STUDIA SPORTIVA 2012/6, č. 2, s. 85-91

Kategoriální systém pro kódování didaktických řídících stylů

System of categories for coding teaching styles

Jiří Sliacky

Abstrakt

Tato práce přináší poznatky o tvorbě kategoriálního systému pro kódování didaktických řídících stylů v rámci videostudie tělesné výchovy, jejímž cílem je ověřit míru využívání jednotlivých didaktických řídících stylů v tělesné výchově na druhém stupni základní školy. Její součástí je rovněž přehled vybraných studií stejné problematiky, charakteristika videostudie a výtah z vytvořeného kategoriálního systému.

Abstract

This paper presents findings about creating system of categories for coding teaching styles in the video study of physical education, which aims to verify the degree of use of different teaching styles of teaching in physical education in elementary schools. It also includes an overview of selected studies of the same issues, characteristics of the video study, and excerpts of creating system of categories.

Klíčová slova: *Didaktický řídící styl, kategoriální systém, kódování, videostudie, tělesná výchova.*

Key words: *Teaching style, system of categories, coding, video study, Physical Education.*

Spektrum didaktických řídících stylů

V průběhu 46 let, které uplynuly od uvedení teorie didaktických řídících stylů (dále jen „DŘS“) na pole tělesné výchovy prostřednictvím prvního vydání publikace „Teaching Physical Education“, jejímž autorem je Muska Mosston, byla publikována řada jejích charakteristik. Rámec, paradigma, základní struktura, model, schéma, systém, to je jen výběr těch nejčastějších (Goldberger, 2011). Sám autor, společně se svou kolegyní Sárou Ashworthovou, spektrum popisuje jako rámec, který vymezuje rozsah možností, existujících v rámci vyučování a učení, určuje jedinečné cíle každé volby, identifikuje soubor rozhodnutí, která musí být ze strany učitele a žáků učiněna pro jejich dosažení, poskytuje řadu možností pro posouzení učiva a pomáhá učiteli porovnat míru shody mezi jeho záměrem a reálným provedením (Mosston & Ashworth, 2008, s. 6).

K vytvoření spektra vedla Mosstona premisa, dnes již povýšená na axiom, že vyučování je řetězec rozhodování (Mosston & Ashworth, 2008, s. 9). Český propagátor spektra L. Dobrý (2007) jej proto charakterizuje jako konfiguraci „vybraných rozhodnutí, která po zralé úvaze vytvářejí podmínky pro učení“ (s. 10). Podstata spektra spočívá v postupném přesouvání rozhodování z učitele na žáka, čímž dochází ke snížení závislosti žáka na učiteli a tedy ke zvýšení jeho samostatnosti (Dobrý, 2007, s. 11). A jak uvádí S. Ashworthová, „tato rozhodnutí jsou v každém vyučovacím a učebním jevu zakotvena, vědomě nebo náhodně“ (Ashworth, 2010, s. 40).

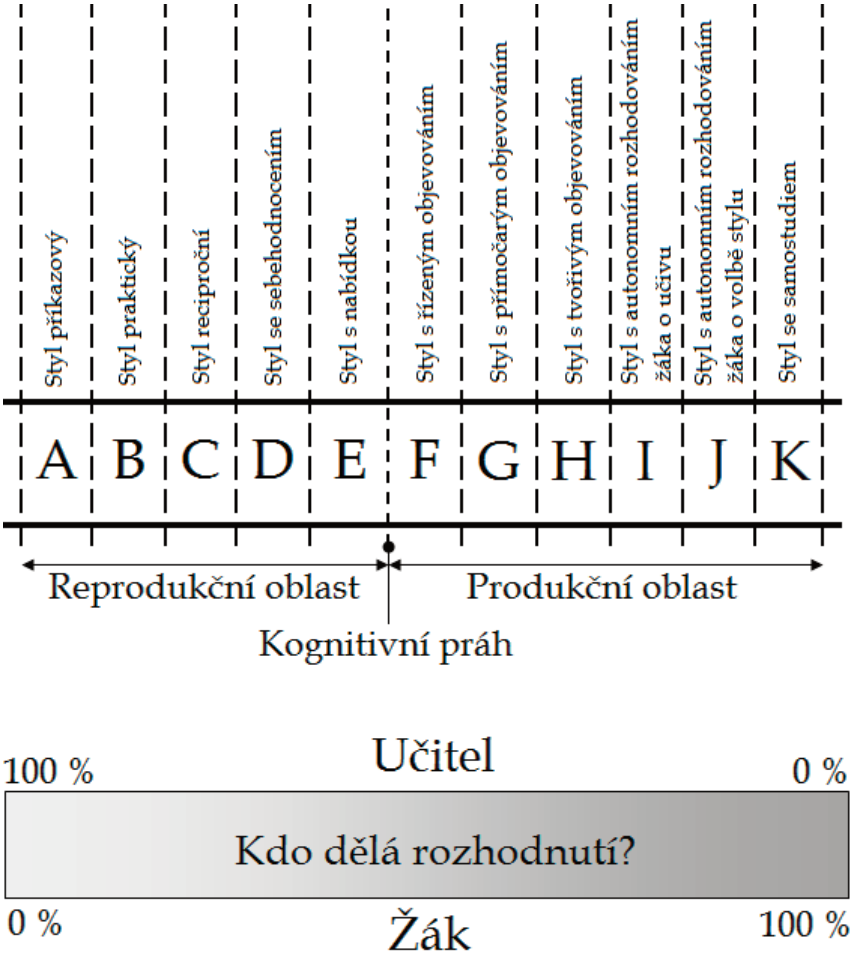
Ve fascinujícím světě vzdělávání poskytuje spektrum jakýsi pevný bod, neboť poskytuje společnou perspektivu, jasný koncept a společný jazyk, který stírá komunikační bariéry. Učitelům tělesné výchovy a dalším sportovním pedagogům tak může sloužit jednak jako „úložiště“ organizovaného poznávání učení a jednak jako nástroj pro jeho další zkoumání (Golberger, 2011, s. 2). A právě o výzkum v oblasti spektra DŘS půjde v této práci především.

