

Determinanty expertního výkonu v tělesné výchově pohledem učitelů

Determinants of Expert Teaching in Physical Education from the Teachers' Point of View

Marcela Janíková¹, Jiří Sliacky²

¹FSpS MU Brno

²ZŠ Vranovice

Abstrakt

V příspěvku pojednáváme o determinantách expertního (vynikajícího) výkonu v tělesné výchově tak, jak je subjektivně vnímají učitelé-experti. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký význam přiřkládají učitelé-experti jednotlivým determinantám profesního výkonu v tělesné výchově. Výzkumný vzorek tvořilo pět učitelů-expertů tělesné výchovy (tři ženy a dva muži) působících na brněnských základních školách, kteří pomocí Q-metodologie třídili determinanty expertního výkonu. Ukázalo se, že za nejvýznamnější determinantu expertního výkonu v tělesné výchově považují zkoumaní učitelé-experti organizační schopnosti učitele, schopnost improvizace, učitelovy zkušenosti, schopnost motivovat a zaujetí pro výkon tělesné výchovy. Naopak mezi determinanty s nejmenším významem pro expertní výkon zařadili učitelovu vlastní ukázkou, počet žáků, sportovní historii učitele tělesné výchovy, osobní meze a využívání metody „trestu“.

Klíčová slova: učitelé tělesné výchovy, tělesná výchova, expertnost, expertní výkon, determinanty expertního výkonu, Q-metodologie

Abstract

In the paper, we deal with determinants of expert teaching in Physical Education from the expert-teachers' point of view. Our research study aims at highlighting how expert-teachers perceive the importance of various determinants of expert teaching in Physical Education. The research sample includes five expert-teachers (three female and two male) from schools in Brno they sorted determinants of expert teaching in Physical Education using Q-methodology. It was shown, that the researched teachers perceived following determinants as most important for expert teaching in Physical Education: teachers' organizational skills, teachers' improvisational skills, teachers' experiences, teachers' skills to motivate pupils, and teachers' commitment to the teaching profession. Contrary, following determinants was seen as not very important: teachers' demonstrating of subject matter, the number of pupils, teachers' "sport-history", teachers' subjectively perceived limits and teachers' using of punishments.

Key words: physical education teacher, physical education, expertise, expert teaching, determinants of expert teaching, Q methodology

ÚVOD

Předpokladem pro expertní výkon, tedy pro „excelentní reprodukovatelný výkon reprezentativních úkolů, které představují jádrové činnosti v dané oblasti“ (Ericsson et al., 2006, s. 3–4), je expertnost. Učitelé, jež lze označovat za experty, disponují nejen propracovanými strukturami oborových, ve školním prostředí spíše předmětových, znalostí obsahu a současně i pedagogicko-psychologickými znalostmi, ale také projevují odevzdání se (commitment) své profesi (O'Sullivan,

Doutis, 1994). Expertní výkon učitele tělesné výchovy je kromě toho podmíněn i jeho praktickými dovednostmi, protože učitel s potřebnou úrovní těchto dovedností bude lépe vnímat výkony svých žáků, vyhodnocovat chyby a dávat zpětnou vazbu (Dodds, 1994). Zásadní je také diagnostická kompetence učitele, do níž se promítají především zmiňované znalosti učiva, znalosti pedagogické a psychologické, schopnost identifikovat klíčové body v určité činnosti prováděné žákem a korigovat případné nepřesnosti v činnosti žáka.

Výzkumy k problematice expertnosti a expertního výkonu vycházejí převážně z kognitivní psychologie. Podrobněji se tomuto tématu na pozadí výzkumu expertnosti v cizích jazycích věnuje Pišová et al. (2011, 2013). Existuje celá řada výzkumů u jiných profesí, než jsou učitelé, které se tématem expertnosti a jejím rozvíjením zabývají: např. výzkum šachistů (Simon, Chase, 1973, cit. dle O'Sullivan, Doutis, 1994, s. 177), fyziků (Anzai, Yokoyama, 1984, cit. dle O'Sullivan, Doutis, 1994, s. 177), v hudební oblasti (Chase, Ericsoon, 1981, cit. dle O'Sullivan, Doutis, 1994, s. 177), výzkum motorických dovedností u baletních tanečnicků (Starkes, Deakin, Lingley, Crisp, 1987, cit. dle O'Sullivan, Doutis, 1994, s. 177).

