

Profesní edukační přístupy

Autor: Zbyněk Svozil

1 Didaktické přístupy (strategie) v pohybovém učení tělesné výchovy 2

1.1 Činitelé ovlivňující pohybové učení edukantů 3

1.6.1 Strukturální aspekt osvojování pohybové činnosti 3

1.6.2 Individualita edukanta a didaktické přístupy 5

1.7 Didaktické postupy v edukačním procesu 8

1.7.1 Klasifikace vyučovacích metod a didaktických postupů 8

2 Progresivní přístupy v edukačním procesu 14

2.1 Kreativně orientované vyučování 16

2.2 Individualizované vyučování 17

2.3 Kooperativní vyučování 20

2.4 Otevřené vyučování 21

2.5 Didaktické řídicí styly 23

2.6 Další progresivní modely edukačního procesu 25

2.6.1 Programované a problémové vyučování 25

2.6.2 Humanistické vyučování 26

2.6.3 Integrované tematické vyučování 27

2.6.4 Projektové vyučování 27

2.6.5 Perspektivní vyučování 28

2.6.6 Genetické učení 28

2.6.7 Angažované vyučování 29

2.6.8 Participativní vyučování 29

2.6.9 Základní vyučování 30

3 Závěry 30

4 Základní použité pojmy a konstrukty 31

5 Referenční seznam 35

1 Didaktické přístupy (strategie) v pohybovém učení tělesné výchovy

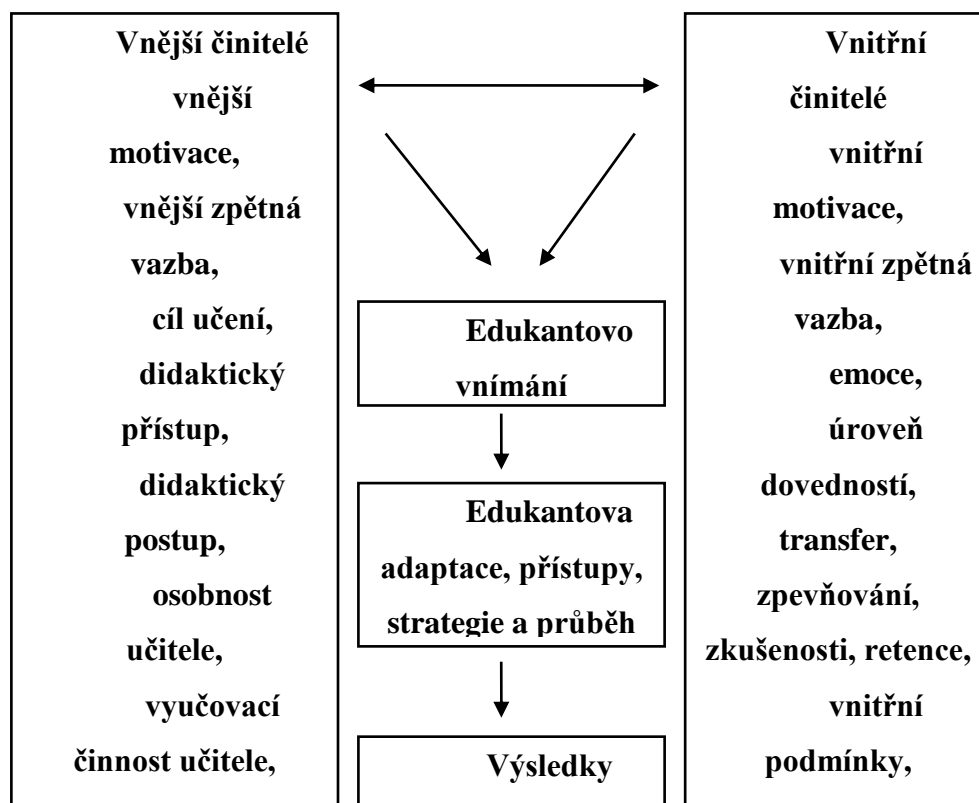
Ve výzkumu učení a shromažďování poznatků o učení všeobecně zaujímá prioritní postavení zejména psychologie a pedagogika a dále sociologie, kybernetika, informatika, ale i další vědní obory. Lidské učení má větší počet rozmanitých forem či druhů. Definice učení existuje celá řada, ale komplexně zahrnuje podstatu lidského učení z našeho pohledu nejlépe definice Kuličova (1992): „Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije, a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí, na vědění. Jde přitom o zkušenosti individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské“ (Kulič, 1992, 32).

Proces učení (pohybové, verbálně pojmové, sociální, percepční, ...) tvoří jádro učební činnosti edukanta. Učení spolu s hrou a prací patří k základním lidským činnostem. Učením získává člověk všechny své vědomosti, dovednosti, zdokonaluje své schopnosti a osvojuje si nejrůznější postoje, normy a způsoby hodnocení. Prostřednictvím učení mění, rozvíjí svoji osobnost. Učení je a vždy bude velmi důležitou náplní práce edukantů v edukačním procesu a jeho hlavní funkcí učení je přizpůsobování se novým situacím.

Z pohledu pohybového (motorického) učení a jeho pedagogicko-psychologické koncepce můžeme toto učení podle Beleje (1994) dále členit na klasické, všeobecné koncepce učení a specifické koncepce pohybového učení. Již z tohoto pohledu je patrná obrovská složitost tohoto problému. Jsme si vědomi této komplikovanosti, která v průběhu učení působí. Komplexní popis a rozbor všech činitelů, které ovlivňují pohybové učení je ovšem nad možnosti této práce. Z těchto důvodů se omezíme pouze na elementární rozbor některých činitelů, které mohou ovlivňovat pohybové učení edukantů ve vztahu k činnosti edukátora a jeho volbě didaktických přístupů v pohybovém učení, a to zejména z didaktického pohledu a z pohledů výsledků publikovaných experimentů dotýkající se bezprostředně zaměření práce.

1.1 Činitelé ovlivňující pohybové učení edukantů

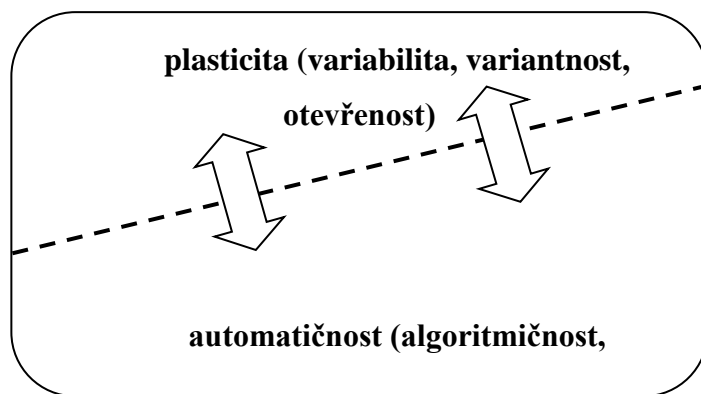
Činitelé v pohybovém učení jsou relativně nezávislé intervenující vlivy, které působí na průběh osvojování a ovlivňují (negativně i pozitivně) konečné výsledky. Na edukační činnost edukanta působí vnější a vnitřní činitelé (Obrázek 1).



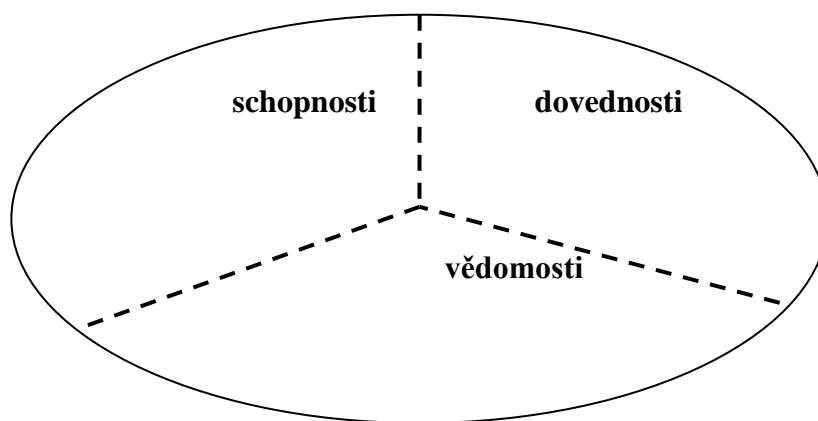
Obrázek 1. Činitelé ovlivňující pohybové učení

1.6.1 Strukturální aspekt osvojování pohybové činnosti

Ve volbě didaktického přístupu při osvojování pohybové dovednosti se výrazně projevuje strukturální aspekt edukačního procesu. Je to především poměr dvou základních složek, který determinuje volbu didaktického a následně i konkrétního učebního postupu (Obrázek 2).



Obrázek 2. Strukturální aspekt osvojování pohybových dovedností z hlediska poměru otevřenosti osvojované pohybové činnosti



Obrázek 3. Strukturální aspekt osvojování pohybových dovedností z hlediska poměru složek úrovně pohybových schopností, úrovně pohybových dovedností, úrovně vědomostí o pohybové dovednosti

Z hlediska pedagogiky, popřípadě i pedagogické psychologie je možno rozlišit formy lidského učení podle toho, které výsledky v něm převažují“ (Čáp & Mareš, 2001, 80). Podle Čápa a Mareše (2001) to mohou být převážně *vědomosti*, tj. soustavy představ a pojmů; senzorní a senzomotorické *dovednosti*; intelektové dovednosti a rozvíjení intelektových *schopností*; návyky, postoje, rozvíjení vlastnosti osobnosti. *Vědomosti* pojímáme jako soustavu informací (představ a pojmů), které si člověk osvojil nebo potřebuje osvojit. *Dovednosti* chápeme jako učením získaný, nebo získávaný předpoklad vykonávat určité činnosti nebo její části. „*Schopnosti* jsou vlastnosti, které umožňují člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat“ (Čáp & Mareš, 2001, 152). Dovednosti a schopnosti spolu těsně souvisí a není snadné je

přesně odlišit. Pro učení pohybovým dovednostem je neméně závažný i strukturální aspekt, který spatřujeme v poměru složky *dovednostní, schopnostní a vědomostní* (Obrázek 3).

1.6.2 Individualita edukanta a didaktické přístupy

Didaktické přístupy představuje svými cíli propojený soubor didaktických aktivit edukátora a učební činností edukantů. Způsob uplatnění didaktických přístupů je závislý na edukantově stylu učení a edukantově stylu vyučování. „Styl učení je žákem preferovaný způsob, jakým se učí, jeho způsob uvažování o učivu i postupech jeho zvládnutí. Vyučovací styl je učitelův způsob vidění učiva, žáka, výukových metod, učení a vyučování, komunikace se žáky apod., který se promítá do vyučování“ (Maňák & Švec, 2003, 30). Edukátor na základě výsledků diagnostiky (analýza výsledků učení, rozhovor, dotazníky, škály...) by měl brát při volbě didaktického přístupu ohled na žáky preferované způsoby učení a znaky stylu učení, které chce u edukantů rozvíjet. Z obecného pohledu by měl edukátor volit didaktické přístupy, které:

- motivují edukanty k tomu, aby sami projevovali zájem o obsah učení,
- zapojují edukanty do aktivního získávání a zpracování již získaných zkušeností a poznatků,
- podněcují samostatnost a kreativitu,
- předpokládají, že edukanti využijí více zdrojů informací,
- předpokládají využívání i vnitřní zpětné vazby a sebekorekce....

„Těžiště teorie motorického učení stojí na otázce vnitřní organizace učebního procesu a vnějších podmínek, ve kterých proces probíhá“ (Willimczik & Roth 1983, 16). Anderson (1999) diskutuje, jak didaktické přístupy a znalost edukačních činitelů ovlivňujících učení mohou formovat pohybové dovednosti k výkonu a zvyšovat porozumění při postupu v učení a dodává, že úlohou edukátora je správně zvolit didaktický přístup, facilitovat procesy učení u edukantů a promyšleným přístupem pracovat s edukačními činiteli ovlivňující průběh učení.

