Vyznačuje se vysokou efektivitou využití učebního času. Pozitivně může působit na*

kolektivní cítění žáků, učí je podřizovat se skupině ve výběru učiva, v rytmu cvičení, v zátěži atd. Většinou je charakterizován i dobrou kázní. V naší škole se užívá často. Například v průpravné části vyučovací jednotky, při cvičení na značkách, výběhu do terénu aj.

**Styl praktický (B)** charakterizuje skutečnost, že *dílčí část rozhodnutí přenáší učitel na žáka*. Sám *určuje učivo, výběr vyučovacích metod a forem*, žák rozhoduje např. *o místě cvičení, okamžiku zahájení a ukončení, o výběru z navržených možností cvičení i o individuálním rytmu a tempu*. V rámci stylu B je vhodné využívání *úkolových karet* zejména ve skupinovém vyučování. Příkladem může být individuální rozcvičení žáků, závěrečné posilování kdy si žáci zvolí místo, cvičení z nabídnutých možností i tempo jejich provádění.

**Styl reciproční (C)** se vyznačuje přesunem v *poskytování zpětnovazebních informací a korekcí cvičení na žáka*. Učitel určuje obsah vyučovací epizody, vysvětlí kritéria správného provedení pohybu, instruuje žáky o jejich rolích v nácviku. *Žáci cvičí ve dvojicích*, střídají se ve funkci *cvičence a pozorovatele*. Pozorovatel *provádí korekce* cvičícího žáka podle předem daných kritérií. Učitel sleduje oba žáky, ale *zpětné informace dává pouze pozorovateli*, nikoliv cvičenci. Příkladem je nácvik střelby na koš ze střední vzdálenosti (kritické body: správný postoj, držení míče, pohyb začínající od dolních končetin a končící sklopením zápěstí, let míče). Lze použít i *úkolové karty s vyznačenými kritickými body, nebo programované učební postupy*. Vhodný v početných třídách.

**Styl se sebehodnocením (D)**. *Žáci cvičí samostatně*, sami se pokoušejí posoudit správnost provedení pohybu a aktivně dospět k určité formě *autokorekce*. Ke komparaci aktuálního a správného provedení lze užít didaktickou techniku a úkolové karty. Učitel žáky sleduje a v případě potřeby poskytuje zpětné informace. Příkladem může být stejné cvičení jako u stylu C s tím rozdílem, že cvičenec má k dispozici kritická místa cvičení a perfektní ukázkou na filmové smyčce (např. přístroj KP8 super, použitelný v tělocvičně bez obsluhy, nebo videozáznam).

**Styl s nabídkou (E)** představuje model, ve kterém *učitel určuje učivo, ale žák si volí obtížnost a náročnost pohybové činnosti, výkonový normativ*. Například při opakování roznožky na třech různě vysokých nářadích či se třemi různě vzdálenými můstkami, si žák dle svých aspirací vybírá obtížnostní úroveň. Užitím tohoto stylu získáváme informace i o aspirační úrovni žáků.

**Styl s řízeným objevováním (F)**. Splnění pohybového úkolu, nebo způsobu jeho dosažení, je dosahováno *induktivními myšlenkovými operacemi žáka*. Učitel vhodně zvolenými otázkami, nebo rozhovorem, vede žáka k samostatnému nalezení řešení v souladu s cílem vyučování. Například samostatné pochopení vztahů mezi pohybovými dovednostmi, úkony a operacemi v pohybové činnosti (oklamání soupeře, vhodné spojení více cviků v celek atd.), přispívá k trvalejším výsledkům učení a rozvíjí tvůrčí schopnosti žáků.

**Styl se samostatným objevováním (G)** představuje *řešení problémů v pohybových úkolech*. Například v herních problémových situacích, tanečních projevech, v moderní gymnastice aj. existuje vždy více variant řešení. Učitel nevede žáka k určitému řešení, ale k samostatnému hledání a nacházení neoptimálnějších, netradičních variant jejich řešení. Styl je vhodný i pro skupinové řešení problémů.

**Styl s autonomním rozhodováním žáka o učivu (H), stylu (I)**, podporuje samostatnou volbu žáka v otázkách učiva, výběru stylu. Inklinuje k *samostatné práci žáků*, dle jejich zájmové orientace, ale i pocitovaným nedostatkům v předchozím zvládnutí učiva. V hrách může jít o procvičování herních činností jednotlivce (například žonglování s míčem), v gymnastice o procvičování nových vazeb cviků v sestavě atd. Zájmová orientace a odpovědnost žáků jsou zárukou, že nepůjde o nekonceptní činnosti (dělejte si, co chcete).

Společným znakem didaktických stylů: A,B,C,D,E, je *reprodukce známého*, ve stylech: F,G,H,I, jde o *objevování a produkci neznámého*. Aktivní role žáka je ještě více posílena a postupně ve výchovně vzdělávacím procesu přebírá většinu rozhodnutí. Vyučování je náročnější na přípravu učitele, didaktickou analýzu učiva, organi-



začíná a komunikační schopnosti. Nižší využití učebního času je kompenzováno rozvojem samostatnosti a tvořivé aktivity žáků. Kromě přiměřené pohybové úrovně žáků (inventář naučených pohybových dovedností a vzorců chování) je nezbytnou podmínkou v aplikaci těchto stylů optimální motivace a pozitivní vztah žáků k prováděným činnostem.

**Problémové otázky** mají ve vyučování iniciovat *kognitivní procesy žáků* a stát se základem *dialogu učitel - žák*. Nejsou časově náročné, vedou k uvědomění si mezidvětvových vztahů a souvislostí, rozvíjí aktivitu žáků, zvyšují prestiž učitele i tělesné výchovy jako předmětu.

Odpověď na otázku: „ *který vyučovací styl bude v konkrétní pedagogické situaci neefektivnější*“, lze dát pouze na základě podrobné analýzy všech činitelů intervenujících do vyučovacího procesu. Nesprávné je setrvávání u jednoho stylu (nejčastěji příkazového či praktického) bez ohledu na změny ve vyspělosti žáků a cíle vyučování. Obecně snad lze říci, že *nejvhodnější je vždy ten nejvýše postavený styl (A - I), který je vzhledem k výše uvedeným faktorům reálně aplikovatelný*. Podceňování (volba níže postavených stylů: A, B, C aj.), ale i pře-

ceňování dispozic žáků i dalších intervenujících faktorů (styly F, G, H, I) jsou nesprávná a efektivitu vyučovacího procesu (krátkodobou i dlouhodobou) ovlivňují spíše negativně. Vhodná aplikace spektra didaktických stylů v praxi (Svatoň 1993, Šafaříková 1993, Mužík 1994) přináší i *zpestření interakcí ve školní tělesné výchově* a může zkvalitnit její výsledky.

### Rozložení nácviku - režim učení - čas potřebný k osvojení učiva

Závisí především na vytýčeném *cíli*, předpokládané *hloubce osvojení učiva* (základní, rozšiřující, orientační učivo), *stupni motorického i intelektového rozvoje žáků*, jejich *zkušenostech* aj.

Vyplývá z *kontextu ročního plánu, tématického okruhu* atd. Úzký vztah má rovněž k *organizaci vyučování* (hromadné, skupinové, přímé, nepřímé atd.), uplatněné diferenciaci (vnější i vnitřní), *časovému rozložení nácviku* (distribuce, koncentrace učební činnosti v průběhu vyučovací jednotky v tématickém celku, ročním plánu atd.). Souhrn základních algoritmů pro rozhodnutí v této otázce je vyznačen v následující tabulce.