Přestože teorie spektra není mezi odbornou veřejností věcí neznámou, je potřeba mít stále na zřeteli, že i ona se neustále vyvíjí, a proto následuje stručné připomenutí struktury spektra. Jednotlivé DŘS, které jsou jeho součástí, jsou komplementární, žádný z nich není univerzální, žádný není lepší než druhý, žádný není nejlepší (Dobrý, 2007, s. 11). Každý styl má tak své místo při dosahování určitého souboru cílů (Goldberger, 2011, s. 9). Na začátku bylo součástí spektra 8 tzv. mezních stylů, v současné době je jich identifikováno 11 (Goldberger, 2011, s. 10). Tyto mezní styly jsou pak ještě seskupeny do dvou skupin podle toho, zda jsou určeny pro reprodukování již známého obsahu, nebo produkování zcela nového. Hranici mezi těmito dvěma skupinami M.

STUDIA SPORTIVA 2012/6, č. 2, s. 85-91

Mosston a S. Ashworthová pojmenovali „discovery threshold“, neboli kognitivní práh (Goldberger, 2011, s. 14 – 15). Strukturu spektra přibližuje obr. 1.

Obr. 1 – Schéma spektra DŘS



Výzkum využívání spektra

Spektrum bylo od svého počátku podrobováno důkladnému zkoumání. Jak uvádí Byra (2000), během první éry výzkumů (přibližně do roku 1980) se odborníci zaměřovali především na zjištění, jaký styl přinese při učení nejlepší výsledky (s. 231). Výzkumy této éry však vykazovaly metodologická i koncepční pochybení, posloužily tedy spíše k ukázání chyb a obrátili výzkumníky správným směrem (Byra, 2000, s. 232).

Výzkumy po roce 1980 rozděluje C. Chatoupis (2009) do pěti skupin podle oblastí, na které byly zaměřeny. Realizují se tedy výzkumy psychomotoricky, afektivně, kognitivně, sociálně a morálně zaměřené (s. 194). Zaměření našeho výzkumu by v této kategorizaci bylo možné zařadit nejspíše do skupiny afektivních výzkumů, a proto se zde budeme věnovat několika případům z této oblasti.

Jedním z hlavních cílů našeho výzkumu je ověřit, jaké DŘS jsou našimi učiteli při výuce tělesné výchovy na druhém stupni základní školy využívány. Poslední známá data tohoto zaměření z českého prostředí pocházejí bohužel z přelomu 80. a 90. let 20. století. Výzkumy Hurychové (1983), Matouška (1984) nebo Svatoně et al. (1986-1990) tehdy ukázaly, že u sledovaných učitelů převládá téměř výhradně příkazový DŘS (Mužík & Hurychová, 1994, s. 9 – 10). Matoušek (1984) ve svých výsledcích konstatuje, že tento DŘS má sice povzbudivý vliv na žáky velmi aktivní nebo naopak značně pasivní, „ale žáci s průměrnou aktivitou jsou proti němu imunní. Vysoká dominance má na intenzitu aktivity žáků neutrální až záporný vliv“ (Mužík & Hurychová, 1994, s. 10). Svatoň et al. (1986 – 1990) pak ještě dále potvrzuje hypotézy, že učitelé tělesné výchovy mají svou činnost značně stabilizovanou a že ji nemění ani v souvislosti s obsahem výuky, ani s ohledem na pohlaví žáků