Důležitým edukačním činitelem pohybového učení je vlastní pohnutka k činnosti - *motivace*. Pro zvýšení motivace edukantů doporučují König, Rogoll a Weinans (1993) zainteresování edukantů na výuce již v průpravné části vyučovací jednotky. Zvýšení zájmu o pohybovou činnost je také možné změnou didaktických forem používaných ve vyučovacích jednotkách. V dalších fázích vyučovací jednotky autoři doporučují

zařazení *společného řešení problémů v kognitivní činnosti* (komunikace učitel - studenti). O kombinaci různých změn způsobů pohybů ve vyučovacích jednotkách, která zvyšuje motivaci k pohybové aktivitě současně s vhodným střídáním pohybové činnosti a odpočinku, uvažuje Balster (1995). Je zde velká pravděpodobnost, že vysoký učební výkon je výsledkem vysoké motivace u studentů a vhodného učebního prostředí. Spojitosti zahrnující motivační chování a učební záměr zkoumali i Chen a Darst (2001). Fredenburg, Lee a Solmon (2001) ve svém rozsáhlém experimentu dokazují, že *motivační zpětná vazba* v kombinaci s *úkolovou motivační vazbou* může být nejlepším prostředkem ke zlepšení kvality úkolu i zlepšení vztahu k vykonávané činnosti. Motivace je klíčovým faktorem, který ovlivňuje učení ve výchově. Důležitost tohoto faktoru se objevuje především ve spojení s tvořivou činností, neboť bez zajištění motivace je velmi problematické očekávat kreativní, samostatnou, individuální činnost v učení.

Kriteria pro tvořivé *klima výuky* v edukačním procesu zmiňuje Kreiss (1983) a zdůrazňuje důležitost zakomponování svobody rozhodnutí a radostnost do procesu učení. Pozitivní vliv v obohacení didaktických metod a forem práce ve sportovním tréninku při používání tvořivosti v didaktických postupech zdůrazňuje i Gongola a Tuckman (1985). Gongola a Tuckman (1985) ve svém pedagogickém experimentu u 23 vysokoškolských studentů v jedné experimentální a jedné kontrolní skupině v didaktickém postupu s využitím *kreativních cvičení běžického programu* prokázali možnosti zvyšování kapacity studentů provádět kreativní úkoly v edukačním procesu. O příčinách nedostatku tvořivosti v tělesné výchově se zmiňuje Kilbourne (1998) a uvádí příklady jak tento nedostatek napravit. Žáci mají především dostat *příležitost* k vlastní tvorbě a k možnosti *vyjádření své vlastní individuality*. „Po tomto aktivním a emočním jednání v radostném pohybu a tvořivém průběhu můžeme začít opět působit na tvořivého ducha žáků“ (Kilbourne, 1998, 60).

V souvislosti s pozitivními činiteli pohybového učení je také velmi často zdůrazňováno nabízení tvořivých učebních možností v osvojovacím procesu (Gerney & Dort, 1992; Hellison, 1995; Mosston, 1992; Mosston & Ashworth, 1986, 2002; Walter, 1998 a další). O podpoře *kreativity* v edukačním procesu a její možné spojení s rozvojem inteligence přináší ve svých pracích Hany (1992) a Schmole (1995). Autoři tvrdí, že *inteligence a kreativita se vzájemně nevylučují*. Hany (1992) ve svém výzkumu zjistil, že studenti tělesné výchovy, pracující v edukačním procesu podporující

kreativitu, dosahují v testech kreativity lepších výsledků než studenti, kteří tělesnou výchovu nestudují.

Wurzel (1995) se snaží analyzovat *sociální vztahy* ve škole. Jako základ sociálních vztahů ve škole vidí v interakci *učitel – žák* a v poskytnutí volnosti a možnosti žáků zasáhnout do řízení výuky. Tyto zásahy v řízení edukačního procesu vidí Wurzel (1995) jako předpoklad pro *uvolněnou atmosféru, samostatnou práci žáků a motivaci* pro činnost ve volném čase, rozšíření orientace žáků, a také pro rozvíjení předpokladů žáků organizovat si svůj volný čas pohybovou aktivitou. Především stres podle Tochona (1993) působí na vyučovací proces velmi rušivě a naopak uvolněná učební atmosféra může zlepšit učební předpoklady.

Zajímavý experiment s využitím experimentálních a kontrolních skupin a posouzením v prestestu a posttestu (vědomosti, pohybové dovednosti, herní výkon) publikují Turner a Martinek (1999). Metoda osvojování pohybových dovedností v pozemním hokeji u experimentálních skupin byla určena primárně v určitých „malých“ herních situacích. Emocionálně vhodná atmosféra a postupný či *individuální přístup učitele* přes herní strategie se pozitivně projevila u experimentálních skupin a přinesla oproti kontrolním skupinám (deklarativní, instrumentální přístup) lepší výsledky ve všech sledovaných ukazatelích (Turner & Martinek, 1999). K obdobným výsledkům přes *učení individuálních herních strategií* („chukeball“) dospěli i Penney a Chandler (2000). Vliv vhodného emocionálního edukačního prostředí na zlepšení v pohybových dovednostech i na zlepšení vztahu dvanáctiletých žáků (50 dívek a 46 chlapců) k procvičované činnosti v USA prokazují Treasure a Roberts (2001). Obdobné studie se objevily (v jiném prostředí a v rozdílných podmínkách tělesné výchovy) i v Evropě.

Efekty ve správně a včas použité *kvalitní zpětné vazby* v učení se koordinačních dovedností udávají Hodges a Franks (2001). Lidor (2000) vidí souvislost mezi efektivním vyučováním a zpětnou vazbou. „Cílem vysokoškolských učitelů je vyprodukovat ‚myslícího vyučujícího‘, který bude schopen se rozvíjet během vyučovacího procesu bez závislosti na svém instruktorovi (učitel VŠ). K tomu slouží dvě všeobecně známé techniky: zpětná vazba a strategie vyučování. Instruktor by měl dávat praktikantům zpětnou vazbu, která nebude v rozporu s jeho vnitřními vyučovacími strategiemi“ (Lidor, 2000, 14).

Princip *aktivní odpovědi a vnitřní zpětné vazby* řeší Lai a Shea (1999). Rozbor kvality podávané zpětné vazby při pohybovém učení dívek ve věku 8 – 10 let

v experimentu instrukčního učení hodů míčkem provedl Adams (2001) a prokázal, že jen poskytnutí *zpětné vazby* není zárukou úspěchu. Efekty jsou podle Adamse (2001) závislé na *vývojovém stupni* jednotlivých probandů, jejich *zkušenostech* s novou motorickou činností a v *kvalitě pochopení verbální instrukce*. Silverman (1998) zkoumá vzájemné vztahy mezi *učební strukturou* řízení edukační jednotky, *pohybovým úkolem*, *obsahem zpětné vazby* a *změnám úrovně pohybových dovedností u edukantů*. Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že úloha zpětné vazby v učenlivosti v tělesné výchově musí být chápána v souvislosti i s jinými proměnnými ve vyučování a dále Silverman (1998) konstatuje, že *izolovaná zpětná vazba* je odpovědná pouze za malé procento změn učenlivosti. Gassner (1999) ve svém sledování prokazuje, že na kvalitu výsledků pohybového učení může mít i použití *metafor*. „Metafory mohou vytvářet vizuální cíle, které mohou pomoci sportovcům řídit a usměrňovat své pohybové dovednosti. Mohou také usnadnit přenos vědomostí ze starých dovedností na nové poukázáním na podobnosti mezi dvěma dovednostmi“ (Gassner, 1999, 35). Autor dále uvádí, že až 60% edukátorů používá metafory k vyjádření problematiky a dále že metafory mohou také usnadnit *přenos* vědomostí ze starých dovedností na nové (*transfer*) poukázáním na podobnosti mezi dvěma dovednostmi. Weeks a Anderson (2000) experimentálně zjistili, že několik modelů *ukázek (demonstrací, prezentací)*, zakomponovaných v edukační strategii učitele před nácvikem, a ukázek v ranních stupních učení, bylo optimální pro získání a *retenci* pohybové dovednosti. V této souvislosti není zanedbatelný vliv *transferu* na osvojování praktických dovedností, který experimentálně zkoumali např. Wiesner, Rejman a Lewandowska (2000), Zatoň, K. a Zatoň, M. (2000) a další.

1.7 Didaktické postupy v edukačním procesu

1.7.1 Klasifikace vyučovacích metod a didaktických postupů

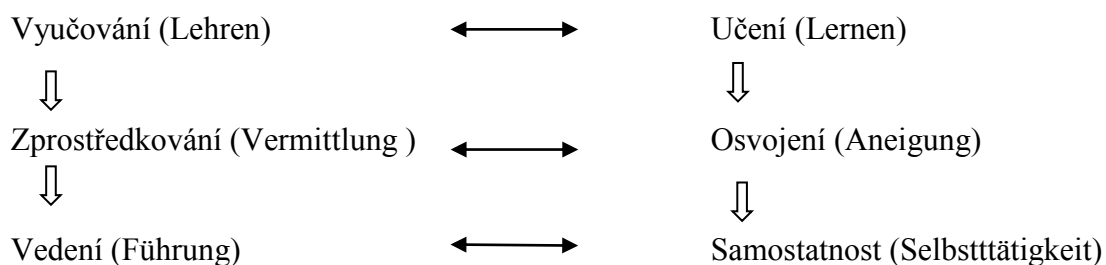
Mojžíšek (1977, 1988) nechápe vyučovací metody izolovaně od pedagogicko - didaktických problémů, ale vidí je ve vzájemných vztazích např. k obsahu vyučování, k didaktickým zásadám, k organizačním formám a k činnosti učitele a uvádí definici: „Vyučovací metoda je pedagogická - specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými

principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrňování aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů“ (Mojžíšek, 1977, 16). Mojžíšek tedy užívá pojmu *postup* ve své definici *vyučovací metody* a chápe jej jako její důležitou součást.

Vytvořit vyhovující, vyčerpávající a vědeckým postupům odpovídající *klasifikaci výukových metod (postupů)* je velmi obtížné a nesnadné, neboť je nutno logicky utřídit jevy velmi složité a různorodé, takže uplatnění *jednoho kritéria* členění v podstatě není možné. Různí autoři používají pro klasifikaci vyučovacích (didaktických) metod (postupů) různá kritéria. Mojžíšek (1977) rozděluje a třídí metody *z hlediska fázi edukačního procesu* na *motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační*. Pavlík (1979) třídí vyučovací metody *podle logického zřetele* na *analytickou metodu, syntetickou metodu, analyticko syntetickou metodu, synkretickou metodu, induktivní metodu, deduktivní metodu, genetickou metodu a dogmatickou metodu*. Podle *kritéria stupně aktivity a heurističnosti* dělí Lerner (1986) metody na *informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a výzkumné*. Maňák a Švec (2003) připomínají dělení metod i *z aspektu pramene* jako rozhodující zdroj žákova poznání na *metody slovní, názorně-demonstrační a praktické (činnostní)*. Mužík (1998) uplatňuje další kritérium a to vztah k praxi. Při použití několika kritérií vzniká podle Maňáka a Švece (2003) a dalších autorů *komplexní přehled metod*: frontální výuka; skupinová a kooperativní výuka; partnerská výuka; individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků; kritické myšlení; brainstorming; projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuka; výuka podporovaná počítačem; sugestopedie a superlearning; hypnopedie.

Označení *postup* je v didaktické literatuře nejčastěji spojováno s pojmem *vyučovací metoda*. Vzájemný vztah vyučovací metody a vyučovacího postupu je však chápán a definován jednotlivými autory rozdílně. *Vyučovací postup* výstižným způsobem vyjádřil Lerner (1988). Podle tohoto autora je to „...konkrétní činnost nebo souhrn konkrétních činností, ze kterých se skládá způsob dosahování částečného cíle. Tento částečný cíl je součástí systému činností, jimiž se dosahuje celkový cíl“ (Lerner 1988, 118). Gagné (1975) chápe *postup* jako hierarchické uspořádání učebního materiálu s tím, že „správný“ *vyučovací postup* musí nutně respektovat obecné zákonitosti učení. Mojžíšek (1975) vzhledem k vyučovacím formám označuje *vyučovací postup* jako souhrn didaktických výkonů.