Tabulka 11. Faktory ovlivňující koncentrované a distribuční rozložení nácviku pohybové dovednosti (Rothstein 1980)

		<b>Nácvik</b>	
		<b>Krátký s vyšší frekvencí</b>	<b>Delší s nižší frekvencí</b>
<b>Učivo je:</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ jednoduché</li> <li>▪ stále se opakuje</li> <li>▪ nudné, neatraktivní</li> <li>▪ vyžaduje intenzivní koncentraci pozornosti</li> <li>▪ namáhavé, unavující</li> <li>▪ vyžaduje pozornost k detailu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ komplexní povahy</li> <li>▪ má mnoho dílčích prvků a operací</li> <li>▪ vyžaduje rozcvičení</li> <li>▪ je pro žáky zcela neznámé</li> </ul>
<b>Žák je</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ mladý nebo nevyspělý</li> <li>▪ nevydrží být aktivní</li> <li>▪ s malým rozsahem pozornosti</li> <li>▪ s nízkou rozvinutými pohybovými zkušenostmi</li> <li>▪ snadno unavitelný</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ starší a více vyspělý</li> <li>▪ schopný dobře se soustředit po delší dobu</li> <li>▪ schopný koncentrovat se na detaily</li> <li>▪ s rozvinutými pohybovými zkušenostmi</li> <li>▪ rychle unavitelný</li> </ul>

## Druhy motorického učení

Výběr druhu motorického učení, (imitační, instrukční, zpětněvazební, problémové, ideomotorické) či jejich vzájemné *kombinace* závisí především na učivu, vyspělosti a zkušenostech žáků. Podrobněji byly popsány a vysvětleny v kapitole 5.

## Vyučovací postupy

Patří k *základním strategiím* ve vzdělávacím procesu. Jsou jedním z určujících hledisek v úvahách o dalším užití jednotlivých vyučovacích metod nebo jejich kombinací. Teorie vyučování v tělesné výchově nabízí uplatnění tří základních vyučovacích postupů: *komplexního, analyticko-syntetického, synteticko-analytického*.

*Komplexní postup* se užívá při nácviku cvičení, která se vyznačují *jednoduchostí*, mají *přirozený charakter* a bylo by nadbytečné je dále rozkládat. Ve vztahu k věku je komplexní postup základním u *předškolních dětí*, neboť vnímají globálně a obtížně přijímají učivo jinak než v komplexní podobě.

*Analyticko-syntetický postup* se využívá u *vyspělejších žáků*, kteří jsou připraveni analytickou formu učiva přijímat. S úspěchem se aplikuje v nácviku složitých a obtížných pohybových struktur, které si žáci nemohou osvojit naráz, ale postupným zvyšováním obtížnosti. Jedná se na-

příklad o pohybové činnosti ve sportovní gymnastice, atletice apod.

*Synteticko-analytický postup* vychází z rovnocennosti obou předchozích struktur. Jak komplexních pohybových činností, tak i jejich analytických substruktur, přičemž nácvik obou probíhá nejčastěji souběžně. Jedná se o pohybové činnosti například *ve sportovních hrách*. Jestliže setrváme příliš dlouho u analytického postupu v nácviku, může se stát následná syntéza obtížnou a nacvičené herní činnosti jednotlivce se budou s obtížemi užívat při akcích protihráče - v utkání. Na druhé straně absolutizace komplexního postupu je také nereálná, neboť se jedná o příliš složité činnosti.

Proces rozhodování, jaký postup bude v konkrétním případě aplikován, závisí především na:

- *vyučovaném obsahu, cíli vyučování, konkrétním úkolu a na nárocích na hloubku osvojení dovedností, činnosti*
- *věku žáků, jejich pohybových zkušenostech*
- *spolupůsobících podmínkách*

Základní východiska (nikoliv dogmata) pro volbu postupu jsou naznačena v následující tabulce.

Tabulka 12. Faktory ovlivňující volbu komplexního a analyticko-syntetického vyučovacího způsobu (Motor Learning Basic Stuff Series I, 1981).

	Orientace nácviku na:	
	Komplexní postup	Analyticko-syntetický postup
<b>Učivo je / má:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ značně závislé, integrativní elementy, operace</li> <li>▪ jednoduché</li> <li>▪ jednotlivé elementy, operace nemají význam</li> <li>▪ utvořeno ze simultánně prováděných elementů a operací</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ vysoce nezávislé elementy operace</li> <li>▪ utvořeno z jednotlivých dovedností</li> <li>▪ nezbytný nácvik dílčích elementů a operací</li> <li>▪ vysoké nároky na dynamiku provedení</li> </ul>
<b>Žák je / má:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ schopen zapamatovat si dlouhé sekvence, řadu operací</li> <li>▪ velký rozsah pozornosti</li> <li>▪ vysokou docilitu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ omezený rozsah paměti</li> <li>▪ neschopen se soustředit po delší dobu</li> <li>▪ obtíže s provedením dílčích elementů, operací</li> <li>▪ nedosahuje úspěch v komplexním postupu</li> </ul>

## Výchovné činnosti učitele tělesné výchovy

Prolínají *celý vyučovací proces* a spolu s vyučovacími činnostmi ovlivňují *hodnotovou orientaci, osvojování sociálních norem a utváření pozitivních postojů žáků*. Cílevědomě jsou uplatněny a rozvíjeny v didaktických zásadách a výchovných metodách.

### Aplikace didaktických zásad ve školní tělesné výchově

*Didaktické (vyučovací) zásady* jsou definovány jako *obecné požadavky, které v souladu s cíli výchovy a zákonitostmi vyučovacího procesu určují charakter vyučování a ovlivňují přímo i nepřímo jeho efektivitu*. Uplatňují se v *přípravě vyučovacího procesu* (vytýčení cílů, tvorbě curricula, didaktických pomůcek, učebnic atd.) i ve *vyučovacích činnostech učitele* (styly, metody, prostředky, formy aj.), *v interakci se žáky, učivem a podmínkami procesu*.

Vyučovací zásady jsou zobecněním staletých zkušeností výchovy a vyučování. Původně byly stanoveny jako principy již J.A. Komenským, který ve Velké didaktice vyčlenil 29 zásad, dále dělených do tří základních skupin. Jejich další vývoj a vymezení bylo utvářeno vlivem syntetizovaných empirických poznatků a zkušeností. Mezi základní didaktické zásady patří:

- *zásada uvědomělosti a aktivity*
- *zásada názornosti*
- *zásada soustavnosti*
- *zásada přiměřenosti*
- *zásada trvalosti*.

O těchto zásadách a jejich významu ve vyučovací a výchovné praxi se příliš nepochybuje. Při jejich uplatňování lze v praxi využívat některých progresivních didaktických přístupů. Žádný z nich však nechápeme jako modernější, správnější, nebo dokonce jediný možný.

### Zásada uvědomělosti a aktivity

Její základem je *pochopení smyslu a podstaty prováděné činnosti i identifikace s vytýčenými výchovně vzdělávacími cíli*. Nastoluje požadavek takového vyučování, při kterém si žáci utváří kladný vztah k učení a učivu,

aktivně si osvojují vědomosti a dovednosti i pochopení jejich podstaty.

*Uvědomělost* je výsledkem poznání a vědění. Násobí síly člověka při překonávání překážek a obtíží, rozvíjí jeho schopnosti, posiluje jeho vůli. Vede ho k uvědomělému podřizování vlastních zájmů celku a vnitřně jej ukázněje. Vyučování by mělo být vedeno tak, aby se žáci aktivně účastnili na jeho průběhu a výsledcích. Přiměřený výklad, názorná ukázka, vytčení postupných a konečných cílů, volba vhodné metody, úměrný čas k zvládnutí cvičení, to vše podmiňuje uvědomělý přístup žáka k učební činnosti. Zásada uvědomělosti vyžaduje, aby pedagog rozvíjel u žáků schopnost poznat chyby, aby je vychovával k přesnému pozorování a přemýšlení. Uvědomělost se výrazně uplatňuje při používání *metod samostatné práce žáků*, při cvičení v družstvech, při poskytování záchrany a dopomoci, při dodržování pravidel hry aj.