(Mužík & Hurychová, 1994, s. 17). Učitelé tak ve své praxi zůstávali, bez ohledu na učivo a cíle, převážně pouze v jednom DŘS a sice stylu příkazovém. Výzkumná šetření, týkající se využívání DŘS učiteli při výuce tělesné výchovy, jsou u nás po roce 2000 realizována pouze v rámci několika diplomových prací. Jako metoda získávání dat bylo v těchto případech použito pozorování. Výsledky těchto šetření jsou však špatně ověřitelné, neboť v pracích buď zcela chybí nějaká konkrétní kategorizace, podle které pozorovatel jednotlivé akce ve vyučování přiřazoval k příslušnému stylu, nebo je pouze velice obecná a povrchní.

Zahraniční výzkumy přinášejí poznatky z této oblasti i z poslední doby. Autorky Cothranová a Kulinnaová nejprve ve svém výzkumu, kterého se zúčastnilo 212 učitelů tělesné výchovy z USA, zjistily, že ve své praxi využívají tito učitelé 3 až 11 různých DŘS. Příznivě vnímali především styly praktický, reciproční, s nabídkou, se samostatným objevováním, ale také příkazový (Kulinna, Cothran 2003, s. 604 – 605). Cothranová et al. pak roku 2005 provedla výzkum využívání DŘS v různém kulturním prostředí. Tohoto se účastnili učitelé ze 7 zemí (USA, Korea, Austrálie, Francie, Velká Británie, Portugalsko a Kanada). Výsledky výzkumu ukázaly, že procentuálně nejvíce využívaný DŘS v Koreji je styl příkazový (94,2%), v Austrálii jsou nejvíce využívány styly příkazový (93,1%) a praktický (92,1%), ve Velké Británii to pak jsou styly reciproční (96,2%), styl s nabídkou a styl s řízeným objevováním (oba 92,3%). Oba výzkumy byly prováděny dotazníkovou metodou. Uvedená zjištění ukazují, že šíře využívaného spektra DŘS v hodinách tělesné výchovy je v jednotlivých zemích rozdílná, zároveň ale naznačují jistou tendenci k využívání co nejširšího spektra DŘS (Cothran et al., 2005, s. 196).

Ani využití videostudie není v oblasti výzkumu DŘS žádnou novinkou. Práce Curtner-Smithe et al. (2001), spadající rovněž do oblasti výzkumu šíře využívání spektra DŘS, měla za cíl popsat použité DŘS u vzorku učitelů z městského prostředí, působících v jihovýchodní Anglii. Výzkumu se zúčastnilo 18 učitelů (9 žen a 9 mužů) tělesné výchovy z velkých měst, přičemž na video byly nahrány dvě zvolené hodiny každého z nich. Z 36 nahraných hodin tělesné výchovy bylo 16 pouze dívčích, 14 pouze chlapeckých, 6 smíšených. Dále se 8 hodin zúčastnili žáci 9. ročníku, 17 hodin žáci 8. ročníku a 11 hodin žáci 7. ročníku. Volba aktivit pro nahrávané hodiny byla ponechána na učitelích. Ti vybrali pálkovací hry, atletické disciplíny a tenis (Curtner-Smithe et al., 2001, s. 181 – 182).

Získaná video data byla následně kódována pomocí kategoriálního systému „Instrument for Identifying Teaching Styles“ (dále jen „IFITS“), vyvinutého M. D. Curtner-Smithem (2001) z University of Alabama pro záznam časových intervalů, ve kterých učitel realizuje některý z DŘS. IFITS obsahuje vymezení 8 DŘS (příkazového, praktického, recipročního, se sebehodnocením, s nabídkou, s řízeným objevováním, se samostatným objevováním a s autonomním rozhodováním žáka o učivu) a kategorii řídících činností, kdy učitel organizuje, řeší problémy s chováním žáků, připravuje se nářadí či náčiní apod. Kódování probíhalo v intervalu 20 vteřin. Pokud se v jednom intervalu vyskytly dva nebo více DŘS, byla při kódování dána přednost tomu, který je ve spektru nejdále od stylu příkazového. A pokud byl v jednom z intervalů použit DŘS a zároveň nějaká řídící činnost, byla při kódování dána přednost DŘS. Výsledky ukázaly, že učitelé z městského prostředí strávili většinu vyučovacího času realizací reprodukčních DŘS (78,31 %). Produktivní DŘS byly v kontrastu s tím využívány pouze zřídka (4,99 %). Další údaje navíc ukazují, že tento trend byl relativně setrvalý. Bez ohledu na činnosti, které jsou vyučovány, zůstávali učitelé převážně v praktickém stylu. Styl příkazový a s řízeným objevováním jsou používány střídmě a reciproční, se sebehodnocením, s nabídkou a se samostatným objevováním velice zřídka (Courtner-Smith et al., 2001, s. 182 – 184).