Podobně jako my vnímá didaktické postupy (Unterrichts Methoden) Meyer (1987) a Kurz (1989). „Vyučovací metody jsou formy a postupy osvojování, ve kterých jsou učitel a žáci na základě institucionálních podmínek obklopeni přirozenou a společenskou realitou“ (Meyer, 1987, 45). Autoři také chápou podřízení vyučovacích metod (vyučovacích postupů) cílům vyučování. „Pojmu vyučovací metody rozumíme dialektickou jednotu vyučovací a učební metody“ (Jank & Meyer 1994, 264). Tento dialektický vztah Jank a Meyer (1994) vyjadřují ve schématu (Obrázek 4):



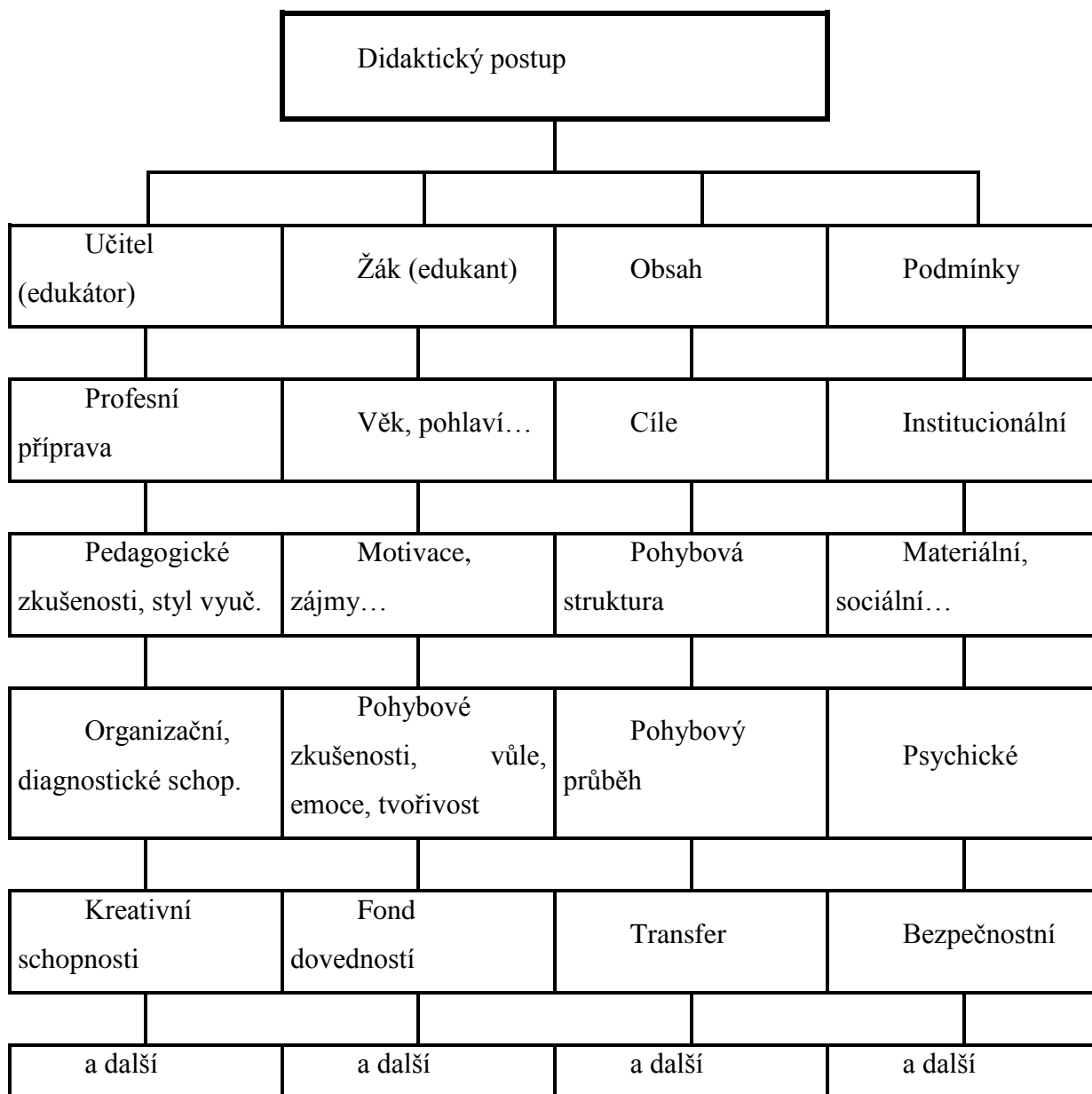
Obrázek 4. Dialektický vztah vyučovacích a učebních metod (Jank & Meyer, 1994)

Lerner (1986) se vyjadřuje i ke vztahu mezi *postupem výuky* a *metodou výuky*: „Metoda výuky je strategická kategorie výuky a postup je jeho taktický projev. Souhrn postupů tvoří konkrétní taktický systém vedoucí k dosažení strategického cíle výuky“ (Lerner 1986, 122). Také později stejný autor Lerner (1988) rozdíl mezi těmito dvěma pojmy nevidí a chápe *postup* jako operaci v procesu realizace *metody*. Autor vidí *metodu* jako zevšeobecněný pojem, zatímco *postup* je konkrétní realizací *metody* a dále uvádí, že některé postupy je možno využít pro vícero metod, zatímco jiné jsou specifické a použitelné pouze pro jednu konkrétní metodu. Horák (1978) zase představuje pohled na *vyučovací metodu* jako na účelně uspořádaný *postup*.

Meyer (1987) uvádí hlavní *vnější kriteria pro volbu vyučovacích metod*, (vyučovací postupy, die Unterrichtsmethoden):

- „*Cíle a obsah* jako nejdůležitější externí kritérium.
- *Žáci* s jejich dosavadními zkušenostmi, předpoklady, všeobecnými potřebami a zájmy, aktuálními náladami apod.
- *Vyučující* s jeho specifickými předpoklady a představami, (je možné, že metoda u jednoho učitele, která je úspěšná, nemusí u druhého učitele být tak zdařilá).
- *Institucionální rámec* ve kterém se vyučování koná“ Meyer (1987, 18).

Na problematiku výběru vhodného didaktického postupu upozorňují ve svém experimentu Verger, M., Verger, N. a Robert (2000). Experimentu se účastnilo 199 studentů tělesné výchovy obou pohlaví rozdělených do 4 homogenních skupin podle různých strukturálních didaktických postupů ve výuce plaveckého způsobu motýlek. Autoři zjistili, že při osvojování pohybových dovedností plaveckého způsobu motýlek existují dva rozdílné výsledky. Analyticko syntetické postupy se autorům jeví jako výhodnější pro začátečníky, pro upevňování a zdokonalování je vhodnější metoda inkluzivní (zde *didaktický styl s nabídkou*). Použití analyticko syntetických postupů mělo větší účinnost v osvojování pohybových dovedností pro chlapce, u děvčat nebyly zaznamenány žádné významné rozdíly. Z experimentu je patrná složitost a problematičnost označení vhodného didaktického postupu.



Obrázek 5. Hlavní činitele edukačního procesu ovlivňující volbu didaktického postupu

Z našeho pohledu *didaktické (vyučovací, edukační) postupy* chápeme jako relativně stále prvotní uspořádání edukačního obsahu, činnosti edukátora (učitele, trenéra...), edukantů (žáků, studentů...) a edukačních prostředků (podmínek, didaktických zásad, cílů, forem...) směřující k vytčenému didaktickému cíli (Obrázek 5).

Obsah*		Přístup**
--------	--	-----------

Obsah*	Přístup**
– Komplexní didaktické postupy	– Deduktivní didaktické postupy
– Analyticko syntetické didaktické postupy	– Induktivní didaktické postupy
– Didaktické postupy od jednoduchého ke složitému	– Individualizované didaktické postupy
– Didaktické postupy od složitého k jednoduchému (zjednodušování a redukování pohybové struktury a průběhu)	– Participativní didaktické postupy
– Didaktický přístup navyšování (nabalování) pohybové struktury („sněhová koule“)	– Facilitační didaktické postupy
– Didaktické postupy kvalitativního i kvantitativního rozšiřování a precizování pohybové struktury („spirála“)	– Otevřené didaktické postupy
– Didaktické postupy rozšiřování klíčových kompetencí	– Genetické didaktické postupy (založené na znovuobjevování)
– Paralelní postupy v osvojování dvou a více pohybových dovedností současně	– Prognostické postupy (založené na objevování podle dosavadních vývojových trendů)
– Didaktické postupy založené na transferu již osvojené pohybové dovednosti	– Didaktické postupy kritických případů
– a další	– Didaktické postupy samostatného učení
	– Kooperativní didaktické postupy
	– Didaktické postupy vzájemného vyučování
	– Nepřímé didaktické postupy
	– a další

Obrázek 6. Základní druhy didaktických postupů v pedagogické kinantropologii

* Formálně logický aspekt (uspořádání podle edukačního obsahu)

** Procesuální aspekt (uspořádání podle stylu řízení edukačního procesu)

Didaktické postupy jsou prvotní formou uspořádání obsahu učení a jako forma nemohou být omezujícím faktorem realizace obsahu a plnění didaktických cílů. Uspořádáním hlavních i dalších činitelů edukačního procesu podle *formálně logického*

aspektu (uspořádání podle obsahu) a *procesuálního aspektu* (uspořádání podle stylu řízení) vznikl seznam možných didaktických postupů v pedagogické kinantropologii (Obrázek 6).

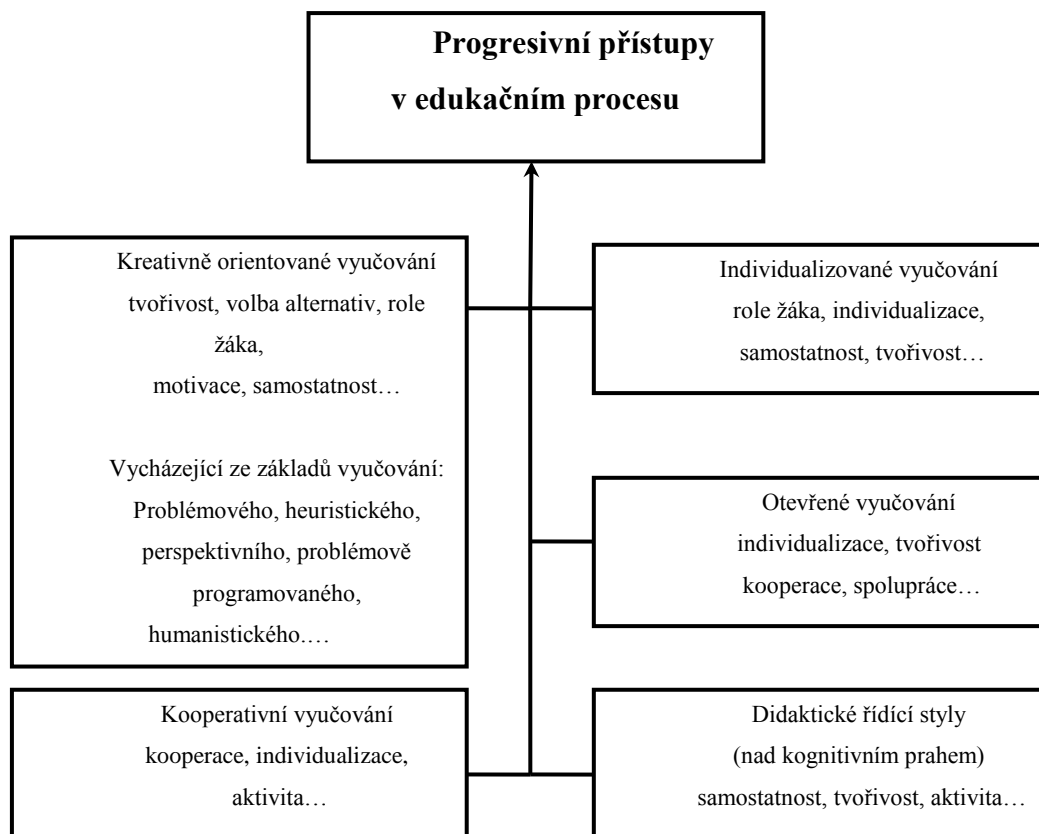
Pojetí (didaktická koncepce, didaktický model) školní tělesné výchovy se projevuje ve všech hlavních činitelích edukačního procesu a jejich interakcí. To znamená, že i didaktické a učební postupy jsou ovlivňovány novým pojetím, mění se preference různých druhů postupů a vznikají nově koncipované *progresivní didaktické a učební postupy, progresivní modely vyučovacích jednotek*. Volba didaktického postupu uplatňovaného v edukačním procesu by měla vycházet z preferovaného pojetí didaktického procesu, navozovat jeho efektivitu a respektovat všechny hlavní činitele i další činitele edukačního (didaktického) procesu a jejich interakce (Obrázek 5 a 6).

2 Progresivní přístupy v edukačním procesu

Cílem *progresivních přístupů* není pamětní zvládnutí co největšího množství informací, ale postihování souvislostí a kauzálních vazeb mezi jevy, které vyúsťuje v tvořivé poznání, výtvor, artefakt (i když převážně v subjektivním smyslu). Proto se kromě rozvoje kognitivních a formativních procesů klade zvýšený důraz na *produktivní, kritické myšlení, zejména na myšlení divergentní*. Hlavním principem progresivních přístupů je *orientace na edukanta*, který je zvědavý, kritický, nezávislý v úsudcích a myšlení, je zaujatý svými úkoly, umí pracovat a kooperovat s ostatními i pracovat samostatně a individualizovaně podle svých předpokladů, které umí diagnostikovat, a není ochotný přijímat automaticky věci na základě pouhého tvrzení a mínění autorit. Tím, jak progresivní přístupy v sobě kombinují a zahrnují velké množství metod a přístupů, můžeme i tady použít termín *blended learning*, dosud známý spíše v souvislosti s *e-learningem* (Valiathan, 2002). Z tohoto pohledu se v progresivních přístupech kombinují již zmiňované a ustanovené druhy vyučování a učení (Obrázek 7) v *moderní (progresivní) didaktické principy*:

- Princip samostatnosti a otevřenosti v edukačním procesu.
- Princip individuálního optimálního tempa edukace.
- Princip divergentního myšlení.
- Princip podpory, ale ne vynucování fantazie, fluence a originality v edukačním procesu.
- Princip svobody rozhodování aktivity a zvýšené role edukanta.
- Princip radostnosti, prožitkovosti a emocionality v edukačním procesu.