V cílené aplikaci této zásady jsou stále rezervy, neboť význam pohybové aktivity stále není doceněn. Aktivní pohyb se dosud nestal součástí každodenního režimu a životního stylu lidí. Stále nám ještě chybí uvědomělý přístup k vlastnímu zdraví, zdatnosti i tělesné kráse. Jestliže je tělesná výchova na některých školách stále řazena učiteli jiných předmětů, žáky i rodiči mezi méně důležité předměty, pak jednou z příčin proč tomu tak je, jsou i nedostatky v uplatňování zásady uvědomělosti.

Existuje řada osvědčených způsobů, které v hodinách tělesné výchovy stimulují aktivitu žáků. Mezi prostředky zvyšování aktivity řadíme:

- *povzbuzení*
- *rozhovor*
- *zpětnovazební hodnocení*
- *různé druhy intraindividuálních soutěží*

Aktivitu žáků by určitě zvýšilo i promyšlené využívání didaktických stylů, které zatím v praxi není příliš běžné.

### Zásada názornosti

Vyjadřuje požadavek, aby si žáci vytvářeli *představy a pojmy na základě bezprostředního vnímání předmětů a jevů objektivní skuteč-*

**nosti nebo jejich zobrazení.** Podstata názornosti spočívá ve vzájemném působení **první a druhé signální soustavy** a znamená účelné využívání všech prostředků k rychlému a pokud možno nejdokonalejšímu vytvoření správné představy o pohybu.

Názornost není samoučelným cílem, ale **prostředkem**. Užití ukázky, požadavek názorného vyučování je vědecky zdůvodněn zákonitostmi probíhajících procesů v centrální nervové soustavě, ale setkáváme se s ním v praxi pedagogů a v teorii vyučování již od prvních počátků odborné literatury (J.A. Komenský a další). Jako prostředek názorného vyučování kromě **ukázky přímé** (cvičenec, učitel) a **nepřímé** (obrazy, náčrty, fotografie, filmy, videozáznam aj., se doporučuje **návštěva tělovýchovných soutěží a sportovních utkání**. Prostředkem pro vytvoření správné představy o pohybu je vedle ukázky i přímé formování průběhu pohybu učitelem na žákovi metoda pasivního pohybu. U rozumově vyspělejších a pohybově zkušenějších žáků pomáhá zpřesnit představu i možnost srovnání ukázky vzorné a vzápětí chybně provedeného pohybu (metoda pohybového kontrastu).

Velký význam při utváření správného obrazu o pohybu má pochopení a znalost **rytmu pohybu**, a proto je účinné užívat jako prostředek názornosti různých **zvukových signálů**.

Výhody využití **didaktické techniky** jsou evidentní a měly by překonat stereotypy i tradiční přístupy založené výhradně na přímé ukázce. K výhodám aplikace didaktické techniky patří:

- **bezchybné provedení ukázky na záznamu**
- **možnost zpomalení či zastavení v uzlových bodech**
- **možnost paralelního výkladu s ukázkou**
- **zvýšení motivace a zájmu žáků**

Předpokladem efektivního využití didaktické techniky je stabilní umístění přístrojů. Pro tělesnou výchovu se jako ideální jeví použití kazetového filmového projektoru KP8 super, pro nějž dříve Komenium vydalo kazety s ukázkami cviků téměř celého

základního učiva v různých sportovních odvětvích. V nových projektech (např. Obecná, Občanská škola aj.) se počítá s nabídkou těchto ukázek již na videokazetách.

### **Zásada soustavnosti**

Je požadavkem předávat vědecky a empiricky ověřené učivo v logickém uspořádání tak, aby osvojené vědomosti a dovednosti žáka tvořily ucelený systém. Této zásadě vyhovuje uspořádání učiva do osnov pro jednotlivé ročníky či věkové stupně. Soustavnost znamená také **pravidelnost, systematickou práci** podle promyšleného celoročního plánu ve vyučovacích jednotkách a ostatních organizačních formách tělesné výchovy. Jádrem realizace zásady soustavnosti je postup **od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od zvláštního k obecnému**. Postupnost se promítá i do progresivního výběru didaktických stylů a metod.

Mezi hlavní úkoly tělesné výchovy patří rozvoj pohybových dovedností (zvládnutí plánovaného učiva) a pohybových schopností (rozvoj obecné motorické výkonnosti a zdatnosti). Obě složky nelze oddělovat, vzájemně se podmiňují. Jednostranná orientace na jednu či druhou je nesprávná. Do školní tělesné výchovy je třeba zařazovat vedle sebe činnosti zaměřené na motorické dovednosti i činnosti, které přispívají k rozvoji alaktátové i oxidativní kapacity organismu. Výraznější laktátové zatížení se u mladšího a středního školního věku nedoporučuje. Znalosti z fyziologie jsou nezbytné pro správné pochopení tvorby učebních osnov a plánování ve školní tělesné výchově (např. u 2. stupně základní školy se v lehké atletice doporučují běhy na 60 m = alaktátová zóna, pak až 1500 / 3000 m, případně 12 minutový běh = oxidativní zóna. Střední tratě = laktátová zóna - nejsou zařazeny).

Problematické bývá vedení nácvikové vyučovací jednotky tak, aby současně s nácvikem dovednosti došlo u žáků i k požadovanému fyzickému zatížení. Bude-li prováděná činnost bioenergeticky nenáročná pro složitost nacvičované dovednosti, měla by se v těžce vyučovací jed-

notce objevit i jiná, jednodušší činnost, která by bioenergetický deficit kompenzovala. Zde je vhodné zařazovat *doplňková cvičení, kruhový a variabilní provoz*.

### Zásada přiměřenosti

Nastoluje *požadavek*, aby *obsah i rozsah učiva*, jeho *obtížnost a způsob vyučování odpovídaly stupni psychického rozvoje, tělesným schopnostem žáků, jejich věkovým zákonitostem a individuálním zvláštnostem*.

Při přípravě na vyučování i v jeho průběhu je nutné respektovat pohlaví, věk, průběh vývoje žáků, jejich zdravotní stav, tělesnou připravenost, trénovanost, dominující tělovýchovné a sportovní zájmy aj. V tělesné výchově tato zásada ovlivňuje nejen efektivitu vyučování, ale i psychický vývoj žáků a jejich bezpečnost. Předpokladem její správné aplikace je dokonalá znalost žáků. Hlavním prostředkem realizace jsou různé druhy *diferenciace*.

Ve školství se primárně uplatňuje *organizační* (vnější) *diferenciace*, umožňující členění škol do různých typů a stupňů. Pedagogická (vnitřní) *diferenciace*, umožňuje seskupovat žáky ve třídě do menších, *homogenních skupin*. Biologický základ tělesné výchovy se uplatňuje ve vyučování jako *diferenciace dle pohlaví*, která se v jiných vyučovacích předmětech vyskytuje ojediněle. V naší školské soustavě je tato *diferenciace vzhledem k obsahu vyučování* jen částečná. V některých zahraničních školských systémech je však tak výrazná, že odlišuje školní tělesnou výchovu chlapců a dívek nejen v obsahu, metodách práce, ale i ve stanovených úkolech vyučování.

*Kvalitativní diferenciace* přihlíží ke druhu schopností a nadání a převažujícímu zájmu o určitý druh tělovýchovné, sportovní činnosti (vytváření skupin atletů, gymnastů - hlavně při nepovinném předmětu).

*Kvantitativní diferenciace* znamená vytváření skupin žáků podle schopností, nadání, nebo osvojení dovedností (slabší, průměrní, vynikající žáci). V průběhu školního roku je vhodné složení skupin obměňovat, protože nadání na jednotlivé sporty nebývá stejné, ale i z důvodů výchovných, kdy se snažíme hledat možnosti realizace i pro nejméně nadané (např. obézní žák

nezvládne učivo v gymnastice v celém rozsahu, ale může se stát slušným nahrávačem v odbíjené).