Videostudie tělesné výchovy

Pojem videostudie můžeme chápat jako „výzkum výuky založený na analýze videozáznamu. Videostudie představuje komplexní metodologický postup, v jehož rámci se může uplatnit celá řada různých metod a technik sběru a analýzy video dat“ (Janík & Miková, 2006, s. 13). My jsme si tento metodologický postup vybrali k výše zmíněnému výzkumu využívání DŘS při výuce tělesné výchovy na druhém stupni základní školy.

Realizace videostudie tělesné výchovy je součástí širšího projektu videostudií, prováděných Institutem výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, které jsou zaměřeny na jednotlivé školní předměty (např. videostudie fyziky, anglického jazyka, zeměpisu). Probíhá ve spolupráci s Katedrou pedagogiky sportu Fakulty sportovních studií Masarykovy univerzity, Katedrou tělesné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a Institutem pro vědy o sportu Univerzity v Salzburgu. Kromě předestřené analýzy DŘS jsou součástí této videostudie ještě analýzy organizačních forem výuky, fází výuky, verbálních projevů učitele a obsahové stránky vyučování a učení (Janíková, Janík, Mužík & Kundera, 2008).

STUDIA SPORTIVA 2012/6, č. 2, s. 85-91

Do projektu videostudie tělesné výchovy se zapojilo celkem 19 škol (9 z Jihomoravského kraje, 5 ze Zlínského kraje a 5 z Olomouckého kraje) a 20 učitelů (10 žen a 10 mužů). Zaznamenáno bylo celkem 58 vyučovacích jednotek, přičemž 51 z nich bylo o délce 45 minut a 7 o délce 90 minut. Zaznamenané vyučovací jednotky byly následně zpracovány pomocí počítačového programu Videograph, který umožnil jejich transkripci a následné kódování.

Transkripce je přepsání především verbální komunikace (neverbální je transkribována jen okrajově) do psané podoby (Janík & Miková, 2006, s. 56). Kódováním rozumíme registraci jevů, pozorovaných na videozáznamu, do určitého systému kategorií (Janík & Miková, 2006, s. 60). Před započetím kódování každého videozáznamu je tedy nutné mít k dispozici příslušný kategoriální systém, do kterého se budou pozorované jevy rozřazovat.

Kategoriální systém pro kódování DŘS

Prvním cílem našeho výzkumu je prostřednictvím videozáznamu analyzovat vyučovací jednotky tělesné výchovy na 2. stupni základních škol z hlediska využívání DŘS a identifikovat tak šíři spektra DŘS uplatňovanou ve výuce. Dílčím cílem, kterého jsme museli dosáhnout, bylo vytvoření kategoriálního systému pro kódování. Při jeho tvorbě jsme vycházeli z návrhu obsahového vymezení kategorií dle Janíkové et al. (Janíková, Janík, Mužík & Kundera, 2008, s. 107 – 110), dále z charakteristik jednotlivých DŘS (např. Dobrý, 2007, s. 12 – 14; Mosston & Ashwort, 2008) a také z výše zmíněného materiálu Instrument for Identifying Teaching Styles (Curtner-Smith, 2001).

Materiál nejprve obsahoval v rámci charakteristiky jednotlivých stylů popis typické činnosti učitele, typické činnosti žáka a dva praktické příklady. Protože předmětné videozáznamy vyučovacích jednotek byly zaměřeny na činnost učitele, byly z kategoriálního systému činnosti žáka následně odstraněny, aby byl systém co nejpřehlednější. Praktické příklady zůstaly s tím, že v průběhu kódování budou dále doplňovány o příklady reálně pozorované.

Po sestavení první verze kategoriálního systému následoval proces jeho verifikace, tzv. zaškolení kódovatelů nebo cvičné kódování. V našem případě prováděli tuto verifikaci dva kódovatelé. Oba disponovali stejným kategoriálním systémem a vždy shodnou cvičnou vyučovací jednotkou. Každý zvlášť následně tuto jednotku nakódoval v programu Videograph (interval pro kódování činil 10 sekund) a výsledky kódování obou kódovatelů byly následně vyhodnoceny a porovnány. Na základě řešení zjištěných sporných momentů na videozáznamu, tedy těch, ve kterých nenastala při kódování shoda, docházelo k dalšímu zpřesňování kategoriálního systému.