Experty se lidé stávají, když se intenzivně zabývají daným oborem, doménou a disponují určitým penzem nejen teoretických poznatků, ale také dovednostmi jejich aplikace v/do praxe a dosahují přitom excelentních výkonů. Výzkumy expertnosti odhalí stav, popíší jisté statické schopnosti, dovednosti apod., které experti v různých oborech vykazují. Z pedeutologického pohledu je zajímavá myšlenka využití těchto poznatků pro podporu profesního rozvoje učitelů související právě s expertním výkonem, který učitelé podávají v různých školních předmětech. Porozumíme-li podstatě expertního výkonu a determinantám, které expertní výkon charakterizují, můžeme pozitivním způsobem ovlivnit a potažmo facilitovat profesní rozvoj budoucích a začínajících učitelů i zkušených učitelů na jejich cestě k expertnosti.

Tyto myšlenky nás inspirovaly k výzkumu determinant expertního výkonu pohledem učitelů tělesné výchovy. Výzkum byl součástí projektu s názvem Charakteristiky expertního výkonu učitelů tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ (registrační číslo ROZV/20/FSpS/08/2015), z něhož tato studie vychází. V první části byly u každého z pěti učitelů-expertů pořízeny videozáznamy čtyř výukových jednotek tělesné výchovy. Ve druhé části jsme s těmito učiteli uskutečnili biografické interview. Výpovědi z biografického interview se staly východiskem pro třetí, poslední část výzkumu formou Q-metodologie. Výsledky uvádíme v tomto příspěvku. Niže prezentované výsledky jsou poslední částí celého výzkumu.

CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem zde prezentovaného výzkumu bylo identifikovat determinanty, které souvisí s expertním výkonem v tělesné výchově, zachytit jejich subjektivní vnímání učiteli-experty a odhalit důvody jejich hodnocení.

V souladu s tímto cílem jsme formulovali dvě výzkumné otázky:

1. Jaký význam pro expertní výkon ve výuce tělesné výchovy přikládají učitelé-experti jeho jednotlivým determinantům?
2. Jaké důvody stojí za hodnocením jednotlivých determinant učiteli-experty?

Ambicí první výzkumné otázky je přinést odpověď, které z předkládaných determinant dle subjektivního vnímání učitelů-expertů významným způsobem ovlivňují expertní výkon v tělesné výchově, a které naopak nemají pro expertní výkon příliš velký význam. Zatímco první otázka zjišťuje prioritu determinant, druhá má rozkrýt uvažování učitele-experta nad významem jednotlivých

determinant. Vhodnou metodou ke zjišťování subjektivních názorů a postojů je Q-metodologie, kterou jsme pro svůj výzkum zvolili (viz níže).

VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor tvořilo pět brněnských učitelů (tři ženy a dva muži) tělesné výchovy na 2. stupni základní školy, kteří byli vybráni na základě sociální nominace. Ta proběhla ve spolupráci s garantem praxí studentů učitelství tělesné výchovy, který brněnské učitele zná osobně i profesně (úzce s nimi spolupracuje v rámci praxí studentů), na základě těchto kritérií:

- minimálně 5 let praxe v učitelské profesi (z toho alespoň 3 roky na stejné škole);
- učitelé musí být plně kvalifikovaní a aprobovaní;
- případná členství v profesních či odborných asociacích, ocenění, výjimečné studijní úspěchy žáků (není nutnou podmínkou).

Ve výzkumu vystupují jednotliví učitelé pod daným kódem – písmenem; podrobnější přehled přináší tab. 1. Výzkum byl realizován v období od května do prosince 2015.

Tab. 1: Přehled učitelů tělesné výchovy zapojených do výzkumu

Učitel – kód	Pohlaví	Aprobace	Délka praxe	Délka praxe na současné škole	Aktuální členství, ocenění, licence aj. týkající se tělesné výchovy a sportu ¹
A	ž	tělesná výchova, branná výchova	29	27	<ul style="list-style-type: none"> • předsedkyně školské rady • předsedkyně předmětové komise Člověk a zdraví • kroužek florbalu (1.-4. ročník ZŠ)
B	m	tělesná výchova, pedagogika volného času, německý jazyk	21	20	<ul style="list-style-type: none"> • předseda předmětové komise (na příslušné ZŠ mají spojeno pro všechny výchovy) • vedoucí kroužku fotbalové přípravy (1.-3. ročník) • trenér fotbalu • člen trenérské unie
C	m	tělesná výchova, fyzika	10	10	<ul style="list-style-type: none"> • trenér basketbalu, v současné době neaktivní • vedoucí všech sportovních akcí na škole
D	ž	tělesná výchova, biologie	19	4	<ul style="list-style-type: none"> • trenér volejbalu, v současné době neaktivní
E	ž	tělesná výchova, český jazyk	33	15	<ul style="list-style-type: none"> • předseda předmětové komise Člověk a zdraví • trenér volejbalu • člen Asociace školních sportovních klubů • lektor aquaerobiku pro dospělé

VÝZKUMNÁ METODA

Zvolenou výzkumnou metodou byla Q-metodologie, která je ke zkoumání subjektivních názorů a postojů vhodná a v oblasti pedagogického výzkumu i často využívaná, např. ve výzkumech Rimm-Kaufmanové et al. (2005), Chráska (2007) a Némethové a Prokšy (2014).