Z hlediska *učiva a času* nutného k jeho osvojení, využíváme dvou principů: *skalace a furkace*. *Skalace*, předpokládá pro diferencované skupiny *stejně učivo, ale různý čas k jeho zvládnutí*. *Furkace* předpokládá *různě učivo, ale stejný čas, který je dán skupinám na jejich zvládnutí*. Možnosti, jak ovlivnit čas potřebný ke zvládnutí určitého učiva, jsou zatím málo využívány.

Patří k nim *činnost kroužků* (i doučovacích, případně domácích cvičení). Zadané úkoly by však měly být bezpečné, nenáročné na vybavení a kontrolovatelné (např. na zdokonalení dovedností: driblíng, odbíjení míče o stěnu, přeskoky švihadla, případně na rozvoj schopností: posilovací cvičení aj.). *Domácí cvičení* je nutné kontrolovat krátkodobě (dovednosti) i dlouhodobě (schopnosti).

### Zásada trvalosti

Vyžaduje, *aby si žáci vědomosti a dovednosti efektivně zapamatovali tak, že si je dokáží kdykoliv vybavit a prakticky použít*. Správná aplikace předpokládá reálné plánování učiva, účelné využívání fixačních a diagnostických metod, stupňování přiměřených požadavků, pravidelnou kontrolu výsledků práce, uplatňování ostatních zásad.

Jedním z cílů tělesné výchovy je i *utváření postojů žáků k pohybové aktivitě jako celoživotní orientaci ke zdravému způsobu života*. Splnění tohoto cíle není možné posuzovat bezprostředně, ale většinou až po několika letech. Nejdůležitější etapa pro vytváření těchto postojů spadá do 1. stupně základní školy, kde by pohybové stimulace mělo být co nejvíce. Avšak jenom zvýšení počtu hodin tělesné výchovy sotva může přinést žádoucí výsledky, nedejde-li současně ke zlepšení podmínek: snížení vysokého počtu žáků ve třídách, zlepšení materiálního zabezpečení, společenská podpora aj.

### Vyučovací metody

Elementem v didaktickém procesu i pedagogicko-psychologickým jádrem vyučovacích metod je vytváření série podnětových,

- učebních situací, na které má žák reagovat. Reakce žáků, které jsou složitou integrací podnětových stimulů a integrál-

ního projevu osobnosti žáka, by měly postupně směřovat k dosažení vzdělávacích a výchovných cílů.

Tabulka 13. Model podnětové situace a reakce žáka v didaktickém procesu

S (podnětová situace) → O (osobnost žáka) → R (reakce žáka);		
S = cíle vzdělávání (CV) · výchovně vzdělávací situace (VS);		
<b>S = (CV · VS)</b>	<b>→ O</b>	<b>→ R (žádoucí reakce žáka)</b>

Vymezené vztahy v tabulce naznačují, že žádoucích reakcí (R), při rozmanité struktuře osobnosti žáků (motivy, cíle, zájmy, vlastnosti, schopnosti aj., O), lze dosáhnout *optimalizací podnětových vstupů, situací (S)*. Většinou o nich rozhoduje učitel. Pokud jsou v nich *cíle vzdělávání konstantní* (např. kmenové učivo), lze výchovně vzdělávací situace *modifikovat záměrným uspořádáním učiva, způsoby jeho zprostředkování učitelem, stimulací motivace a aktivace žáka, stupňováním účinku spolupůsobících podmínek*.

K dosažení žádoucí efektivity didaktického procesu musí být podnětové situace *přiměřené rozvoji osobnosti žáka*. Nepřiměřeně nízké, *podprahové podněty* (požadavky vyplývající z výchovně vzdělávací situace) *žáka nerozvíjejí* (žák se neučí); náročné, *nepřiměřeně podněty* ho stresují a vedou k *disadaptaci či maladaptaci*.

Vyučovací metoda z pedagogického hlediska znamená *záměrné, plánovité uspořádání učiva, vyučovacích činností učitele a učebních činností žáka tak, aby vzhledem k spolupůsobícím podmínkám, byl co nejefektivněji dosažen cíl vyučování* (Mojžíšek 1975). Obecné znaky (nikoliv specifické) vyučovacích metod by měly být v libovolném didaktickém procesu *opakovatelné*. Pokud tomu tak není, nejde o vyučovací metodu, ale o nahodilou varianci uspořádaných vztahů a organizací ve vyučování. V pojmu vyučovací metoda je z hlediska učitele vyjádřen: „*záměrný výběr učiva, jeho uspořádání* (sled operací v dovednosti,

skladba dovedností v pohybové činnosti), i *způsob interakce se žáky*.

Předem vytýčené strategické záměry (didaktický styl, druh učení, jeho režim, fáze učení, vyučovací způsob, aj.), i zhodnocení připravenosti žáků (motivace, zkušenosti, pohybový rozvoj) a *spolupůsobící podmínky jí vtisknou konkrétní podobu*.

Konkrétně aplikovaná vyučovací metoda by proto měla být výsledkem *diagnostické analýzy* ve které byly zváženy všechny *faktory* (činitele), jež v aktuálním nácviku dané pohybové dovednosti, činnosti, rozvoji schopnosti *obecně intervenují*, nebo v něm mohou intervenovat.

Vyučovací metody mohou být zaměřeny na různé *vyučovací cíle*. Jak na utváření *optimální motivace žáka, řízení a rozvíjení procesu poznávání nového učiva žákem, tak i k fixaci a kontrole jeho vědomostí a dovedností, tvůrčího uspořádání učiva i efektivní organizaci práce*. Vyučovací metodu není možné chápat jako šablonu či zcela univerzálně platný postup. Libovolná část výchovně vzdělávacího procesu může vyvolat potřebu *modifikace* konkrétní metody tak, aby bylo dosaženo vytýčeného cíle.

Z hlediska vztahů metod a cíle vyučování může jít o vztahy *vzájemné harmonie*, vztahy *neutrální*, nebo vztahy *rozporné*. Stejně tak můžeme ve vyučovacím procesu uvažovat o *cíli hlavním a přidruženém*

(například spolu s osvojováním pohybové dovednosti rozvíjíme i pohybové schopnosti, utváříme vztah k pohybové činnosti aj.).

Rozmanitost vyučovacího procesu ve školní tělesné výchově (cíle, úkoly, věk žáků, podmínky aj.) nabízí *široké spektrum*

*vyučovacích metod*. Jejich klasifikace závisí na volbě kritérií. V naší didaktice, nejen pro tělesnou výchovu, ale i v jiných vyučovacích předmětech se často využívá Mojžíškovy (1975) klasifikace vyučovacích metod. Přehled nejčastějších klasifikací uvádíme v tabulce na následující straně

Tabulka 14. Klasifikace vyučovacích metod

Kritérium:	Metody:
Fáze vyučovacího procesu:	seznamovací, nácvičné, zdokonalovací, zpevňování hodnocení
Obsah:	slovní, názorné, praktické
Analýza vyučovacího procesu:	motivační, expoziční, fixační, diagnostické

## Motivační metody

Motivace žáků je *prioritním faktorem*, který rozhoduje o příští efektivitě učení ve všech fázích. Neadekvátně strukturovaná motivace, či motivace záporná, zhoršují evidentně výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Smyslem při utváření optimální motivace žáků k učení je zajistit jejich *vyšší aktivitu a osobní zainteresovanost* vzhledem k cílům učebního procesu.

Aktivitu žáků v učební činnosti můžeme rozlišit ve dvou úrovních. V první - *motivační*, se odkrývá a dynamicky rozvíjí vztah žáka k předmětu tělesné výchovy. V druhé - *operační*, jde o orientaci žáka v učivu. Touto orientací si žák vybírá vhodná řešení těch či jiných zadaných úkolů a iniciativně, samostatně pro ně hledá a nalézá své vlastní způsoby řešení.