- Princip svobodné volby partnera a kooperace v edukačním procesu.
- Princip volby náročnosti edukačního obsahu podle individuálních předpokladů a edukačních podmínek.



Obrázek 7. Systémové základy progresivních přístupů v edukačním procesu

Z didaktického hlediska je žádoucí *progresivní přístupy* začlenit do celého systému edukačního procesu. Pro aplikaci progresivních přístupů v praxi je potřebné vytvořit odpovídající edukační podmínky, působit na didaktické dovednosti edukátora v profesní přípravě i v celoživotním vzdělávání, využívat možnosti a zájmy edukantů a v neposlední řadě promýšlet časové rozvržení a vhodnost edukačního obsahu.

Nutné je také ověřovat přínos a úměrnost těchto přístupů, které z psychologického i pedagogického pojetí jistě přinášejí pozitivní hodnoty, ale mohou do jisté míry komplexnost problematiky neadekvátně zjednodušovat.

2.1 Kreativně orientované vyučování

V zahraničí je problematika problémově nebo kreativně orientovaného vyučování často diskutovaným problémem a v tělesné výchově i předmětem výzkumných projektů (Brodtmann et al., 1984; Cratty, 1975; Czabaňski, 1991; Droste, Gasse, & Langenkamp, 1988; Fetz, 1981; Hellison, 1995; Proßnigg, 1989; Schaller et al., 1988; Singer, 1985; Söll, 1979; Staňkowska, 1989; Strzyżewski, 1996; Willis, 1995; Wiskow, 1992 a další).

V České republice a v bývalém Československu byla problematika problémově či kreativně orientovaného vyučování v tělesné výchově řešena v posledních letech Biloveskou (1980), Hlavsou (1984), Maršíčkovou (1992) Svozilem (1997) a v podmínkách sportovních her Ďuričkem (1984, 1989). V obecné pedagogicko-psychologické úrovni je tato problematika široce rozpracována Cangelosim (1994), Carlgrenem (1991), Crattym (1977), Ďuričem et al. (1986), Hlavsou (1984), Hlavsou et al. (1981, 1986), Chalupou (1973), Janouškem et al. (1985), Jechoutem (1981), Maťuškinem (1973), Polákovou (1993), Smutným (2001), Zelinou a Zelinovou (1990) a dalšími. Možnosti aplikace tvořivých epizod u mentálně postižených se věnovala Válková (1998).

Pro kreativně orientované vyučování je charakteristické úsilí o zvýšení role žáka v edukačním procesu. V dnešní době je již překonána dominantní role učitele jednostranně působícího na objekt edukačního procesu. Naší snahou je vtahovat žáka do vlastního procesu, zainteresovat ho na výsledcích, zvyšovat jeho podíl na rozhodovacích procesech v řízení edukačního procesu, zvyšovat jeho vnitřní motivaci pro vykonání pohybové aktivity atd. Dále je velmi důležité objasňovat a konkrétně uvádět v život vztahy:

Školní tělesná výchova \Leftrightarrow mimoškolní pohybová aktivita \Leftrightarrow starost o zdraví \Leftrightarrow rozvoj tvůrčí osobnosti \Leftrightarrow způsob života atd.

Pro zvýšení *role žáka* je velmi důležité znát strukturu zájmů školní mládeže o pohybovou aktivitu a zařazovat moderní pohybové aktivity do výuky. Neznalost či nerespektování zájmů školní mládeže o pohybovou aktivitu má zásadní negativní vliv na vztah k pohybové činnosti vůbec.

Roli žáka (edukanta) v edukačním procesu můžeme sledovat v těchto oblastech:
– v uspokojení žáků (edukantů) z prováděné pohybové aktivity, respektování zájmů,

- v úrovni vztahů a vzájemné interakce žák (edukant) ⇔ učitel (edukátor), žák ⇔ žák, žák ⇔ obsah, učivo, žák ⇔ podmínky,
- v četnosti a kvalitě kreativních znaků (řešení problémových situací, výběr nabízených variant řešení, vlastní postupy k řešení problémů atd.), v samostatnosti.

Hirmke (1996) uvádí aspekty vedoucí k tvůrčí atmosféře, a tím i k zvýšení *role žáka*:

- „podpora samostatnosti,
- možnost vyzkoušení vlastních idejí,
- podpora připravenosti riskovat,
- obezřetnost při posuzování a ověřování,
- umožňování rozmanitých zkušeností,
- podpora divergentního myšlení,
- podněcování k dalšímu rozvíjení myšlenek z dějin a dalších oblastí,
- poskytování klidné ‚inkubační‘ fáze,
- vytváření uvolněné učební atmosféry“ (Hirmke, 1996, 13).

Smutny (2001) zmiňuje, že *kreativní vyučovací postupy* stimulují vyšší a imaginární myšlení umožňující nadaným žákům pracovat jejich vlastní rychlostí a individuálně rozvíjet jejich talent.

2.2 *Individualizované vyučování*

Individualizované vyučování je jednou z koncepcí, která byla rozvíjena již ve 20. letech tohoto století (Anderson, 1995; Skalková, 1999). Tyto vyučovací koncepce se zaměřovaly především na individuální tempo při učení. V 60. a 70. letech se v obecné didaktice znovu objevil zájem o *individualizované vyučování*. Mezi východiska k individualizovanému vyučování v tělesné výchově zejména řadíme:

- „každý žák je jedinečná neopakovatelná individualita,
- každý učitel musí vytvářet podmínky pro individuální rozvoj žáků,
- každý žák má k „dispozici“ rozdílné individuální předpoklady,
- individuálně lze postupovat při provádění každé pohybové činnosti,
- žák „má právo“ se podílet na řízení vlastního postupu při pohybové činnosti,
- individualizované vyučování je uznávaným prostředkem k plnění cílů tělesné výchovy,

- individualizované vyučování vyžaduje adekvátní podmínky,
- individualizované vyučování je prostředkem boje proti průměrnosti“ (Frömel et al., 2000, 9).

Individualizovanému vyučování v tělesné výchově rozumíme jako jedné z možností zkvalitnění školní tělesné výchovy, a to jak po stránce obsahové, tak i po stránce formální a jako nezastupitelném fenoménu žádoucích individualizačních znaků v jakýchkoliv pohybových aktivitách (předpokládáme transfer zejména mezi motorikou fundamentální, pracovní a tělocvičnou). Individualizaci edukačního procesu nelze chápat kontroverzně s kooperací, prožitkovostí, kreativizací a podobnými didaktickými požadavky. Obdobně nekontroverzně chápeme roli individualizovaného vyučování v oblasti didaktických forem. V této souvislosti uvádí Skalková (1999), že „...vývoj pokusů o realizaci individualizovaného vyučování ve 20. století přinesl cenné didaktické poznatky o jeho možnostech i mezích. Potvrdilo se, že není na místě klást proti sobě individualizované a kolektivní formy vyučování, ale že je účelné uvažovat o jejich vzájemném doplňování“ (Skalková, 1999, 214).

Individualizací ve vyučování plavání se zabýval Schüpbach (1995). „Individualizace vyžaduje zásadně jiné, nové pojetí a postoj vůči výuce i samotnému učení. Od zúčastněných vyžaduje plné nasazení a sahá za hranice učebního oboru“ (Schüpbach, 1995, 2).

Kalhous a Obst (1998) začleňují *individuální výuku a individualizovanou výuku* do organizačních forem. V individuální výuce žáci pracují individuálně, nespolupracují, jsou různého věku a různé úrovně vědomostí. Individualizovanou výuku autoři dále člení na nejznámější soustavu *pueblovskou* a soustavu *daltonovskou*. Žáci pracují samostatně a individuálně podle svých osobních možností, zájmů a schopností, ale také své odpovědnosti. Také Maňák a Švec (2003) chápou *individualizaci výuky* obdobně: „Při individuálním přístupu sice frontální výuka zůstává zachována, ale v jejím rámci se přihlíží k individuálním zvláštěnostem žáků formou vnitřní diferenciací, která se může projevit jak v osvojovaném obsahu, tak i v metodách výuky“ (Maňák & Švec, 2003, 153).

Za doprovodné *znaky individuálního učení* považuje Grineski (1996):

- učení může být přizpůsobeno každému žáku,
- vyžaduje méně času učitele a zvyšuje výkon,
- všichni studenti mohou zažít úspěch,

- jsou eliminovány sociální problémy,
- osobnost a charakter jsou rozvíjeny samostatnou prací,
- problémy s disciplínou jsou eliminovány.

Individualizované vyučování není v rozporu s didaktickými řídicími styly. Byra a Jenkins (2000) ověřovali didaktický *styl s nabídkou* (inclusion style of teaching), kde učitel určuje učivo a žák volí obtížnost a náročnost. Edukanti v experimentální skupině měli šanci si vybrat variantu cvičení, která jim vzhledem k jejich předpokladům vyhovovala, a měli možnost se v ní zdokonalovat individuálně. Autoři v experimentu zpětnou informací zjistili, že edukanty činnost zajímala, a měli pocit, že se zlepšovali. Oproti kontrolní skupině měli účastníci v experimentální skupině i lepší vztah k prováděné aktivitě (baseballu).

Vztah mezi vyučovací strategií (teaching strategies) a postojem studentů je předmětem mnoha výzkumů. Obecně je považováno, že individuální instrukce a otevřený přístup dokonaleji než tradiční přístupy ovlivňují proces učení (Peterson, 1979). Některé jiné studie ovšem tuto myšlenku nepodporují a uvádějí nesignifikantní rozdíly mezi studovanými skupinami s rozdílným vyučovacím přístupem (Odgers, 1989; Peterson, 1977) a dodávají zajímavé zjištění, že studenti, kteří dosahovali nejlepších výsledků, měli nejméně pozitivní vztah k *individuálně instrukčnímu učení*, a naopak studenti, kteří dosahovali nejslabších výsledků, měli k individuálnímu přístupu velmi pozitivní postoj. Proto obecné úvahy, že otevřené, nedirektivní styly jsou pro studenty lépe přijatelné, je stále nevyřešenou otázkou (Cai, 1997).

„Přínos individualizovaného vyučování pro praxi ve školní tělesné výchově vidíme v respektování vnitřních podmínek učebního procesu; v podněcování vnitřní aktivity žáků, ve větší zainteresovanosti žáků na výsledku učení a odpovědnosti, ve větší míře svobody rozhodování žáků, v samostatném postupu při pohybové činnosti, v seberealizaci žáků všech zdatnostních skupin atd. Individuální přístup v tělesné výchově akceptuje i účast na méně náročných pohybových aktivitách, které však pozitivně ovlivňují vztah k pohybové aktivitě a pozitivně ovlivňují pohybový režim žáků“ (Frömel et al., 2000, 9).

2.3 Kooperativní vyučování

Kooperativní vyučování je dle Maňáka a Švece (2003) zařazeno jako „...komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem“ (Maňák & Švec, 2003, 138). „Základními pojmy kooperativního vyučování jsou sdílení, spolupráce, podpora“ (Kasíková, 1997, 27). Základní charakteristiky tohoto pojetí jsou:

- *Konstrukce poznání* (objevování, rozšiřování, přetváření kognitivních struktur).
- *Pozitivní „závislost“* členů skupiny na úspěchu každého jednotlivce.
- *Aktivita žáků* stimulovaná dialogem (interakce tváří v tvář).
- *Rozvíjení individuálních vzdělanostních předpokladů žáků* (podpora jejich „schopnostní“ struktury a vzdělávací dráhy).
- *Kooperativní uspořádání sociálních vztahů* ve vzdělávacím prostředí (důvěra ve vrstevnických vztazích, vývoj účinných sociálních dovedností).
- *Osobnostní vztahy* (vzájemné působení mezi učiteli a žáky, zlepšování skupinového procesu) (Bassett, McWhiter, & Kitzmiller, 1999; Cohen, 1994; Dyson & Rubin, 2003; Johnson & Johnson, 1989; Kasíková, 1997; Maňák & Švec, 2003; Rotering-Steinberg, 1999).