Jako Q-metodologie je označována „skupina psychometrických a statistických procedur“ (Chráska, 2007, s. 231), která se „snaží o co nejobektivnější zkoumání subjektivních pohledů na vybraný objekt“ (Kalvas, 2017, s. 1). Nejedná se o jeden izolovaný výzkumný nástroj, ale o soubor kroků, který podle Browna (1996) kombinuje silné stránky kvalitativního a kvantitativního

¹ Údaje jsou platné k datu realizace výzkumu.

přístupu. Je sice častěji spojována s kvantitativním výzkumem, ale statistické postupy umožňují objevovat právě i subjektivní stránku každé situace (s. 561).

Podstatou Q-metodologie je tok komunikace kolem určitého tématu, ze kterého je následně vyvozen vzorek určitých prohlášení², která jsou podrobena analýze (Brown, 1993, s. 94–95). Chráska (2007) jednotlivé položky Q-vzorku označuje jako Q-typy (s. 231). Dalším krokem je zapsání jednotlivých Q-typů na samostatné karty, které jsou následně předloženy respondentům. Klíčovou fází je potom tzv. Q-třídění, kdy respondenti hodnotí jednotlivé položky Q-vzorku (Kalvas, 2017, s. 7). Hodnocením zde rozumíme třídění Q-typů podle různých kritérií (např. podle důležitosti, významu, vlivu, vztahu apod.), přičemž respondenti třídí karty s ohledem na dané kritérium do předepsaného počtu hromádek s přesně definovaným počtem karet v každé hromádce (Chráska, 2007, s. 231–232). Výsledek Q-třídění je pak zpracován pomocí vhodných statistických nástrojů, analyzován a interpretován.

V rámci svého výzkumu jsme při tvoření Q-vzorku vycházeli z informací, které nám zkoumaní učitelé-experti poskytli v biografickém interview. Podstatou těchto interview bylo zachytit zlo-mové okamžiky a rozkrýt jednotlivé klíčové determinanty, které formovaly profesní vývoj těchto učitelů-expertů. Interview byla zaznamenána na diktafon, následně transkribována v programu Videograph a podrobena analýze v programu MAXQDA 11. Na základě induktivního kódování byly v transkriptech vytvořeny kódy, pomocí kterých byly rekonstruovány determinanty expert-ního výkonu v tělesné výchově. Ty pak byly seskupovány podle vnitřních souvislostí do vyšších kategorií a vzniklo 27 Q-typů (viz tab. 2). Každý Q-typ jsme zaznamenali na samostatnou kartu. Q-typy jsou v tab. 2 řazeny podle abecedy. Kromě názvu Q-typu uvádíme v tabulce i jeho stručné obsahové vymezení.

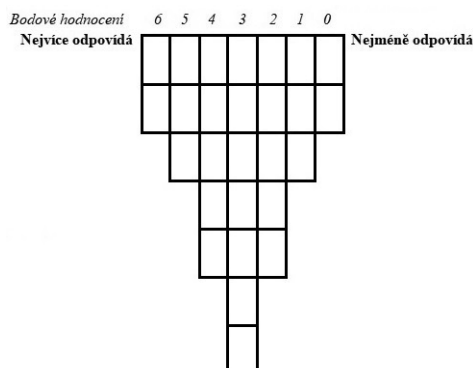
Tab. 2: Seznam použitých Q-typů determinant expertního výkonu v tělesné výchově.