Motivační metody působí v celém procesu. Ovlivňují vztah žáka k učení, jeho iniciativu, trvalost a intenzitu volního úsilí v činnosti. Souvisí s *potřebami žáků* (uvědomovanými i neuvědomělymi), se snahou po jejich uspokojení. V průběhu procesu se mohou měnit. Při jejich aplikaci je třeba vycházet ze základního schématu tvorby motivace: *potřeb a incentívů*.

*Potřeby* - představují *vnitřní podmínky* v utváření vztahu žáka k vyučovacímu procesu. Jsou velmi *rozmanité a individuální*. Jak z hlediska *kvality*, tak i jejich *intenzity*. Determinovány jsou *biologicky* (potřeba pohybu, odpočinku aj.) i *sociálně* (sociální kontakt, seberealizace, cíle činnosti, efektivita v jejich dosažení atd.) i *vlastní zkušeností žáka* (atraktivita, zájmová preference, aspirační úroveň, hodnotová orientace aj.).

*Incentivy* - nabídky - pobídky. Jejich vliv na potřeby žáků *ovlivňuje učitel* vhodným výběrem. Například *aplikací odměny*, vhodnou *organizací soutěží* (inter i intraindividuelních) i utvářením příznivého *sociálně-psychologického klimatu* ve třídě. Samotný incentív, bez patřičného vztahu k potřebě, však nemůže sehrát roli plnohodnotného motivu. Mají-li incentivy (nabídky, pobídky, stimuly) zasáhnout širokou variabilitu potřeb žáků, musí být rovněž rozmanité a *odpovídat jejich aktuálním potřebám* (Atkinson 1968).

*Motivační metody* lze charakterizovat jako *záměrné, dlouhodobé i situační zásahy do motivační struktury žáků*. Podle Morguna (1976) lze vyčlenit tři odlišné přístupy učitele při utváření optimální motivace žáků k vyučovacímu procesu. Jsou to *individuální, typologický a topologický* přístup.

a) *Individuální přístup.* Učitel se v něm opírá o hlavní biologicky a sociálně determinované potřeby každého konkrétního žáka. Praktická aplikace individuálního přístupu v motivování žáků k učebnímu procesu je obtížná. *Mohou jej využívat ti učitelé, kteří již delší dobu žáky vyučují a znají jejich potřeby, aspirace a možnosti.* Omezení jsou dána organizací vyučovacího procesu, stupněm jeho diferenciací a především *počtem žáků ve třídě.* Z uvedených důvodů bude učitel využívat individuální přístup pouze v některých specifických případech či fázích nácviku. Zejména u těch jedinců (např. slabších a talentovaných žáků), kteří jej budou potřebovat.

b) *Typologický přístup* vychází z předpokladu *motivační a hodnotové homogenity třídy, skupiny.* Zdůrazňuje ty motivy a hodnoty, které jsou *typické žákům daného věku, pohlaví* atd. Aplikace může být účinná při nesoutěživém programu pro celou třídu, (například společný výběh do terénu, kruhový trénink aj.). V těchto případech volí učitel ty pobídky, které mohou být přitažlivé pro všechny žáky: *verbální incentivy* (povzbuzení, pokárání), *kooperativní soutěže* aj. U vnitřně diferencované třídy ztrácí tento přístup na účinnosti zejména v těch skupinách i u jedinců, pro které jsou zdůrazňované incentivy málo vhodné, nebo nereálné. Obtížně může slabší žáky motivovat soutěž, při které jsou srovnáváni s výkonnostně lepšími jedinci. V těchto případech může naopak zdůrazňování stejných incentív vést ke snížení úrovně motivace slabých žáků, nebo až k *motivaci negativní.*

c) *Topologický přístup* je kombinací obou předchozích a jeví se jako nejoptimálnější. Jeho podstata tkví v tom, že učební program, jeho skladba, cíle, hodnoty a učitelem užití incentivy, *mají potenciální možností uspokojovat více sociálně i biologicky determinovaných potřeb, zájmů a hodnot žáků.* Každý žák má možnost se k některému z nich přiklonit a vnitřně se s ním identifikovat. V tělesné výchově lze jako motivační pobídky užít *relativních ukazatelů zlepšení* v učení, výkonnosti, emočních prožitků aj. Žáci nejsou srovnáváni interindividuálně, ale posuzují *intraindividuální změny* svého zlepšení. Pomocí tohoto pří-

stupu lze utvářet a ovlivňovat *aspirace* žáků, pocity *zdravé sebedůvěry*, nutné k překonávání subjektivních i objektivních překážek i vlastních nedostatků. Za nevhodnější přístup jej lze považovat i proto, že umožňuje snadno přecházet k přístupu individuálnímu. Napomáhá odkrývat *specifické znaky v motivační struktuře jednotlivých žáků.* Jeho převaha tkví i v tom, že dává žákům možnost, aby našli v tělesné výchově takové cíle, které mají pro ně *osobní smysl* a jejich aktivitu ve vyučování výrazně stimulují.

## Expoziční metody

Jejich cílem je zajistit předání obsahu učiva žákovi učitelem. Dle Mojžíška (1975) se užívají ve čtyřech základních případech jako:

- a) *přímý přenos* poznatků od učitele na žáka (popis, výklad, vysvětlení atd.),
- b) *zprostředkovaný přenos pomocí názoru* (ukázka, model, schéma aj.),
- c) *heuristickým přístupem* (tvůrčí aktivita žáků, řízená i neřízená učitelem),
- d) *metody samostatné percepční činnosti žáků.*

Podstatou expozičních metod je *kognitivní* (poznávací) *činnost žáka*, spojená s počátečním prováděním tělesných cvičení. Průběžným i finálním výsledkem je *aférentní syntéza všech podnětů*, včetně aférentace motivační a pamětní s pohybovou reakcí, kontrolovanou pomocí *exteroreceptorů i proprioreceptorů* (Hošek, Rychtecký 1984).

Z metod *přímého přenosu poznatků* a pohybových představ se uplatňují verbální metody: *popisu cvičení, výkladu a vysvětlení.* Účinek těchto metod je závislý na *vědomostech žáků*, znalosti terminologie aj. Uplatnění těchto metod je typické pro *instrukční učení.*

*Metoda popisu.* Cílem je *utváření a zpevnování pojmů*, odborné terminologie. Je využívána na začátku nácviku, provází však celý proces. Důležitý je vztah nově vytvořených pojmů k dříve osvojeným termínům a jejich zpevnění. Bez pojmů je komuni-



kace mezi učitelem a žákem v nácvičku obtížná a bez interiorizovaných pojmů nemůže žák o nacvičovaném pohybu přemýšlet.

**Metoda výkladu.** Slouží k *aktivizaci myšlenkových procesů* (deduktivních i induktivních), spojených s aktivní *tvorbou představy* pohybové dovednosti, činnosti, elementů sportovní taktiky. Umožňuje žákovi *pocho-pit vztahy mezi akty chování*, probíhajícími fyziologickými procesy v organismu při pohybu, či smysl zdravotně preventivních cvičení. Výklad je i hlavní metodou utváření a rozvoje tělovýchovných vědomostí i základem tvorby, či přebudování postojů.

**Metoda vysvětlení.** Zatímco první dvě metody dávají odpověď na otázku: „*čemu se bude žák učit*“?, dává metoda vysvětlení odpověď na otázku: „*jak se tomu bude učit*“?, „*či jak by se tomu měl učit*“? Většinou jde o radu, návod, či analýzu, jako technologický návod k postupu v učení. Častěji se vyskytuje v *druhé fázi motorického učení*. Nutná je zejména v obtížnějších operacích pohybové dovednosti, nebo u nového učiva.