Za určitý protiklad tohoto způsobu učení považuje Kasíková (1997) *kompetitivní vyučování*, jehož základní rysy jsou konfrontace, soutěž, boj. Žáci jsou v negativní vzájemné závislosti, a to v úkolové situaci velmi specifickým způsobem. Úspěch jednoho je tu bezpodmínečně spojen s neúspěchem druhého. „Úkolová situace je tedy uspořádána tak, že stanovené cíle mohou dosáhnout jen někteří. Výzkumy ukazují, že uspořádání naší školy, ale i škol zahraničních je z tohoto hlediska převážně kompetitivní“ (Kasíková, 1997, 28). Kooperativním učením ve výuce dospělých a popisem metod kooperativního učení se zabývá Rotering-Steinberg (1999).

Autoři kreativně kooperativního učení vycházejí ze stejné podstaty vyučování jako v kreativně orientovaném vyučování. Velký důraz se zde klade především na *kooperaci a spolupráci*. *Kooperaci* (spolupráce, součinnost) chápou jako ochotu ke spolupráci, přátelským postojům a neegoistickým akceptovaným cílům. „V kreativně kooperačních aktivitách je kooperace chápána jako společná činnost několika osob či skupin zaměřených k dosažení téhož cíle“ (Mazal, 1998, 31). Kreativně kooperační aktivity potom stejný autor chápe nejen jako záměrnou a cílenou činnost v prostoru

a čase, ale šířeji jako vytvoření prostředí sympatie a důvěry. Toto prostředí podporuje u žáků odvahu k činnosti, při níž vyjadřují a produkují nová adaptabilní pohybová řešení a samostatně vyjadřují své emotivní nápady a myšlenky ve společný prospěch. Je tak vytvářena nová situace s aktivním vztahem učitele k žákům bez vyvolání dojmu ztráty času ve vyučovací jednotce školní tělesné výchovy. Tyto aktivity byly verifikovány především ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy jak na prvním tak i na druhém stupni základní školy. „Kreativně kooperační aktivity zařazené učiteli do různých částí vyučovacích jednotek tělesné výchovy ovlivnily kladně vztah žáků i učitelů k těmto aktivitám. Výsledky potvrdily samostatnější práci žáků, větší tvořivost a iniciativní vstupy žáků do edukačního procesu“ (Mazal, 2000, 52).

Obecné principy kooperativního učení můžeme shrnout na právo dítěte na sebevyjádření a komunikaci, na kritickou analýzu reality, na převzetí odpovědnosti za sebe i na převzetí odpovědnosti za skupinu, aktivní sepětí a interakci žáka s učivem. Dalšími *progresivními znaky* je snížení abstrakce učební látky, přiblížení problematiky skutečnému životu, zajištění vysoké motivace, komplexní vnímání učební situace, rozvoj sociálně komunikativních dovedností apod.

2.4 Otevřené vyučování

Otevřené vyučování (otevřené učení, otevřená výuka) je termín, který není ještě jednoznačně ustálený, označující pedagogickou koncepci, která v návaznosti na reformní hnutí a alternativní školy usiluje o celkovou změnu výchovy a vzdělání v současné škole. Otevřené vyučování se rozvíjelo od 60.-70. let v USA a Anglii pod názvem „open education“, „open classroom“ nebo „informal education“. Od 80. let se zásady otevřeného vyučování uplatňují nejenom v alternativních školách. „Otevřené vyučování využívá nových poznatků z vývojové psychologie a psychologie učení i z empirických sociálních výzkumů. Opírá se o díla Piageta, Vygotského, Aebliho, Leont'jeva aj. Na základě jejich poznatků zastánci otevřeného vyučování vycházejí z předpokladu, že klasická představa o lineárním průběhu učení, k němuž dochází aditivně krok za krokem ve stoupající linii, je už nedostačující. Oproti behavioristickému chápání učení jako reaktivního a zevně řízeného procesu, se učení chápe jako aktivní konstruktivní proces, který řídí sami ti, kteří se učí“ (Skalková, 1995, 16).

Otevřené vyučování je založeno na změnách ve vztahu k žákovi, které se promítají do obsahových, metodických i organizačních dimenzí vyučování. V otevřeném vyučování se uplatňují individualizované formy učení, ale zároveň i společné činnosti žáků prostřednictvím dvojic či skupinových činností. „Důležitým charakteristickým rysem otevřeného vyučování je svobodná (svobodně volená) práce. To znamená, že si sami žáci volí z určitých možností činností v souladu se svými zájmy. Náleží sem i povinné úkoly (např. různá individualizovaná cvičení na základě didaktických materiálů), které žáci plní svým vlastním tempem, vlastní volbou z daných možností“ (Skalková, 1995, 20).

Freie Arbeit (volná práce) je zvláštní forma otevřeného učení, rozvíjící se v posledních 25 letech. Její základ je umožnit žákům postupovat podle vlastního tempa, svých zájmů, a tak více rozvíjet jejich schopnosti a osvojovat dovednosti. *Freie Arbeit* umožňuje větší svobodu rozhodování v obsahu učiva (téma a obsah), to znamená *jak se budou učit* (řízení procesu), *s čím se budou učit* (použití pomůcek a materiálu), *s kým se budou učit* (volba spolupráce - individuální, skupinová), *kolik času věnují jednotlivým úkolům* (individuální tempo učení) (Kleindienst-Cachay & Scheidel, 1999). V praxi je uskutečnění této formy závislé na personálních, časových a materiálních možnostech. Barnitzky a Christiani (1998) považují znaky *volné práce* za kritéria *individualizace učení*. Dále autoři zdůrazňují důležitě psychologické a sociální sebeutváření žáků.

Volná práce i o přestávkách, která vede především k účinné motivaci žáků, je jednou z myšlenek práce Helmse (1980). Další autoři, popisující otevřené vyučování (Bogdahn, 1992; Digel, 1984; Piaget, 1994; Proßnigg, 1989; Wurzel, 1994 a další), se zabírají myšlenkou rozporů mezi plány a jejich bezpodmínečným plněním a volností či otevřeností, která vyplývá z konkrétních situací. Popisují naléhavost reagovat na vytvořené a neplánované situace. Předcházením těmto nečekaným situacím je tyto situace *naplánovat*. Důležité při tom je mít připravené alternativy, jak se vyučování může dále vyvíjet.

V otevřené koncepci stojí na začátku *perspektiva*, ke které se směřuje. Teprve průběh vyučování určí, v jakém rozsahu a na jakém stupni volnosti jsou tyto *perspektivy* plněny. Jsou zde např. nabízeny různé možnosti (jak, které, jak mnoho?), využití oblíbené techniky, vlastního prostoru času a dynamiky pohybu a možnosti volby partnera pro spolupráci.

Otevřenou vyučovací koncepci charakterizuje Proßnigg (1989) velmi nepatrným, pouze doprovázejícím „direktivním“ řízením učitele, a to hlavně ve formě *impulsů* na

začátku procesu a přenesením učebních cílů na žáky, kteří sami určují obsah a formu vyučování. Tímto je vykompenzován nedostatek předem naplánovaných učebních cílů direktivně vytýčených učitelem. Podmínkou úspěšnosti této koncepce je akceptování zájmového spektra žáků. Možnosti změn a směru výuky jsou závislé na šířce schopnosti žáků reagovat na pohybové úkoly a jejich fantazii. Konečný průběh vyučování není možno předem naplánovat, neboť je závislý na „pouze“ předpokládaných řešeních žáků. Pokud již žáci dále nereagují, je žádoucí využít klasických a osvědčených didaktických přístupů.

„Jako pozitivní rys otevřeného vyučování se hodnotí důraz na kooperaci: spojování individuálního a sociálního učení, partnerská spolupráce, spolupráce při řešení problémů v projektech“ (Kasíková, 2001, 30).

2.5 *Didaktické řídicí styly*

Teorie spektra didaktických stylů vychází od autorů Mosston a Ashworth (1990, 2002) a vyvíjelo se 25 let. V roce 1973 Nixon a Locke označili spektrum didaktických stylů jako nejvýznamnější pokrok v pedagogické kinantropologie (Goldberger, 1992).

U nás byla problematika rozpracována především Dobrým (1988, 1992). Experimentálním ověřením řídicích stylů se zabývali např. Cai (1997), Ernst a Byra (1998), Schloder (1987) a u nás např. Tomajko a Reich (1999).

Termín vyjadřuje postoje učitele a žáků k vybranému učebnímu modelu, interakci učitele s žáky, dominanci v rozhodování a řízení výchovně vzdělávacího procesu (organizace, zahájení a ukončení činnosti, způsob, druh, frekvence poskytování zpětné vazby, aplikace a způsoby hodnocení průběžných i finálních výsledků vyučování apod.), vždy s ohledem na cíl vyučování (tematický celek, vyučovací jednotky, epizody ve vyučovací jednotce aj.), (Rychtecký & Fialová, 1998). Pojem *styl* není chápán jako *osobní styl*, ale jako určitá zobecnitelná didaktická struktura. 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.

Volba didaktického stylu je ovlivněna konkretizací cíle vyučování podle fáze osvojování dovedností a rozvoje pohybových schopností. K dalším faktorům patří i vyspělost a motivace žáků.

Přehled didaktických stylů:

Styl příkazový (A) - charakterizován direktivním řízením učitele.

Styl praktický (B) - dílčí rozhodnutí jsou přenesena na žáka (výběr z navržených možností, zvolení místa cvičení...).

Styl reciproční (C) - přesun poskytování zpětnovazebních informací a korekcí na žáka, práce většinou ve dvojicích.

Styl se sebehodnocením (D) - samostatné cvičení žáků, autokorekce.

Styl s nabídkou (E) - učitel určuje učivo, žák volí obtížnost a náročnost.

Styl s řízeným objevováním (F) - učitel vede žáka k samostatnému pochopení vztahů.

Styl se samostatným objevováním (G) - skupinové řešení problémů, problémových situací, samostatné hledání optimálních variant řešení.

Styl s autonomním rozhodováním žáka o učivu (H) a stylu (I) - podporování samostatné volby žáka v otázkách učiva a výběru stylu (Dobry, 1992; Mosston & Ashworth, 2002; Rychtecký & Fialová, 1998).

Reciproční řídicí styl založený na poskytování zpětné informace pozorovatele cvičícímu ve čtyřech experimentálních skupinách a jedné kontrolní skupiny po 12 probandech základní školy byl ověřován na osvojování pohybové dovednosti žonglovat a dále na vědomostech o podstatě pohybu (Ernst & Byra, 1998). Experimentální skupiny byly dále členěny podle stupně vstupní úrovně sledované pohybové dovednosti, a to jak v roli pozorovatele, tak i v roli cvičícího. Kontrolní skupina neměla žádnou zpětnou informaci. Výsledky potvrdily větší nárůst úrovně pohybové dovednosti i vědomostí u experimentálních skupin, a to i v případech, kdy na místě cvičícího i pozorovatele byli žáci s nízkou úrovní dovedností i vědomostí o prováděné aktivitě.

Cai (1997) sledoval vztah 121 studentů vysoké školy (79 mužů a 42 žen), kteří byli zapsáni ve třech skupinách zaměřených na karate a třech skupinách zaměřených na pálkované aktivity (rasquetball). Studenti byli vedeni řídicím stylem příkazovým (A), recipročním (C) a s nabídkou (E - inclusion). Výsledky experimentů ukázaly, že studenti zapsaní do skupiny označené jako „karate“ upřednostňovali příkazový řídicí styl, kdežto skupiny označené jako „pálkovací“ preferovali styl s nabídkou. Zatímco

reciproční styl a styl s nabídkou byl podmíněnou alternativou pro učitele, studenti celkově pozitivněji přijali příkazový styl.

Ověřením dvou řídicích stylů při plaveckém výcviku studentů „nováčků“ (dvě skupiny) se zabýval Schloder (1987). Výsledky vztahu skupin k direktivnímu řídicímu stylu a stylu s nabídkou nebyl signifikantní.

Ověřováním řídicích stylů nad kognitivním prahem (didaktický styl řízeného objevování) se zabývají Tomajko a Reich (1999). „Výsledky hodnocení účinnosti ‚speciálního vyučovacího postupu‘ potvrzují, že vyučovací postup založený na řízeném objevování pozitivně ovlivnil týmový herní výkon v basketbalu ve všech sledovaných skupinách“ (Tomajko & Reich, 1999, 524).