Cílem zaškolení kódovatelů bylo dosáhnout takové úrovně, kdy míra přímé shody[1] přesáhne 85 % a Cohenova Kappa[2] bude větší než 0,70. Výsledky zaškolení kódovatelů shrnuje tabulka 1.

Tab. 1 *– Výsledky zaškolení kódovatelů*

Kód hodiny	Počet intervalů jednotky celkem	Počet shodných intervalů	Přímá shoda	Cohenova Kappa
A3	257	239	92,99 %	0,864
T2	234	210	89,74 %	0,773
C3	271	240	88,56 %	0,727
D2	291	224	76,97 %	0,678
J2	566	476	84,09 %	0,744
F1	284	259	91,19 %	0,834
L1	283	257	90,81 %	0,726

[1] **Přímá shoda** – procentuální vyjádření počtu shodně nakódovaných intervalů v dané jednotce.

[2] **Cohenova Kappa** – koeficient, který „měří shodu mezi hodnoceními dvou posuzovatelů posuzujících stejnou situaci, hodnota 1 znamená absolutní shodu, hodnota 0 označuje úroveň náhodné shody“ (Janík & Miková, 2006, s. 72).

STUDIA SPORTIVA 2012/6, č. 2, s. 85-91

Zpřesňování kategoriálního systému – manuál pro kódování

Při přípravě kategoriálního systému se jeho tvůrce může opřít pouze o dostupné teoretické zdroje a o případné vlastní zkušenosti, či zkušenosti kolegů. Sama realita pak ale bývá pochopitelně daleko složitější, než jak ji tvůrce na začátku nahlíží. Objevují se nečekané překážky a komplikace, vyvstávají nové souvislosti, které je nutno zohlednit. Doplňováním řešení těchto situací se z pouhého kategoriálního systému začíná stávat materiál mnohem širší, poskytující podporu nejen v tom kam příslušný jev zařadit, ale i jak jej vyhodnotit. Ve výzkumné praxi se tento materiál obvykle nazývá „manuálem pro kódování". Další text se pokusí stručně shrnout významné body z průběhu našeho zaškolení kódovatelů a tvorby manuálu pro kódování.

První důležitá skutečnost, se kterou se bylo nutné vypořádat, byla otázka, co vlastně kódovat. Dohoda byla v podstatě jednoduchá, to, co je na záznamu viditelné, pozorovatelné. Její dodržování však už bylo daleko náročnější, neboť řada situací pozorovatele k větší či menší míře vyvozování přímo svádí.

Z hlediska statistické významnosti bylo rovněž dohodnuto, že změna kategorie kódování je přípustná pouze na minimální dobu 20 sekund (tedy na dobu dvou intervalů), změna na pouhý jeden interval je nevýznamná. Dále bylo nutné respektovat, že pro přidělení kategorie v daném intervalu je, vyjma definovaných výjimek, rozhodující činnost převážné většiny žáků, nikoli činnost jednotlivce či určité malé skupiny (např. žák či malá skupinka žáků dokončí určité cvičení rychleji než ostatní a dostanou od vyučujícího za úkol nachystat nářadí, situace je nadále kódována kategorií daného cvičení, a to až do intervalu, ve kterém se většina žáků již zapojí do přípravy nářadí, poté se situace kóduje jako příprava nářadí).

Dojde-li k souběhu dvou kategorií v jednom intervalu, pak kódování probíhá, za splnění předchozích podmínek, dle následujícího postupu:

1. Prvním hlediskem důležitosti je časový objem, interval tedy kódovat kategorií, která má v jeho rámci časovou převahu.

2. Při rovnosti objemu času kódovat tu, která je stejná, jako v předcházejícím intervalu (tedy tu navazující).

Dalším důležitým momentem byly slovní instrukce učitele. V některých předchozích kategoriálních systémech, pokud slovní instrukce překročila určitou dobu, byla kódována jako samostatná kategorie. V tělesné výchově je ale slovní instrukce nedílnou součástí samotného cvičení a mohou z ní být navíc získávány indicie o tom, v jakém stylu žáci pracují. Bylo tedy dohodnuto, že tyto akce se budou kódovat jako součást příslušného cvičení a tedy kategorií příslušného DŘS. Obdobně tomu bylo i u ukázky (předvedení), ať už ji prováděl žák či učitel, a u hodnocení proběhnutého cvičení, tzn. zpětné vazby. Výjimku z uvedeného tvořily pouze obecné slovní instrukce organizačního rázu, tedy netýkající se přímo konkrétního cvičení, ty byly kódovány jako „12: jiné".