K metodám *zprostředkovaného přenosu* patří *metody demonstrační*, opírající se o zrakové vnímání žáka i jeho počítky kinestetické. V počátku nácvičku přispívají k rychlému a přesnějšímu vytváření představy o pohybu. V pozdějších fázích vstupují spolu s verbálními korekcemi do zpětnovazebních informací - exterocepčních i propriocepčních. Dominance v užití metod zprostředkovaného přenosu je typická pro *imitační motorické učení*.

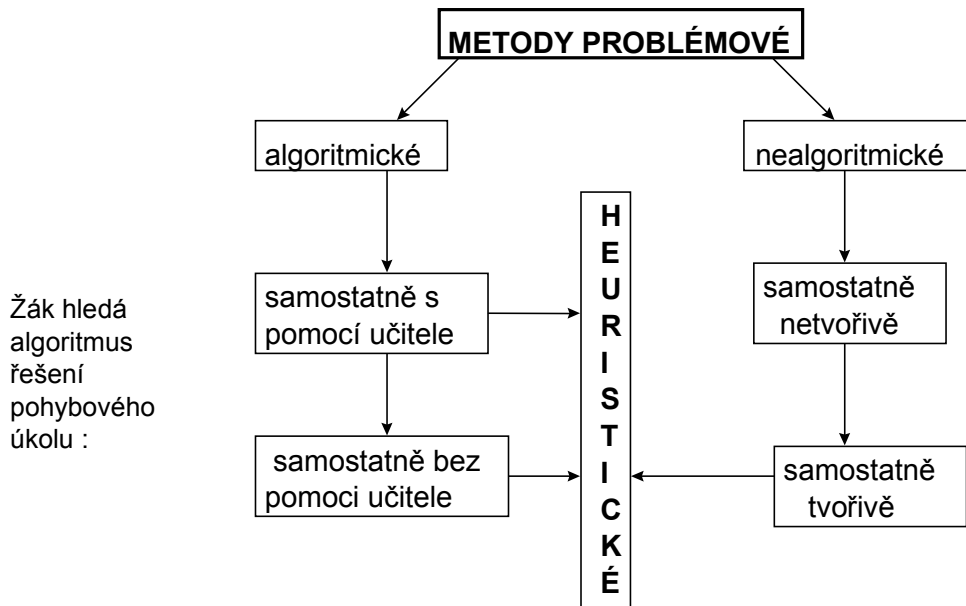
**Metoda ukázky.** Pro svoji názornost patří k nejméně frekventovaným expozičním metodám. Jestliže je zajišťována učitelem, či žákem třídy, označujeme ji jako *názornost předmětnou*. Umožňuje žákovi vnímat časoprostorovou strukturu i dynamickou složku v osvojovaném pohybu. V souvislosti s věkem žáků a druhem nacvičované dovednosti může mít *charakter globální* (předvedení pohybu vcelku), či *analyticko-syntetický* (ukázku jeho částí).

Využít lze i ukázku, jejíž podstatou je *názornost zobrazující*. Jde většinou o kresbu, schéma, film, video aj. Jejich kombinací: ukázka + schéma (film, video aj.) vzniká *názornost - reálná i zobecňující*. Uplatnění videotechniky umožňuje dnes užívat záznam pohybu, který cvičenec sám provedl, eventuálně jeho srovnání se vzorovým provedením.

Pro *heuristický přístup přenosu poznatků* jsou typické *metody problémové*. Rozdělit je lze na procesy *algoritmické* (řeší zobecnitelný problém) a *nealgoritmické* (řeší situační, nezobecnitelný úkol).

Ze schématu rozdělení je patrné, že některé metody mají v uplatněném rozdělení zřetelnější *algoritmický průběh*, tedy vysokou pravděpodobnost dosahování *cílů konkrétním postupem v řazení operací*. Jiné nabízejí žákovi zcela *volné řešení* (nelimitované) pohybového úkolu. Existují však i expoziční metody, kde jsou sice zdůrazněna pravidla pro pohybové operace, ale mají vyšší stupeň neurčitosti, neexistuje pro ně jediný algoritmus řešení, nebo jej žák dosud nezná. Jde o *metody heuristické*. Jsou učitelem podány jako základní návod; neznámou komponentou je např. způsob řešení úkolu, některé dílčí operace aj. Typické jsou pro didaktické styly za kognitivním prahem.

Učební situace ve sportovních hrách, kde řešení herní situace kromě aplikace otevřených pohybových dovedností zahrnují všechny aspekty pro *použití problémových metod*, podobně jako orientační běh, či situace v úpolových sportech. Jiné učivo (s převahou uzavřených pohybových dovedností) je možné těmito metodami *pouze oživit*. Například v gymnastice při samostatném utváření individuálně nejobtížnějších sestav, v atletice ve štafetovém závodě družstev bez určení délky běžeckých úseků atd.



Obr. 67. Klasifikace expozičních - problémových metod

Samostatná práce žáků jako expoziční metoda se využívá v závislosti na jejich *vyspělosti* (tělesné i mentální) *zkušenostech* a na různých fázích nácviku. Dominantní uplatnění však nachází v komplexních činnostech jako například *hra, turnaj, uspořádání soutěže, rozhodování* aj.

### Fixační metody

Jejich podstatou je procvičování, upevňování a zdokonalování již nacvičeného učiva. Rozdílně se uplatňují při převaze vyučovacího cíle zaměřeného na:

- *nácvik nových pohybových dovedností,*
- *cvičení zaměřená na rozvoj pohybových schopností.*

Při nácviku pohybových dovedností je cílem fixačních metod především:

- *odstraňování souhybů* v nacvičované dovednosti
- *zpřesnění rytmu* pohybových operací, či dovedností v činnosti
- *zlepšení kinestetické kontroly* prováděných pohybů
- *aktualizace vztahu* mezi vnější a vnitřní zpětnou aferencí
- *optimalizace úsilí* při provádění pohybů

- *vytvoření účinného systému autokontroly* nad prováděným pohybem.

Základem všech fixačních metod je podávání *zpětných informací* a optimalizace počtu *opakování*, nebo *dávkování zátěží*. Při poskytování zpětných informací je třeba vycházet z poznatků o vlivu *habituace* na reakci jedince v učební situaci. V praxi to znamená - vyhýbat se *konstantnímu obsahu i formálně stejnému podávání zpětné informace v průběhu nácviku*. Obdobně i pokud jde o *frekvenci* jejího užití, je nezbytné uvědomit si nedostatky příliš častého, ale i řídkého užití zpětných vazeb. Nároky na poskytování zpětné informace v průběhu nácviku jsou především závislé:

- *na věku žáků* (mladší jedinci potřebují častější informaci),
- *na povaze nacvičované dovednosti* (složitější operace, dovednosti je třeba častěji posilovat),
- *na osobnostních vlastnostech* (jedince s nízkou sebedůvěrou více podněcovat zpětnou informací, žáky sebedůvědomé - s vysokými aspiracemi lze informovat méně často),
- *na otevřenosti či uzavřenosti dovednosti* (z hlediska průběžného či rezultativního zásahu).

Ve výčtu fixačních metod nelze zapomínat ani na tzv. *kinestetickou stimulaci* - zpětnou informaci, zajištěnou pasivním provedením naučeného pohybu. Účinná je zvláště v těch pohybech, kde je vizuální sebekontrola znemožněna, nebo omezena.

Pro učícího se jedince je pro další využívání nacvičované dovednosti nejdůležitější *utvoření efektivního systému autokontroly*. Proces učení, zpevňování, musí být proto zaměřen na neustálé zvyšování účinků sebekontroly v řízení pohybu. Příliš velké spoléhání učícího se žáka na vnější zpětnou vazbu podanou učitelem neprospívá produktivitě, ani budoucímu uplatnění výsledků učení v činnosti. Zejména v samostatném a plastickém využití dovednosti v bohatě diferencovaných a variabilních situacích.