Problémem při aplikaci didaktických stylů ve vyučování je nemožnost udržení konkrétního stylu po celou vyučovací jednotku. V jedné vyučovací jednotce se pak může objevovat až několik didaktických stylů, které se velmi rychle mění v závislosti na konkrétním a praktickém průběhu vyučovací jednotky. Přístup přes didaktické řídicí styly, stejně jako přes didaktické metody zatím nevytváří dostačující platformu pro systémové řešení problematiky tvořivosti. Na základě mnoha let výzkumu a reflexe si spektrum udržuje stále svou sílu a význam. I když teorie dosud nenaplnila úplný program testování, který požadovali Nixon a Locke, výsledky potvrzují sílu teorie v popisu didaktických jevů a predikci výsledků učení (Goldberger, 1992).

2.6 *Další progresivní modely edukačního procesu*

2.6.1 Programované a problémové vyučování

Za jeden z druhů vyučování nebo koncepcí v tělesné výchově považujeme i *programované vyučování*. Programované vyučování se vyznačuje specifickým způsobem řízení učebního procesu učitelem nebo programovanými učebními prostředky. Programované vyučování je optimální řízení učebního procesu učitelem nebo programovanými učebními prostředky při respektování principů teorie programovaného učení (Frömel, 1991). S doporučením aplikace programovaného vyučování v kombinaci s problémovým vyučováním v tělesné výchově se setkáváme v pracích Drdákové (1972), Fetze (1981), Frömela (1991) a dalších autorů. Podobně v obecnější úrovni prosazuje zahrnování problémových situací do programovaných

učebních postupů Maťuškin (1973) a integraci obou koncepcí Čáp a Mareš (2001), Kulič (1992), Vávra (1981), Wiecezorek, (2003).

Problémové vyučování charakterizujeme jako řízení učebního procesu především prostřednictvím vytyčování problémových učebních situací a jejich cílevědomým řešením. Svým zaměřením je kreativně orientovanému vyučování nejbližší. Problémové učení patří k náročným druhům učení. Vyžaduje od žáků samostatnost a tvořivost. „Každému praktickému pokusu předchází myšlenková analýza vzniklé problémové situace završená formulováním „hypotézy“ možného řešení. „Hypotéza“ je následně v praktické činnosti ověřována a podle povahy průběžného (nebo i finálního) výsledku je buď přijata, nebo zamítnuta. Při řešení nastolených problémů postupuje žák buď zcela samostatně, nebo za pomoci rad učitele“ (Rychtecký & Fialová, 1998, 71).

Gagné (1975) poznamenává, že řešení problému prokazuje dokonalejší retenci a zpevnění a může v člověku vytvářet lásku k učení, „žízeň po vědě“. „Nemůžeme se však domnívat, že tento typ učení vytvoří z člověka nutně tvořivého myslitele, schopného velkých přínosů v oblasti vědy nebo umění. Z výzkumu vyplývá, že lidé, kteří se zabývají řešením problémů, se mohou učit instruovat sami sebe, přijímat strategie, jež řídí jejich myšlení. Předpokládáme, že takovým strategiím se člověk učí a užívá jich při řešení problémů jakéhokoliv druhu“ (Gagné, 1975, 164).

Programované a problémové vyučování se při motorickém učení vzájemně nevyklučuje. Naopak optimální využívání kladů obou koncepcí vyučování umožňuje jejich rozsáhlejší využívání ve školské praxi. „Jestliže v problémovém vyučování postupujeme po problémových situacích, pak i návyk žáků na postup po dílčích cílech programovaného učebního postupu při občasném zařazení problémové situace můžeme považovat za vhodný přechod a vhodnou přípravu na náročnější problémové vyučování“ (Frömel, 1991, 100).

2.6.2 Humanistické vyučování

Model tvořivého *humanistického vyučování* představuje Zelinová (1993) a tvrdí, že pro požadavky postmoderní doby již tradiční modely výchovy a vzdělání, kde se přecenila stránka vzdělávací, pragmatická, a scientisticko-kognitivistická, nestačí. Ve svém modelu tvořivého a humanistického vyučování představuje autorka *heuristický program DITOR* D - definuj problém; I - informuj se; T – tvoř; O - ohodnoť řešení; R - realizuj! Výchovu k tvořivosti preferuje i Kohoutek et al. (1996). „Mělo by se v hojnější míře vyučovat tvořivými způsoby, jako je experiment, manipulace, pátrání. Učitel by

měl vytvářet takovou atmosféru vyučování, která vyvolá u žáků zvědavost a úsilí učít se“ (Kohoutek et al., 1996, 139).

2.6.3 Integrované tematické vyučování

Autorem myšlenky modelu *integrovaného tematického vyučování*, které vzniklo ve USA jako odpověď na zastaralé kurikula a paradigmaty, je především Kovalíková. Obsahová integrace je spojována i s propojováním žákovských vztahů a s kooperací. Model má lépe vyhovovat životu v 21. století a je zaměřen především na přítomnost a současnou potřebu dnešní mládeže. Za základní východiska považuje Kovalíková a Olsenová (1995):

- „Cílem vzdělání je zachování demokracie.
- Skutečný život je tím nejlepším kurikulem pro děti; kurikulum pro 21. století musí být založeno na skutečnosti, nikoliv na vyučovacích předmětech a učebnicích.
- Učení je individuální záležitostí.
- Kurikulum by mělo zcela sestávat z pojmů, dovedností a postojů (hodnot), které může student získat přímou zkušeností.
- Výukové postupy by měly poskytovat žákům možnost volit si to, co je v souladu s jejich jedinečnými způsoby učení.
- Kurikulum by mělo obsahovat daleko méně „výkladů“ a mělo by být založeno na prozkoumávání, objevování a používání pojmů ve skutečném světě.
- Hodnocení by mělo být založeno na realitě“ (Kovalíková & Olsenová, 1995, 13).

2.6.4 Projektové vyučování

Využívání *projektové metody* se uplatňuje především v alternativním školství, ale má své uplatnění i v „tradiční“ škole. Při této metodě jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů tak, aby byly poznatky předány v ucelené formě a nikoliv formou izolovaných poznatků odtržených od praktického života. Projekty jsou organizovány v rámci jednoho předmětu, nebo je problematika integrována do více předmětů. „Žáci při aplikaci této metody poznatky získávají vlastním prožíváním, což se odráží na kladném vztahu ke škole, učitelům, učí se kooperovat a setkávají se s realitou života“ (Lokšová & Lokša, 2003, 126). „Při rozhodování o zařazení projektu do repertoáru výukových metod je nutno kromě připravenosti učitelů a žáků zvážit též jeho přednosti a přínosy pro širší edukační cíle“ (Maňák & Švec, 2003, 170). Podle Bönsche (1974) je možno počítat s tím, že projekt:

- „zvyšuje motivaci, iniciativu a odpovědnost žáků,
- poskytuje řadu příležitostí k praktickému řešení úkolů a problémů ze života,
- posiluje u žáků ochotu spolupracovat a radit se s jinými,
- přináší korektiv k tradiční výuce, neboť ji obohacuje a doplňuje o přímou zkušenost žáků,
- rozvíjí u žáků vytrvalost, pohotovost, tolerantnost, sebekritičnost a sebedůvěru,
- dává příležitost k tvořivým činnostem“ (Bönsch, 1974, 97).

Pařízek (2000) dává řešení projektů do souvislostí s problémově pojatou výukou a ukazuje, jak tento opak k tradičnímu vyučování může přispívat k rozvíjení efektivního myšlení i v rámci existujících učebních plánů a osnov.

2.6.5 Perspektivní vyučování

Perspektivní vyučování (Mehrperspektivische unterrichten) se neorientuje do rámce věcných struktur podle sportovních odvětví. Žáci se ve škole učí poznávat věci z více perspektiv a smyslů, jak upozorňují Paul a Sölken (1998). Učitelé svým jednáním poskytují žákům větší prostor pro volnost a umožňují jim volbu z více možností. Podstatou tohoto vyučování je realizovat tělesnou výchovu s přiřazením více perspektiv. Např. vzájemné spojení fotbalu s významem „napětí a výkonu“, gymnastiky ve spojení cvičení „Fitnes“ s estetickou zkušeností, pohybovou hru jako ideální spojení perspektiv zkušeností s výkonem a vzájemnou spoluprací v kolektivu.

Cílem *perspektivního vyučování* je dát žákovi vzor možností „uchopit sport“ komplexně a v jeho celostním charakteru. Žáci se učí pochopit sport v jeho širokých možnostech, reflektovat na problémy a těžkosti řešením konkrétních sportovních situací. Tyto nové zkušenosti mají pomáhat žákům řešit situace i ve všedních dnech života ve společnosti.

2.6.6 Genetické učení

Základní myšlenka *genetického učení* je „znovu objevovat“ určitý jev či zákonitost na základě vlastních zkušeností a pozorování. Žáci jsou vystaveni určitému problému v jeho původní, neřešené podobě, v komplexních podmínkách tak, jak se objevuje v praxi. Samostatnou činností se snaží s problémovou situací vypořádat. Požadavkem není převzít řadu hotových řešení, nýbrž sbírat zkušenosti vycházející z originálních podmínek, z původních fenoménů. Předepsaná pravidla určitých

institucionalizovaných činností se nepovažují za nezměnitelná a žáci je mohou přizpůsobovat svým předpokladům ve výkonnostně heterogenních skupinách.

Za přínos genetického učení v tělesné výchově považujeme:

- možnost žáků samostatně se podílet na tvorbě obsahu vyučovací jednotky a aktivně ovlivňovat její průběh,
- rozvoj schopnosti vymyslet, zorganizovat a udržet napínavý průběh fungující pohybové činnosti,
- dostatečné fyzické zatížení při vhodně modifikované a následně fungující pohybové činnosti,
- posilování žákovy motivace k samostatné pohybové činnosti (flexibilita, tolerance, sebedůvěra).

2.6.7 Angažované vyučování

Angažované vyučování vychází podle Vorlíčka (2000) ze čtyř základních oblastí pedagogických problémů.

- „Žáci ve velké většině chodí neradi do školy.
- Mnohé předměty na základní škole nemají žáci v oblibě.
- Děti se některých učitelů obávají, nezřídka právem.
- Žáci se ze zcela pochopitelných důvodů obávají jak písemného, tak ústního zkoušení“ (Vorlíček, 2000, 112).

V České republice vzniklo sdružení učitelů PAU (Přátelé angažovaného učení). Toto hnutí je součástí NEMES (Nezávislá mezioborová skupina). Principy angažovaného učení formuloval Červenka (1993) a zařadil mezi principy mimo jiné princip samostatného myšlení a kolektivní spolupráce, princip angažovanosti a odpovědnosti za svěřené úkoly, princip uplatnění pozitivní motivace, princip řešení náročných problémových úkolů, princip převahy kladného hodnocení a princip otevřeného systému výchovy a vzdělání apod.

2.6.8 Participativní vyučování

Participace je chápána jako proces zvyšování účasti všech žáků v edukačním procesu i ve zvyšování účasti kultur a komunit v prostředí škol.

2.6.9 Základní vyučování

Znaky progresivního přístupu nacházíme podle Ngeow a Konga (2001) i v *základním učení* (based learning). Tento vzdělávací přístup je vytvořen na základě *naučit se učit* (learn to learn). Tento přístup je jedinečný v tom, že *řešení problému* je zde důležitější než vlastní získání vědomostí. Studenti takto rozvíjejí *kritické myšlení* (critical thinking) k tomu, co studují a jak s osvojeným učivem nakládají.

3 Závěry

Současné *moderní koncepce* školy vycházejí z rozdílných filozofických stanovisek, různě chápou osobnost žáka, přijímají různé edukační teorie. Společným průnikem těchto přístupů je snaha o reformu školství s potřebou plně začlenit učitele (edukátora) do rozhodovacích činností celé školy, hledání a řešení problémů žáky (edukanty), snaha o kooperaci, komunikaci, navazování sociálních vztahů. Velká většina reforem je založena na změnách kurikul.

Školní tělesná výchova je v současnosti ve většině států světa kriticky hodnocena, a proto jsou také požadovány zásadní změny v její orientaci a její roli v systému výchovy a vzdělání. Ukazuje se, že školní tělesná výchova, podobně jako celá vzdělávací soustava, se velmi obtížně vyrovnává s rozsáhlými sociálními změnami a s nově vznikajícími a rozšiřujícími se nežádoucími společenskými jevy. Z našeho pohledu by moderní, progresivní didaktické koncepce měly zahrnovat takové kooperativní vzdělávací strategie (přístupy), které efektivně vedou žáky (edukanty) k tvořivému a pozitivnímu řešení současných sociálních, ekologických a kulturních změn.