Jako nejsložitější kategorie na vzájemné rozlišení se nakonec ukázaly kategorie 1 (styl příkazový) a kategorie 2 (styl praktický). Jejich teoretický obsah je sice zřejmý, ale samotné provedení nemusí být tak jednoznačné. Navíc ve většině situací se vlastně nejednalo o čistý mezní styl[3] , nýbrž o tzv. přechodový styl[4] a rozhodnout, ze kterého mezního stylu vychází více (kategoriální systém je totiž nadefinován pouze na mezní styly), nebylo rozhodně nijak jednoduché. Vyžádalo si to stanovení doplňkových hodnotících kritérií, které vycházejí z teoretického popisu praktického stylu a pravidel, podle kterých se tato kritéria uplatňovala. Na základě této zkušenosti lze konstatovat, že pouze obsahové charakteristiky jednotlivých stylů coby kategorie pro kódování nejsou vždy zcela dostatečné.

Tabulka 2 přináší základní popis jednotlivých kategorií kategoriálního systému pro kódování DŘS v takové podobě, v jaké se nacházel po skončení zaškolení kódovatelů. Doplňková kritéria i praktické příklady byly vypuštěny z rozsahových důvodů.

[3] **Mezní styl** – konkrétně definovaný styl ve struktuře spektra.

[4] **Přechodový styl** – styl, nacházející se ve struktuře spektra mezi dvěma mezními styly, není přesně definovaný, ale vychází z nejbližšího mezního stylu.