Pořadové číslo	Q-typ	Stručné obsahové vymezení
Q1	Autorita	Formální i neformální autorita učitele u žáků.
Q2	Diagnostická kompetence	Dovednost učitele zjišťovat úroveň nebo kvalitu pohybových schopností a dovedností, technického i taktického provedení, sociálních vztahů a vazeb atd.
Q3	Fyzická zdatnost žáků	Ovlivnění učitelovy koncepce výuky mírou fyzické kondice jeho žáků.
Q4	Odpovědnost	Odpovědnost učitele ve vztahu k žákům i organizaci a průběhu výuky.
Q5	Organizační schopnosti	Schopnost organizace výuky a ostatních souvisejících aktivit.
Q6	Osobní meze	Meze, které jsou pro učitele v určité oblasti nepřekročitelné a v určitých ohledech jej tak mohou limitovat.
Q7	Počet žáků	Počet žáků ve výuce.
Q8	Podpora a povzbuzování	Podpora a povzbuzování žáků jakéhokoli druhu ze strany učitele.
Q9	Přizpůsobení výuky potřebám žáků	Dovednost učitele reflektovat v zadání úkolů schopnosti, dovednosti, předpoklady a problémy (limity) žáků.
Q10	Rozhodnost	Schopnost učitele přijímat dostatečně rychlá, jasná a účinná rozhodnutí.
Q11	Řešení problémových situací	Schopnost učitele řešit problémové situace jakéhokoli druhu ve výuce rychle a účinně.
Q12	Schopnost empatie	Schopnost učitele vcítit se a pochopit situace či stavy, do kterých se žák může dostat, a dokázat na ně odpovídajícím způsobem reagovat.
Q13	Schopnost improvizace	Schopnost učitele rychle a efektivně reagovat na nepředvídatelnou změnu situace či okolností ve výuce.
Q14	Schopnost motivovat	Především schopnost učitele učinit pro žáky činnosti atraktivní a zajímavé.
Q15	Schopnost předvídaní	Schopnost učitele uvědomovat si a zohledňovat případná rizika v činnostech již předem.

² Výsledkem nemusí být pouze verbální prohlášení, použít lze i obrázky, umělecké předměty, fotografie, hudbu atd.

Pořadové číslo	Q-ty	Stručné obsahové vymezení
Q16	Sportování ve volném čase	Vlastní pohybové aktivity učitele v jeho volném čase.
Q17	Sportovní historie učitele TV	Učitelova komplexní historie sportovních a pohybových aktivit, jejich úroveň, organizovanost v oddílech apod.
Q18	Studium na vysoké škole	Studium učitelství tělesné výchovy na vysoké škole.
Q19	Teoretické poznatky	Úroveň, hloubka a rozsah teoretických poznatků učitele v oboru tělesná výchova a pedagogika.
Q20	Učitelovy zkušenosti	Pestrost zkušeností s přípravou, výukou a hodnocením tělesné výchovy za dobu učitelovy pedagogické praxe.
Q21	Vlastní ukázka	Učitel je schopen sám předvádět ukázky požadovaných dovedností.
Q22	Využití času ve výuce	Učitel využívá ve vztahu k cílům a požadovaným výstupům čas ve výuce co nejefektivněji.
Q23	Využívání metodického materiálu	Učitel vyhledává a používá ve své výuce jiné než vlastní metodické materiály (např. přípravy na hodinu, pracovní listy apod.).
Q24	Využívání metody „trestu“	Učitel využívá doplňkových tělesných cvičení jako trestu za např. vyrušování, nepozornost, neplnění úkolů apod.
Q25	Zaujetí pro výuku TV	V přístupu učitele k výuce je patrné jeho vlastní nadšení pro pohyb a zaujetí danou činností.
Q26	Zázemí ve škole	Učitel má pro svou práci ve škole potřebné zázemí, ať už materiální, či pracovní a sociální.
Q27	Způsob komunikace	Úroveň a kvalita komunikace mezi žáky a učitelem.

V další fázi výzkumu byla sada těchto 27 karet s Q-ty předkládána jednotlivým učitelům-expertům. Ti se s nimi měli možnost nejprve seznámit (pročíst si je). Poté bylo jejich úkolem roztrdit je podle schématu na obr. 1, kde každé pole představuje možnost položit právě jednu z kartiček. Čím více vlevo učitel kartu umístil („Nejvíce odpovídá“), tím vyšší význam danému Q-tytu ve vztahu k expertnímu výkonu přikládal. Naopak čím více byla karta vpravo („Nejméně odpovídá“), tím menší význam podle učitele měl daný Q-tyt na expertní výkon v tělesné výchově. Během třídění se učitelé mohli doptávat na obsah jednotlivých Q-tytů. V tomto případě jim výzkumník nabídl stručné obsahové vymezení, jak je uvedeno v pravém sloupci tab. 2. Po skončení třídění byli požádáni, aby umístění jednotlivých karet slovně zdůvodnili. Pro eliminaci zkreslení jsme během komentování jednotlivých karet kladli učitelům v případě potřeby doplňující otázky, abychom si vyjasnili, jak zkoumaní učitelé-experti rozuměli obsahu jednotlivých karet. Celé třídění i následné slovní zdůvodnění učitelů-expertů bylo nahráváno na diktafon a následně transkribováno v programu Videograph. Rovněž byly pořízeny fotografie s rozložením jednotlivých karet u zkoumaných učitelů. Uvedené bodové hodnocení slouží ke statistickému vyhodnocení a zároveň určuje významnost daného Q-tytu (viz dále).