Přípravenost učitelů na složitý edukační proces v praxi je hlavním úkolem fakult vychovávající učitele. Požadavky na přípravu kvalitního učitele jsou velmi rozsáhlé a zahrnují celou řadu charakteristik a kvalit. Dobře osvojené učitelské dovednosti umožňující plnit složité úkoly nejsou záležitostí pouze přípravy na fakultách, ale je to stálý proces výrazně ovlivňovaný celoživotním úsilím a sbíráním zkušeností v praktickém edukačním procesu. Je třeba konstatovat, že ani dokonalá pedagogická příprava na školícím pracovišti, ani dlouholetá praxe v oboru automaticky nezaručují vyřešení všech problémů současného edukačního procesu.

Konstrukce *progresivních modelů profesní přípravy učitelů* tělesné výchovy předpokládá vyvození závěrů z chyb a nedostatků v dosavadní profesní přípravě a syntézu obecných progresivních trendů profesní přípravy a vlastních, specifických

přístupů. Jednou z možností, jak současný stav v profesní přípravě posunout v předkládaných intencích dále, je vedle systematické analýzy stavu i nabízení ověřených konkrétních moderních didaktických přístupů, postupů či strategií a současně hledat takové varianty uspořádání organizačních forem praxe, postupů a metod práce s edukanty, aby kromě obecných edukačních cílů plnila i další specifické funkce.

Volba didaktického (edukačního) postupu uplatňovaného v edukačním procesu by měla vycházet z preferovaného pojetí didaktického (edukačního) procesu, navozovat jeho efektivitu a respektovat všechny hlavní činitele i další činitele didaktického (edukačního) procesu a jejich interakce.

Progresivní přístupy nelze absolutizovat jako lepší nebo jediné správné a stavět je do opozice vůči pravidelnému a systematickému edukačnímu procesu. Zde je potřeba zdůraznit, že tyto přístupy přinášejí určitou alternativu k tradičně vedenému procesu a neměly by chybět v rejstříku edukačních přístupů kvalitního edukátora.

Limitem využívání progresivních přístupů může být i přemíra progresivních přístupů v edukační činnosti a vynucování mentální či kreativní činnosti. Záleží na edukátorovi a jeho percepci ve vyhodnocení aktuální situace v edukačním procesu a jeho tvořivou reakci.

4 Základní použité pojmy a konstrukty

Upřesnění terminologie je do značné míry ovlivňováno úrovní obecné didaktické a psychologické terminologie. V základních didaktických kategoriích přetrvává stále určitá terminologická volnost a nejednotnost.

Aktivita v edukačním procesu – Aktivitou v edukačním procesu se rozumí zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvědomělá činnost edukanta, jejímž cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování (Maňák & Švec, 2003, 153).

Blended learning – Velké množství metod, které účinně působí na edukační proces zaměřené na osvojování dovedností (skill driven learning), na rozvoj přístupů (attitude driven learning) a na rozvoj

	kompetencí (competency driven learning).
Didaktická metoda	– Záměrné metodické zpřístupnění a realizování učiva, uspořádání činnosti edukátora nebo edukantů, směřující k vytčeným záměrům či cílům, a to v kontextu s dalšími činiteli edukačního procesu.
Didaktické paradigma	– Všeobecně uznávané didaktické „vidění“, názor, konsensus na nejobecnější jevy v edukačním procesu.
Didaktický model	– Jednota propojení i několika didaktických metod a didaktických prostředků, kterým funkční jednotu propůjčují organizační a didaktické formy.
Didaktický postup	– Relativně stále prvotní uspořádání edukačního obsahu, činnosti edukátora, edukantů a edukačních prostředků, směřující k vytčenému didaktickému cíli.
Edukace „Education“	– Výchova a vzdělání.
Edukační jednotka	– Relativně stálé vnější uspořádání hlavních činitelů edukačního procesu a jejich interakce v čase, v podmínkách a prostředí.
Edukační proces	– Výchovně vzdělávací proces, tréninkový proces.
Edukační prostředky	– Teorie, modely plány, osnovy, kurikula, učebnice, didaktické postupy, modely edukačních jednotek, algoritmičké prostředky apod.
Edukant	– Učící se subjekt edukačního procesu (žák, student, sportovec, učeň, dítě poučované rodiči...).
Edukátor	– Osoba, která vzdělává a vychovává (učitel, trenér, cvičitel, rodič, fyzioterapeut, instruktor...).
Habituaální edukační přístup	– Základní, nejčastěji používaný, pro edukátora typický, bez vnějších vlivů a omezení, co nejlépe provedený edukační přístup.

Individualizace edukačního procesu		– Prosazování znaků individualizace ve všech hlavních činitelích edukačního procesu a jejich interakcích.
Individualizované vyučování		– Specifický způsob řízení procesu učení, při němž je všemi hlavními činiteli i vztahy mezi nimi optimálně a účinně respektován každý žák jako jedinečná osobnost a skupina jako seskupení jedinečných a osobitých individuí (Frömel et al., 2000, 6).
Individuální přístup k žákovi		– Respektování individuality a jejich specifík při veškeré pedagogické činnosti.
Modernizace (vyučování)	učení	– Zkvalitňování všech hlavních činitelů edukačního procesu a jejich vzájemných vztahů v souladu s perspektivami a trendy rozvoje didaktiky.
Principy (vyučování)	učení	– Regulativy řízení edukačního procesu, vycházející ze základních zákonitostí učení (vyučování).
Progresivní edukační prostředky		– Edukační prostředky, které vytváří podmínky či přímo navozují progresivní proces (modely vyučovacích jednotek, učební postupy, algoritmické předpisy, modely didaktických forem apod.).
Progresivní učení		– Osvojování a upevňování nových zkušeností, vědomostí, dovedností, vztahů... v intencích progresivního vyučování.
Progresivní vyučování		– Specifický druh řízení učebního procesu, který v souladu s principy kreativizace, individualizace, kooperace, otevřeného vyučování, aktivního vyučování usiluje zejména o rozvoj samostatnosti, kreativity, vnitřní aktivity, seberealizace, otevřenosti, emocionálnosti a prožitkovosti edukantů.
Řízení	edukačního	– Cílevědomé usměrňování všech hlavních činitelů

procesu	edukačního procesu v souladu s vytčenými edukačními cíli.
Samostatná práce v edukačním procesu	– Učební aktivita, při níž edukanti získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení a to zejména řešením problémů (Maňák & Švec, 2003, 153).
Tělesné zatížení	– Souhrn vnějších i vnitřních stresorů vyvolaných pohybovou aktivitou.
Účinnost (vyučování)	– Poměr vynaložených didaktických činností a prostředků k didaktickým výsledkům.
Vztah žáků k edukační jednotce	– Míra spjatosti s edukační jednotkou.

5 Referenční seznam

- Adams, D. (2001). The relative effectiveness of three instructional strategies on the learning of an overarm throw for force. *Physical Educator*, 58(2), 67-76.
- Adams, E., & Chisholm, T. (1999). Art, design and environment: A programme for teacher education. *Journal of Art and Design Education*, 18(3), 337-344.
- Anderson, A. (1999). The case for learning strategies in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(1), 45-49.
- Anderson, L. W. (1995). Individualized instruction. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Balster, K. (1995). Wir alle sind kreativ genug. *Sportunterricht*, 44(6), 91-92.
- Barnitzky, H., & Christiani, R. (1998). *Die Fundgrube für Freie Arbeit*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Bassett, C., McWhiter, J., & Kitzmiller, K. (1999). Teacher implementation of cooperative learning groups. *Contemporary Education*, 71(1), 46.
- Bogdahn, A. (1992). Vorschläge zur Planung und Vorbereitung einer Sportstunde bei Unterrichtsbesichtigungen durch den Fachberater. *Sportunterricht*, 41(1), 408-412.
- Bönsch, M. (1974). *Zielorientiertes Lernen mit Hilfe spezieller Unterrichtsmethoden*. München: Ehrenwirth.
- Brodthmann, D. et al. (1984). *Unterrichtsmodelle zum problemorientierten Sportunterricht*. Reinbek: Rowohlt.
- Byra, M. (1998). Measuring qualitative aspects of teaching in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(2), 83-89.
- Byra, M., & Jenkins, J. (2000). Matching instructional tasks to learner ability: The inclusion style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71(3), 26-30.
- Cai, S. X. (1997). College student attitude toward three teaching styles in physical education classes. *College Student Journal*, 31(2), 251-261.
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Carlgrén, F. (1991). *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar.

- Červenka, S. (1993). *Učit se. Učit se? Učit se! (Angažované učení v praxi)*. Praha: Strom.
- Chen, A., & Darst, W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150-164.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cratty, B. (1977). *Aktive Spiele und soziales Lernen*. Berlin: Ravensburg.
- Cratty, B. J. (1975). *Motorisches Lernen und Bewegungsverhalten*. Frankfurt/Main: Limpert.
- Czabański, B. (1991). *Wybrane zagadnienia uczenia się i nauczania techniki sportowej*. Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Digel, H. (1984). Zur Notwendigkeit offener Lehrsituationen im Sportunterricht. *Leibesübungen - Leibeserziehung*, 38(9), 203-209.
- Dobry, L. (1988). *Didaktika sportovních her*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Dobry, L. (1992). Co víme o spektru didaktických stylů. *Tělesná výchova mládeže*, 58(8), 1-8.
- Dobry, L. (1999). Moderní pedagogika, pedagogická kinantropologie a potřeba paradigmat. In L. Dobry, J. Šafaříková, & Z. Marvanová (Eds.), *Sborník sekce pedagogické kinantropologie Vědecké společnosti kinantropologie Pedagogická kinantropologie 98'* (pp. 9-14). Praha: Karolinum.
- Droste, I., Gasse, M., & Langenkamp, H. (1988). Und montags schaut der Trainer in den Spiegel.... *Volleyball training*, 12(3), 33-37.
- Đurič, L. et al. (1986). *Psychológia tvorivosti se zameraním na žiakov základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Dyson, B., & Rubin, A. (2003). Implementing cooperative learning in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(1), 48-55.
- Ernst, M., & Byra, M. (1998). Pairing learners in the reciprocal style of teaching: Influence on student skill, knowledge, and socialization. *Physical Educator*, 55(1), 24-38.
- Fetz, F. (1981). Prozeßorientierte methodische Provokationsreihen. *Sportpraxis in Schule und Verein*, 5, 83-85.

- Fetz, F. (1984). Beweglichkeit als Lebensqualität. In S. Größing, A. Sandmayer, & R. Stadler (Eds.), *Bewegung und Lebensqualität* (pp. 9-11). Salzburg: Universität Salzburg.
- Fredenburg, K. B., Lee, A. M., & Solmon, M. (2001). The effects of augmented feedback on students' perceptions and performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3), 232-242.
- Frömel, K. et al. (2000). *Individualizace didaktického procesu* [Výzkumná zpráva Fond rozvoje vysokých škol 1999 No. F 739/1999]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Frömel, K., & Vašendová, J. (1999). Filosofická a metavědecká východiska metodologie pedagogické kinantropologie. In L. Dobrý, J. Šafaříková, & Z. Marvanová (Eds.), *Sborník sekce pedagogické kinantropologie Vědecké společnosti kinantropologie Pedagogická kinantropologie 98'* (pp. 15-18). Praha: Karolinum.
- Frömel, K., Lehnert, M., & Vasendova, J. (2000). Volleyball for girls in school physical education. *International Journal of Volleyball Research*, 2(1), 30-34.
- Frömel, K., Novosad, J., & Svozil, Z. (1999). *Pohybová aktivita a struktura zájmů mládeže*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Frömel, K., Vašendová, J., & Krapková, J. (2000). Esthetic aspects of physical education classes for girls. *Physical Educator*, 57, 146-151.
- Frömel, K., Vašendová, J., Sigmund, E., Zíková, Z., Neuls, F., & Grofik, D. (2000). *Individualizace didaktického procesu* [Závěrečná zpráva z řešení rozvojového projektu FRVŠ 1999]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Frömel, K., Vasendova, J., Stratton, G., & Pangrazi, R. P. (2002). Dance as a fitness activity: The impact of teaching style and dance form. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(5), 26-30, 54.
- Gagné, R. M. (1975). *Podmínky učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Gassner, G. J. (1999). Using metaphors for high-performance teaching and coaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(7), 33-35.
- Gerney, P., & Dort, A. (1992). The spectrum applied: Letters from the trenches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 36-39.
- Goldberger, M. (1992). The spectrum of teaching styles: A perspective for research on teaching physical education [Supplement The spectrum of teaching styles: A silver anniversary in physical education]. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 42-46.