***Tab. 2** – Výtah z kategoriálního systému pro kódování didaktických řídících stylů*

Kategorie	Obsahové vymezení
0: žádná	Činnosti před zahájením a po skončení výuky a činnosti při přerušení výuky (příchod na hřiště, ukládání cenných předmětů do úschovy, zápis do třídní knihy, ošetřování zraněného apod.).
1: příkazový	Veškerá rozhodnutí činí učitel a žák na každé učitelovo rozhodnutí reaguje požadovaným způsobem (učitel dává pro každý úkon řídící signál, na který žák požadovaným způsobem odpovídá). Učitel tedy hlavně instruuje žáky, dává povely a signály k zahájení, ukončení, přerušení či navázání cvičení, udává tempo cvičení, určuje místo provádění, zadává pořadí jednotlivých úkolů a poskytuje zpětnou vazbu o míře shody se stanoveným provedením úkolu (charakteristickým znakem tohoto stylu je, že je-li poskytována zpětná vazba pouze jednomu nebo skupině žáků, je zpravidla zastaveno i cvičení ostatních).
2: praktický	Učitel činí rozhodnutí o učivu (seznamuje žáky s úkoly, které je čekají a popisuje jejich provedení) a logistickém zabezpečení výuky (informuje žáky o prostorových nárocích cvičení, potřebném vybavení, aktivitě při přestávce mezi cvičeními apod.). Během samotného cvičení žáků je pak jeho úkolem žáky pozorovat a poskytovat jim individuální zpětnou vazbu, případně odpovídat na jejich doplňující otázky ohledně cvičení. Rozhodnutí, týkající se prováděného cvičení, jsou však přenesena z učitele na žáka.
3: reciproční	Učitel připravuje kritéria provedení požadovaného výkonu, podle kterých žáci následně cvičí ve dvojicích, jeden v roli cvičícího, druhý v roli pozorovatele. V průběhu výuky pak učitel poskytuje individuální zpětnou vazbu, ovšem pouze žákovi, fungujícímu v roli pozorovatele.
4: se sebehodnocením	Učitel připravuje kritéria hodnocení požadovaného výkonu. Žáci cvičí a podle těchto připravených kritérií provádějí sebehodnocení svého výkonu. Učitel při cvičení žáky pozoruje a pomáhá jim rozvíjet jejich sebehodnotící dovednosti.
5: s nabídkou	Učitel připravuje kritéria pro provedení a hodnocení výkonu a jednotlivé stupně obtížnosti jeho provedení. Žáci provádí dané cvičení, přičemž sami rozhodují o stupni obtížnosti. Učitel žáky při cvičení pozoruje a podporuje jejich sebehodnocení.
6: s řízeným objevováním	Učitel volí cílový koncept (cíl objevování), definuje otázky nebo problémy, jejichž řešení povede k objevení tohoto cílového konceptu a určuje jejich sled. Žáci pak v určeném pořadí hledají odpovědi na položené otázky nebo řešení předestřených problémů a snaží se dosáhnout cílového konceptu.
7: s přímočarým objevováním	Učitel volí cílový koncept (cíl objevování) a definuje jeden vstupní podnět, který směřuje k objevení tohoto jediného cílového konceptu (otázka, problém, situace apod.). Žáci objevují cílový koncept tím, že bez předchozí zkušenosti nad ním uvažují, kladou si sami další otázky, hledají souvislosti a jejich posloupnost atd.
8: s tvořivým objevováním	Učitel rozhoduje o tématu výuky. Definuje jeden vstupní podnět, za účelem objevení více možných řešení (otázka, problém, situace apod.). Žáci pak na tento podnět reagují a bez předchozí zkušenosti objevují možná řešení problému.
9: s autonomním rozhodováním žáka o učivu	Učitel rozhoduje pouze o tématu výuky. O způsobu provedení tohoto tématu rozhodují následně žáci sami (pomocí otázek specifikují téma, identifikují postupy, které povedou k řešení a určují kritéria provedení a hodnocení). Učitel řeší se žáky logistické zabezpečení výuky, a pokud je požádán poskytuje pomoc či radu.
10: s autonomním rozhodováním žáka o volbě stylu	Téma výuky navrhují žáci a také k němu činí všechna potřebná rozhodnutí. Samostatně pak zahajují i proces učení. Učitel poskytuje zpětnou vazbu o rozhodnutích, která v rámci procesu učení učiní žáci a podporu a všeobecnou pomoc, dle jejich žádosti.
11: více stylů současně	Ve stejném časovém úseku je ve výuce realizováno více stylů současně, přičemž každá taková epizoda má stejnou důležitost (učitel věnuje práci všech skupin přiměřeně rovnocennou pozornost – komunikuje s nimi, pozoruje jejich činnost atd.).
12: jiné	Činnosti, které nelze přiřadit k žádné předchozí kategorii. Jedná se o činnosti související s řízením, organizováním a průběhem výuky.
Kódování problémových situaci	*Chybí formální zahájení výuky*: Pokud na začátku vyučovací hodiny chybí formální zahájení výuky, jako je nástup nebo jiná obdobná forma, kódovat výuku od momentu zahájení úvodního cvičení dle příslušného stylu, ve kterém je toto cvičení prováděno. *Učitel se nevěnuje probíhající výuce nebo opustí místo výuky*: Pokud je v takovém případě výuka skutečně přerušena, tzn., že žáci přestanou cvičit, potom kódovat jako kategorii 0: žádná. Pokud ale v této době není cvičení žáků přerušeno a žáci tak dál plní úkoly zadané učitelem, potom kódovat dle příslušného stylu. *Přestávka na „vydýchání“*: Odpočinek je integrální součástí tělesných cvičení, proto kódovat jako styl cvičení, se kterým je v přímé souvislosti. Obdobně to platí pro činnosti po pokynech typu „vyklepte si nohy“, „protřepejte ruce“, „protáhněte se“ apod. (rovněž se jedná o pokyny vedoucí k nějakému způsobu odpočinku v rámci cvičení). *Proměňování získaných trestných bodů na počet určitých cviků*: Jestliže žáci v průběhu nějakého cvičení získali určitý počet trestných bodů (např. za každé chycení při honičce získává žák jeden trestný bod) a po skončení daného cvičení mají tyto získané trestné body „proměnit“ za příslušný počet nějakých cviků (např. za každý trestný bod jeden dřep s výskokem), kódovat jako styl předcházejícího cvičení, neboť se jedná o aktivitu, která s ním bezprostředně souvisí a přímo z něho vychází. *Cvičení po skupinách*: Za cvičení po skupinách považujeme taková cvičení, při kterých žáci cvičí v jasně rozdělených a alespoň pro určité cvičení stálých, skupinách o dvou a více členech (např. cvičení na stanovištích, ve dvojicích, po družstvech atd.). Při kódování těchto cvičení je důležité rozlišovat, jsou-li všechny skupiny vedeny v témže stylu, nebo je-li alespoň jedna ze skupin vedena v jiném stylu než ostatní. V prvním případě kódovat samozřejmě kategorií příslušného stylu, ve druhém případě kódovat kategorii 11: více stylů současně.
	Dvě a více současně probíhajících výuk v jednom cvičebním prostoru: Probíhá-li v jednom cvičebním prostoru oddělená výuka dvou a více výukových skupin žáků, přičemž každou vede jiný vyučující, kódovat samozřejmě podle činnosti učitele a žáků vybrané zájmové skupiny. Provádějí-li některá cvičení tyto skupiny společně, přičemž ji vede jen jeden z přítomných učitelů (a nemusí to být učitel kmenově příslušný k vybrané zájmové skupině žáků), kódovat podle činnosti převážné většiny žáků z vybrané zájmové skupiny.