Při aplikaci fixačních metod, spojených s častým opakováním cvičení, je obvyklý *pokles motivace*, i alternace z *motivace primární na motivaci sekundární*. Někdy se mění i cíle, proč se žák v učební situaci angažuje. Zpočátku to může být snaha po osobním vyniknutí, později může být motivace orientována na úkol (task motivation). Vlivem monotonie nácviku se může změnit i na *motivaci negativní* a zpomalit progres v učení.

Při zaměření výchovně vzdělávacího procesu na *rozvoj pohybových schopností* se ve školní tělesné výchově nejčastěji užívá cvičení s vhodnou kombinací *zatěžování a zotavení* (super-kompenzace). Důležitá jsou v nich *frekvence, intenzita, trvání, délka a druh odpočinku*. Volba a situační konkretizace jsou determinovány věkem žáků, stupněm jejich pohybového rozvoje, *senzitivními periodami rozvoje jednotlivých pohybových schopností* atd. Ve školní praxi se nejvíce využívá metod:

- *opakovaných úsilí* (maximálních), zejména pro *rozvoj rychlosti, síly, pohyblivosti* aj. Je třeba dbát na *přiměřenost zátěží a intervalů odpočinku mezi jednotlivými cvičeními* i způsobem jejich provádění tak, aby bylo dosaženo efektu v souladu s cílem cvičení, věkovými zákonitostmi i individuálními zvláštnostmi žáků.

- *Nepřerušované metody*, zaměřené na *rozvoj vytrvalosti*. Při její aplikaci je nutné věnovat pozornost *přiměřenosti* zvolených zátěží a *délce jejich trvání*. Zejména v počátku i v průběhu pubescence, kdy registrujeme značné rozdíly mezi žáky, je uplatnění diferenciací žádoucí. Často se tato metoda realizuje nevědomě, nebo necíleně, vysokým tempem v hodině, minimálními prostoji mezi jednotlivými cvičeními atd., což rovněž přispívá rozvoji vytrvalosti.

Při využívání obou metod je třeba zajistit, aby cvičení byla žákům dobře *známá a bezpečná*; nemohlo v nich docházet ke zranění, nebo k *poškození organismu*. Vhodná jsou i cvičení na *trenažérech, posilovacích zařízeních*, která jsou oblíbená zvláště u chlapců. Nejen v mimotřídní tělesné výchově (nepovinný předmět), ale i v obligatorních vyučovacích jednotkách tělesné výchovy, pokud jsou k dispozici. Využívat lze také klasická gymnastická nářadí jako překážky pro překonávání. Žáky učíme kontrolovat intenzitu zatížení měřením *srdční frekvence* palpační metodou i sportestery. Vhodná jsou taková cvičení, kde na stanovišti cvičí alespoň dva žáci.

Dobré podmínky pro využívání těchto základních tréninkových metod jsou zejména ve *specializovaném vyučování*. Specializace v konkrétním sportovním odvětví umožňuje rozvoj pohybových schopností jako nezbytných komponent výkonnosti účelně spojit s nácvikem pohybových dovedností.

## Diagnostické metody

Vždy, když žáky něčemu novému učíme, je zapotřebí *dosažené výsledky hodnotit, kontrolovat*. Diagnostika je trvalou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Škola bez reálné diagnostiky je nereálná a málo efektivní. Z hlediska jeho průběhu lze aplikovat metody:

- *vstupní diagnostiky*. Cílem je zjistit vstupní předpoklady žáků pro nácvik dovedností a činností. Pravidelně se zařazují do učební plánu, na začátek školního roku, tematického bloku,

před začátkem nácviu nového učiva. Může jít o standardní motorické testy *pro testování rozvoje pohybových schopností*, nebo o testy k ověření *stavu rozvoje dovedností* (žáci přicházejí z různých škol, *východisko pro vnitřní diferenciaci* - viz rozdělení do družstev při lyžařském výcviku aj.);

- *průběžné diagnostiky*. Prověřují *dílčí úspěšnost v učení*. Dle výsledků lze sestavit *křivky učení* (počet opakování, strávený čas v nácviu atd.). Tyto informace jsou pro učitele velmi potřebné. Podle nich *koriguje, mění, modifikuje učební program*, jeho cíle, aplikované postupy, didaktické styly i vyučovací a výchovné metody. Pro žáky jsou také důležité, neboť odrážejí *úspěšnost či neúspěšnost v nácviu* ve vztahu k *intraindividuálně* (ve výchovných předmětech) *přijatým cílům*. Mají úzký vztah k motivaci žáků.
- *Finální diagnostiky*. Vztahují se k *uzavřeným cyklům učiva*. Mají význam v *půlroční, či roční klasifikaci*. Kritéria finálního hodnocení by však měli žáci znát již na počátku vyučovacího cyklu.

## Výchovné metody

Vyplývají z *pedagogických teorií a empirických zkušeností*. Jejich tvořivá aplikace závisí na teoretických vědomostech i praktických zkušenostech učitele. Souvisí se strategií vyučování a nezasvěcenému pozorovateli může jejich aplikace zůstat skryta. Využívány jsou metody: *kladení požadavků, přesvědčování, cvičení, odměna a trest, příklad a skupinová výchova*.

- *Kladení požadavků* učitele a jejich *zvnitřnění* (interiorizace) žáky, závisí na *aspiracích a kontextu pedagogické situace*. Účinnost požadavků závisí na jejich přiměřenosti, avšak musí mít vždy stimulační funkci. Dosažení cílů by nemělo být pro žáka bezproblémovou záležitostí. Ke splnění cílů je třeba *vyvíjet úsilí*. Učitel ovlivňuje aspirační úroveň žáků, koriguje ji vzhledem k jejich schopnostem, učí je postupnému stanovení samostatných cílů. Extrémy

v aspirační úrovni jsou z výchovného hlediska škodlivé. Vysoké (nedosažitelné) cíle nestimulují, stejně jako nepodněcují cíle nepřiměřeně nízké.

- *Přesvědčování*. Vychází z teorie o *utváření postojů*, které jsou v sociální psychologii dostatečně rozpracovány (Festinger 1954). Učitel usiluje o zvnitřnění konkrétních a pravdivých podnětů (pokynů, návodů, příkazů aj.) a jejich účinné převedení do *vnitřních motivů žáka*. Jednostranné verbalizování bez ohledu na konkrétní reakce žáků, ale i kontext situace však může být škodlivá a přinést i opačné výsledky.
- *Cvičení*. Jde o záměrné vytváření pedagogických situací, ve kterých je vyžadována určitá žádoucí reakce (sociální norma chování) žáka. Výběr těchto situací, přiměřenost i frekvence jejich opakování, zvyšují kvalitu výchovného působení učitele.
- *Odměna a trest*. Její podstatou je *sociální podmiňování* - posílení a usměrnění žádoucího chování a jednání žáka. Škály v užití odměny a trestu jsou široké (pochvala, veřejné hodnocení, cena; resp. vyslovení nesouhlasu, odmítnutí, pokárání aj.) Při aplikaci odměny je vždy třeba zvážit: *druh odměny, její velikost, stupňování v čase, frekvenci v užití*. V užití trestů (méně časté) je třeba respektovat: *přiměřenost, nez dvojování trestů, povahu trestu, neužívat tělesné tresty i ty tresty, které snižují lidskou důstojnost*.
- *Příklad*. Příklad (model chování) učitele *stupňuje i snižuje účinky* jeho výchovného působení. Pozornost je třeba věnovat zejména eventuálním *rozporům mezi požadavky učitele a jeho konkrétním jednáním*. Intervenovat (pozitivně i negativně) mohou i oblečení a chování učitele mimo vyučování.
- *Skupinová výchova*. Atmosféra ve skupině, vztahy mezi žáky (např. spolupráce, konkurence, extrémní soutěživost, velikost skupiny aj.), stimulují či

destimulují chování učících se žáků. Učitel může ovlivňovat chování i postoje žáků například paralelním působením, kdy chování skupiny modifikuje skrze strukturu interpersonálních vztahů mezi žáky a jejich neformální role.