- Gongola, J. C., & Tuckman, B. W. (1985). Effects of systematic program of exercise on selected measures of creativity. *Perceptual and Motor Skill*, 60, 53-54.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hany, E. A. (1992). Kreativitätstraining: Positionen, Probleme, Perspektiven. In K. J. Klauer (Ed.), *Kognitives Training* (pp. 181-216). Göttingen: Hogrefe.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Helms, E. (1980). Aktive Schulpause - Freie Lerngelegenheiten - Selbstgesteuertes Lernen und Üben im Schulsport. *Theorie in der Sportpraxis* (pp 93-98). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Hirmke, H. (1996). Kreative Bewegung - ein Anliegen der Rhythmischen Erziehung. *Leibesübungen - Leibeserziehung*, 50(5), 13-15.
- Hodges, N. J., & Franks, I. M. (2001). Learning a coordination skill: Interactive effects of instruction and feedback. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 132-142.
- Horák, F. (1978). *Kapitoly z didaktiky základní školy* [Učební texty]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jank, W., & Meyer, H. (1994). *Didaktische modelle* (3th ed.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jechout, M. (1981). *Metody problémové výuky*. Praha: Institut ministerstva průmyslu.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition. *Theory and Research*. Edina: Interaction Book Company.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (1998). *Školní didaktika* [Učební texty]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kilbourne, J. R. (1998). Rebuilding the bridge between physical education and creativity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(5), 59-63.
- Kleindienst-Cachay, C., & Scheidel, C. (1999). Freie Arbeit auch im Sportunterricht! *Sportunterricht*, 48(10), 405-416.
- Kohoutek, R. et al. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.

- König, S., Rogoll, T., & Weinans, A. (1993). Wenn Schüler und Lehrer im Sport zusammenarbeiten.... *Sportunterricht* 42(10), 434-444.
- Kovalíková, S., & Olsenová, K. (1995). *Integrovaná tematická výuka – model* (J. Nováčková, Trans.). Kroměříž: Spirála. (Original work published 1993)
- Kreiss, F. (1983). Kreativität im Training - Kreativität im Sport. *Rudersport*, 3, 48-49.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Kurz, D. (1989). Worum geht es in einer Methodik des Sportunterrichts? *Methoden im Sportunterricht*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Lerner, I. J. (1986). *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Lerner, I. J. (1988). *Didaktické základy vyučovacích metod*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lidor, R. (2000). On becoming a thinker-learner: Instructional applications of an integrated approach. *Physical Educator*, 57(1), 14-21.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada.
- Maňák, J. (1998). Cesta k tvořivé škole. In L. Šrámek & I. Němec (Eds.), *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Cesty k tvořivé škole* (pp. 14-18). Brno: Masarykova Univerzita.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Maťuškin, A. M. (1973). *Problémové situácie v myslení i vo vyučovaní*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Mazal, F. (1998). *Kreativně kooperační aktivity v současné škole*. Habilitační práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc, Česká republika.
- Mazal, F. (2000). Uplatnění kreativně kooperačních aktivit ve škole. In J. Šafaříková & Z. Marvanová (Eds.), *Sborník sekce pedagogické kinantropologie České kinantropologické společnosti Pedagogická kinantropologie 99'* (pp. 49-52). Praha: Karolinum.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden*. Frankfurt: Theorieband.
- Mojžíšek, L. (1975). *Vyučovací formy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mojžíšek, L. (1977). *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Mojžíšek, L. (1988). *Vyučovací metody* (2nd ed.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- Mosston M. (1992). Tug-o-war, no more: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 27-31, 56.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles*. NY: Longman.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th ed.). CA: Benjamin Cummings.
- Mužik, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Praha: Bohemia.
- Ngeow, K., Kong, Y. S. (2001). *Learning to learn: Preparing teachers and students for problem-based learning*. Retrieved 4. 2. 2003 from ERIC database on the World Wide Web: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed457524.html>.
- Odgers, P. G. (1989). High school students' achievement skills in computers and attitudes toward reading and workplaces literacy a comparison of three teaching stiles [Doctoral dissertation, Northern Arizona University, 1989]. *Dissertation Abstracts International*, 51(1), 70-A.
- Pařízek, V. (2000). *Jak naučit žáky myslet*. Praha: Univerzita Karlova.
- Paul, M., & Sölken, H. (1998). Mehrperspektivisch unterrichten – Über die Probleme und Möglichkeiten, ein verändertes Unterrichtsverständnis zu entwickeln. *Sportunterricht*, 47(12), 477-482.
- Pavlík, O. (1979). *Vědecko-technická revoluce, škola a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Penney, D., & Chandler, T. (2000). Physical education: What future(s)? *Sport, Education and Society*, 5(1), 71-81.
- Peterson, P. L. (1977). Interactive effects of student anxiety, achievement orientation, and teacher behavior on student achievement and attitude. *Journal of Educational Psychology*, 69(6), 779-792.
- Peterson, P. L. (1979). Direct instruction: Effective for what and for whom? *Educational Leadership*, 37, 46-48.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol.1). NY: Wiley.
- Piaget, J. (1994). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Proßnigg, W. (1989). Offener Sportunterricht - Bedingung individueller Körpererfahrung. *Leibesübungen - Leibeserziehung*, 43(4/5), 30-39.

- Rotering-Steinberg, S. (1999). Cooperative learning for adult education. *Gruppendynamik - Zeitschrift für Angewandte Sozialpsychologie*, 30(3), 249-260.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (1998). *Didaktika školní tělesné výchovy* [Učební texty] (2nd ed). Praha: Karolinum.
- Schaller, H. J. et al. (1988). *Prinzipien - Lernen, Problemlösendes und exemplarisches Lernen im Sport - untersucht am Beispiel des Skilaufs* [Forschungsbericht]. Bonn: Universität Bonn.
- Schloder, M. E. (1987). Effects of teaching style on performance, anxiety, and attitude toward instruction of college novice swimmers [Doctoral dissertation, Arizona State University, 1987]. *Dissertation Abstracts International*, 49(3), 458-A.
- Schmole, M. (1995). Intelligenz und Kreativität im Sportspiel. *Sportunterricht*, 44(6), 249-254.
- Schüpbach, J. (1995). Individualisieren im Schwimmunterricht. *Theorie und Praxis*, 44, 2-5.
- Silverman, S. (1998). Task structures, feedback to individual students, and student skill level in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 420-424.
- Singer, R. N. (1985). *Motorisches Lernen und menschliche Leistung*. Bad Homburg: Limpert.
- Skalková, J. (1995). *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43(2), 155.
- Smutny, J. F. (2001). *Creative strategies for teaching language arts to gifted students (K-8)*. Retrieved 4. 2. 2003 from ERIC database on the World Wide Web: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed455659.html>.
- Söll, W. (1979). *Differenzierung im Sportunterricht*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Staňkowska, S. (1989). „Metaplan“ - Metoda problemowego prowadzenia zajęć seminaryjnych z narciarstwa zjazdowego. *Kultura fizyczna*, 63(1/2), 26-29.
- Strzyżewski, S. (1996). *Proces wychowania w kulturze fizycznej* (3rd ed.). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Svozil, Z. (1997a). *Kreativně orientované učební postupy v tělesné výchově*. Disertační práce, Univerzita Palackého, Fakulta tělesné kultury, Olomouc, Česká republika.

- Svozil, Z. (1997b). *Učební postupy v plavání* [Výstup grantového úkolu FTK UP 1996]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Svozil, Z., & Dopitová, R. (1995). Dotazník pro učitele k diagnostice vyučovací jednotky tělesné výchovy. In B. Antala (Ed.), *Sborník prací z 2. vědecké konference studentů PGŠ* (pp. 24-27). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Svozil, Z., & Gajda, V. (1996). Konstrukce a verifikace posuzovacích škál plaveckých způsobů prsa a delfin. In Y. Macejková & L. Benčuriková (Eds.), *Teoretické a didaktické problémy plávania a plaveckých športov* (pp. 69-72). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Svozil, Z., & Gajda, V. (1997). Posuzovací škály v didaktickém procesu tělesné výchovy. In D. Tomajko (Ed.), *Didaktický proces v současném pojetí tělesné výchovy* (pp. 60-64). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Svozil, Z., & Neuls, F. (2001). Individualizovaný učební postup plaveckého způsobu znak. In I. Čechovská (Ed.), *Sborník příspěvků z odborného semináře Problematika plavání a plaveckých sportů II* (pp. 38-42). Praha: Univerzita Karlova.
- Svozil, Z., Bartoszewicz, R., Chmelík, F., & Frömel, K. (2004). The practical preparation of students in Wrocław and in Olomouc to realization the pedagogical problems in the physical education lessons. In T. Koszczyk, M. Lewandowski, & W. Starościan (Eds.), *Wychowanie i kształcenie w reformowanej szkole*. (Vol. 5, pp. 105-112). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Svozil, Z., Frömel, K., & Górna, K. (1996). Rola ucznia w procesie wychowania fizycznego w szkołach podstawowych w regionie olomunieckim i katowickim. In J. Ślężyński (Ed.), *Efekty kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej* (pp. 59-62). Katowice: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Svozil, Z., Frömel, K., Mitáš, J., Bartoszewicz, R., & Ludva, P. (2002). Evaluation of pupil's attitudes towards physical education lessons from international aspects. In R. Pišot, V. Štemberger, F. Krpač, & Filipčič, T. (Eds.), *Otrok v gibanju. A child in motion*. (pp. 367-371). Ljubljana: University of Ljubljana.
- Svozil, Z., Frömel, K., Mitáš, J., Chmelík, F., Stelzer, J., Ludva, P., & Fialová, L. (2004). Transfer didaktických dovedností studentů tělesné výchovy na pedagogických praxích. *Tělesná kultura*, 29(1), 54-80.
- Švec, V. (1994). Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele-módnost, nebo potřeba? *Pedagogika*, 44(2), 105-112.

- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46(3), 266-276.
- Švec, V. (1998). Přístupy ke zkoumání učitelské tvořivosti. In L. Šrámek & I. Němec (Eds.), *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Cesty k tvořivé škole* (pp. 110-113). Brno: Masarykova Univerzita.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Edition Nathan.
- Tomajko, D., & Reich, P. (1999). Výzkum účinnosti didaktického stylu zaměřeného na řízené objevování. In H. Válková & Z. Hanelová (Eds.), *Pohyb a zdraví* (pp. 522-525). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 165-175.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296.
- Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning Circuits – American Society of Training and Development*. Alexandria: ASTD. Retrieved 28.9. 2004 from the World Wide Web: www.learningscircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html.
- Válková, H. (1998). Tvořivost mentálně postižených: realita nebo fikce? In L. Šrámek & I. Němec (Eds.), *Sborník příspěvků z mezinárodní konference Cesty k tvořivé škole* (pp. 590-596). Brno: Masarykova Univerzita.
- Vávra, S. (1981). Experimentální výzkum efektivity odstupňované pomoci při řešení problémových úloh a možnosti uplatnění ve výuce. *Pedagogika*, 31(3), 307-318.
- Verger, M., Verger, N. G., & Robert, A. (2000). Influence of different skill-learning methods for acquiring the butterfly stroke. *Science and Sports*, 15(1), 26-30.
- Vorlíček, C. (2000). *Úvod do pedagogiky*. Praha: Nakladatelství H & H.
- Walter, C. (1998). An alternative view of dynamical systems concepts in motor control and learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(4), 326-333.
- Weeks, D. L., & Anderson, L. P. (2000). The interaction of observational learning with overt practice: effects on motor skill learning. *Acta Psychologica*, 104(2), 259-271.
- Wieczorek, M. (2003). Kontrola uczenia się i nauczania czynności ruchowych. In R. Bartoszewicz, T. Koszczyk, & A. Nowak (Eds.), *Kontrola i ocena w wychowaniu fizycznym* (Vol. 6, pp. 309-313). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

- Wiesner, W., Rejman, M., & Lewandowska K. A., (2000). Transfer ujemny w procesie nauczania i uczenia się techniki pływania sportowego. In T. Koszczyc (Ed.), *Transfer w procesie wychowania fizycznego* (pp. 225-233). Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Willimczik, K., & Roth, K. (1983). *Bewegungslehre*. Reinbek: Rowohlt.
- Willis, C. M. (1995). Creative dance education - establishing a positive learning environment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 66(4), 16-20.
- Wiskow, M. (1992). *Konkreatives Handeln*. Köln: BPS-Verlag
- Wurzel, B. (1994). Offenheit und Planung. *Sportunterricht*, 43(3), 99-106.
- Zatoń, K., & Zatoń, M. (1999). Uczenie się czynności motorycznych a problem transferu. In T. Koszczyc (Ed.), *Transfer w procesie wychowania fizycznego* (Vol. 4, pp. 81-85). Wrocław: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Zelinová, M. (1993). Model tvorivého humanistického vyučovania. In D. Holoušová (Ed.), *Sborník ze 3. Konference k současným celosvětovým otázkám alternativního školství* (pp. 165-168). Olomouc: Univerzita Palackého.