Závěr

Poznávání didaktické reality je v době kurikulárních reforem v českém školství nepochybně jednou z důležitých otázek. Změna vstupních parametrů, v podobě nových kurikulárních dokumentů, totiž nevede automaticky i k očekávaným změnám parametrů výstupních (tedy požadovanému rozvoji žáků). Neopomenutelný je samotný vzdělávací proces, který musí kurikulem nastavené cíle akceptovat a pro jejich úspěšné dosažení pak zvolit vhodný obsah, formy a metody.

Budeme-li za jeden z hlavních cílů současné školní tělesné výchovy považovat vytvoření celoživotního kladného vztahu k pohybové aktivitě a její vnímání jako faktoru ovlivňujícího naše zdraví, pak je samozřejmě nutné uvědomit si, že každodenní výuka tělesné výchovy na školách, musí k tomu cíleně směřovat. Jak ale ve své studii prokázal Mužík (2008), vztah žáků k pohybu sice je převážně kladný, ovšem tělesná výchova tento

vztah významně neovlivňuje (s. 68).

Spektrum didaktických řídících stylů, jako systém přístupů, reflektující širokou škálu vzdělávacích cílů, nepochybně má potenciál přispět svým dílem k napravení této disproporce. Výzkum využívání jednotlivých DŘS tedy je aktuálním problémem. Videostudie má pro tento výzkum řadu přínosů, jako např. věrné zprostředkování vyučovacího procesu, možnost počítačového zpracování videozáznamů a přenos dat do dalších programů, možnost reanalýzy dat, možnost jak kvalitativního, tak kvantitativního přístupu atd. (Janík & Miková, 2006, s. 105). A ačkoli s sebou samozřejmě přináší i některé problémy (např. technické vybavení a s tím spojené dovednosti, ochrana získaných dat, časová náročnost), nepochybně se jeví jako metoda efektivní a perspektivní.

Tvorba manuálu pro kódování postupně odhalovala, že prostý stručný popis jednotlivých mezních DŘS, získaných z literatury, není pro proces kódování dostačující. Proto i nadále bude potřeba, prostřednictvím kódování dalších videomateriálů, pracovat na jeho zpřesňování, aby získané výsledky popisovaly co nejpřesněji nejen realitu vyučovacího procesu, ale aby je rovněž bylo možné porovnávat jak na vzájemné, tak časové úrovni. V budoucnu by tak tyto výzkumy mohly poskytovat důležitá data jak pro samotnou didaktiku tělesné výchovy, tak např. pro hodnocení kvality výuky.

Literatura

Ashworth, S. (2010). Nezapomínejme na didaktické styly! *Tělesná výchova a sport mládeže: odborný časopis pro učitele, trenéry a cvičitele,* 76(6), 38-42.

Byra, M. (2000). A Review of Spectrum Research: The Contributions of Two Eras. *Quest,* 52, 229 - 245.

Chatoupis, C. (2009). Contributions of The Spectrum of Teaching Styles to Research on Teaching. *Studies in Physical Culture and Tourism,* 16(2), 193 - 205.

Cothran, D.J. et al. (2005). A Cross-Cultural Investigation of the Use of Teaching Styles. *Physical Education, Recreation and Dance,* 76(2), 193 - 201.

Curtner-Smith, M.D. (2001). *Instrument for Identifying Teaching Styles.* Dostupné z http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/literature/CurtnerSmith2001_IFITS.pdf

Curtner-Smith, M., Todorovich, J., McCaughtry, N., & Lacon, S.A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review,* 7(2), 177 - 190.

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

Goldberger, M. (2011). *The Spectrum of Teaching Styles - Revisited 2011.* Dostupné z http://www.jmu.edu/kinesiology/pdf/Spectrum%20article%20(2).pdf

Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu.* Brno: Paido.

Janíková, M., Janík, T., Mužík, V., & Kundera, V. (2008). CPV videostudie tělesné výchovy: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae,* 2(1), 93 - 114.

Kulinna, P.H., & Cothran D.J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction,* 13, 597 - 609.

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

Mužík, V. (2008). Vztah mezi projektovou a realizační formou kurikula v tělesné výchově na základní škole. In: Řehulka, E., *Praxe současné školy a výchova ke zdraví* (s. 59-74). Brno: MSD.

Mužík, V., & Hurychová, A. (1994). *K novému pojetí didaktiky tělesné výchovy.* Brno: Masarykova univerzita.