## Zásady při zatěžování mladého organismu

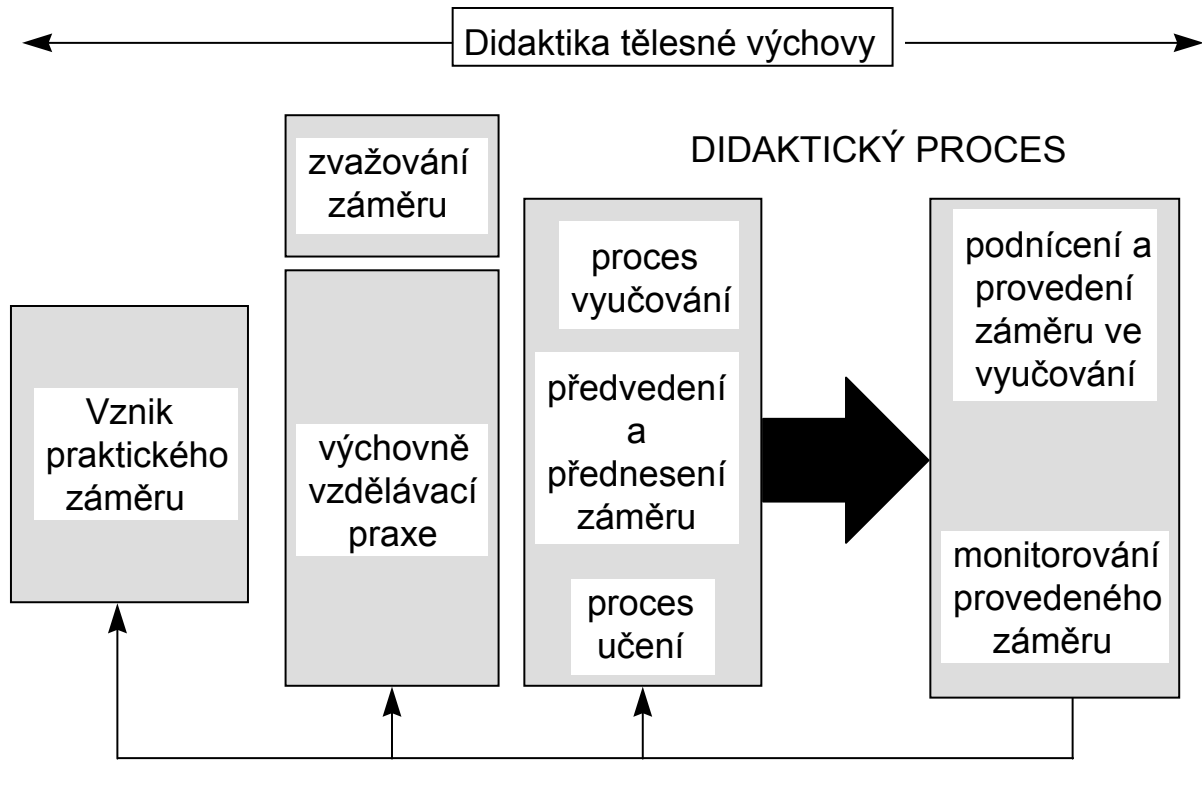
- Příznaky, symptomy, které jsou typické pro reakci na adekvátní zátěž (zrudnutí, teplota hlavy, srdeční frekvence aj.), nemusí být vždy a u všech žáků přesným indikátorem. Některé tyto reakce mohou být i příznaky přepětí.
- Je třeba vycházet z limitů dětských možností. To znamená, že nářadí, náčiní, pravidla, prostor a čas pro cvičení je potřebné těmto limitům přizpůsobit, upravit.
- Rozvíjet spíše široký záběr pohybových zkušeností; podmínky pro transfer jiných pohybových a sportovních činností; edukabilitu, pohybovou tvořivost, docilitu.
- Volit cvičení spíše krátká a jednoduchá. Zejména u žáků mladšího školního věku rychle klesá pozornost, soustředění. Delší cvičení obvykle nevedou k žádoucímu efektu.
- V praktickém nácviku jasně a srozumitelně vysvětlit požadavek (odborná terminologie, důležité a klíčové momenty v nácviku). Nejdříve nacvičovat velké a jednoduché pohyby, později složitě, více diferencované. Více užívat demonstrace pohybu spolu s návrhy jak cvičení či komplexní činnost provádět. Počítat s možným výskytem útlumů v učení.
- Žákům je třeba dát dostatečnou příležitost - čas k praktickým cvičením. Většinou na praktická procvičení dovedností zbývá málo času, je potřeba postupovat dále. Požadavek je však důležitý z prožitkového hlediska (emocionality cvičení. Vhodné je zejména u mladších jedinců využívat herních modelů.
- V nácviku nových dovedností, činností je třeba zachovat trpělivost, opravovat chyby, dávat naději na úspěch, avšak očekávat jen to co je reálné. Dětský postoj k určité aktivitě je spíše utvářen na pozitivním emočním prožívání, než na rozumových důvodech. Zpětné informace užívat kritické, ale pozitivně orientované.
- Vést žáky k reálným aspiracím. Naučit je hodnotit vlastní pohyb a vlastní výkonnost. Intraindividuální přístup aplikovat jako základ pro sebehodnocení výkonnosti ve svém vlastním pásmu, ale využívat principů diferenciacce i pro tvorbu individuálních výkonnostních cílů.
- Pro soutěže sestavovat vždy vyrovnané skupiny. V soutěžích a turnajích, tlumit předsoutěžní a posoutěžní úzkost žáků. Soutěž by měla přinášet jejím účastníkům radost. Bez radosti je lépe soutěž raději nedělat.

## Vyučování v tělesné výchově: tvorba, věda i umění

Z výše uvedeného vyplývá, že učitelé ve vyučování aplikují zobecněné principy (styly, postupy, metody, zásady aj). a působí na žáky skrze kritickou reflexi své vlastní tvůrčí činnosti. Zejména *kritická reflexe* (vlastních činností, činností žáků, kontextu situací aj.), hledání optimálních variant rozhodnutí, záměrů a řešení, jsou nejlepšími prostředky při překonávání stereotypie výchovně vzdělávacího procesu. Zobecněné principy, empiricky i vědecky ověřené, jsou však pouze rámcovým (nikoliv dogmatickým) návodem v sledu složitých rozhodování a rozhodnutí. Jedinečnost pedagogického procesu, situací, daná osobnostními rysy žáků i vyučujících učitelů, vyžaduje jejich neustálou tvůrčí modifikaci. Ne nadarmo se proto říká, že každý učitel má, navzdory obecně platným principům vyučování, vlastní koncepci své pedagogické činnosti. Realizuje ji v každém praktickém záměru. Vznik praktického záměru odráží kritickou reflexi curricula (osnov) s variantami alternativních perspektiv.

Při zvažování (empiricko - analytickém, interpretačním i kritickém), který záměr a jaký styl, postup, způsob, metoda budou nevhodnější, napomáhá integrace vědomostí a zkušeností učitele. Bez znalostí těchto principů není možná kreativní vyučovací činnost učitele tělesné výchovy.

Věda, tvorba i umění se tak podílejí v každém rozhodnutí učitele. Někteří více jiní méně upřednostňují některou ze zmíněných stránek ve své pedagogické práci. Jednostranná preference každé z nich však efektivitě práce učitele spíše škodí než prospívá.



Obr. 68. Schéma základních komponent v realizaci vyučovaných záměrů (přepřacováno dle Almonda 1994)