Obr. 1: Schéma pro třídění Q-tytů

ANALÝZA A VYHODNOCENÍ DAT

S ohledem na významnost jednotlivých Q-typů a pro zodpovězení první výzkumné otázky proběhla analýza a vyhodnocení dat v programu STATISTICA 12. Podle toho, na jaké místo učitel kartu položil, byl tomuto Q-tytu přiřazen určitý počet bodů (viz obr. 1, bodové hodnocení). Tyto body byly pro daný Q-tyt sečteny od všech učitelů a aritmetickým průměrem bylo určeno jeho průměrné hodnocení. Zároveň byla vypočtena směrodatná odchylka jednotlivých hodnocení, aby bylo zřejmé, jak moc se učitelé ve své volbě shodovali či lišili. Výsledné pořadí Q-typů bylo sestaveno podle velikosti průměrného hodnocení tak, že Q-tytu, které byly pro učitele více významné (a měly tedy i vyšší průměrné hodnocení), byly zařazeny na začátek v pořadí od prvního místa. V případě shody průměrného hodnocení byly na vyšší místo zařazeny Q-tytu, na nichž se učitelé lépe shodli (tedy Q-tytu s menší směrodatnou odchylkou). Pokud se shodují oba údaje, je na vyšší místo zařazen Q-tyt s nižším pořadovým číslem.

Pro narativní analýzu těchto výsledků a získání odpovědi na druhou výzkumnou otázku pak byly vybrány pouze Q-tytu, které by podle celkového pořadí byly zařazeny ve dvou krajních sloupcích schématu pro třídění (viz obr. 1). Tedy Q-tytu, které odpovídají tomu, co je podle učitelů-expertů pro expertní výkon v tělesné výchově nejméně významné, a tomu, co pro expertní výkon není příliš významné. Vycházeli jsme z informací učitelů-expertů při komentování výsledného rozložení karet. Rozhodnutí bylo učiněno s ohledem na rozsah tohoto příspěvku.

VÝSLEDKY

Pořadí významnosti jednotlivých Q-typů podle subjektivního vnímání učitelů-expertů uvádí tab. 3. Mezi pět nejméně významných determinant expertního výkonu v tělesné výchově zařadili organizační schopnosti, schopnost improvizace, učitelovy zkušenosti, schopnost motivovat a zaujetí pro výuku tělesné výchovy. Podle učitelů-expertů patří do pěti determinant s nejnižší významností vlastní ukáзка, počet žáků, sportovní historie učitele tělesné výchovy, osobní meze a využívání metody „trestu“.

Tab. 3: Výsledné pořadí významnosti Q-typů expertního výkonu v tělesné výchově

Výsledné pořadí	Pořadové číslo	Q-tyt	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	Q5	Organizační schopnosti	5,0	0,89
2.	Q13	Schopnost improvizace	4,4	1,62
3.	Q20	Učitelovy zkušenosti	4,2	0,75
4.	Q14	Schopnost motivovat	4,0	0,63
5.	Q25	Zaujetí pro výuku TV	4,0	1,1
6.	Q9	Přizpůsobení výuky potřebám žáků	4,0	1,26
7.	Q10	Rozhodnost	3,8	0,98
8.	Q1	Autorita	3,8	1,72
8.	Q8	Podpora a povzbuzování	3,8	1,72
9.	Q11	Řešení problémových situací	3,6	1,62
10.	Q4	Odpovědnost	3,4	0,49
10.	Q15	Schopnost předvídání	3,4	0,49
11.	Q12	Schopnost empatie	3,4	1,02
12.	Q27	Způsob komunikace	3,4	1,36
13.	Q2	Diagnostická kompetence	3,2	1,6

Výsledné pořadí	Pořadové číslo	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
14.	Q18	Studium na VŠ	3,0	1,55
15.	Q22	Využití času ve výuce	2,8	1,17
16.	Q23	Využívání metodického materiálu	2,4	1,02
17.	Q19	Teoretické poznatky	2,2	0,75
17.	Q26	Zázemí ve škole	2,2	0,75
18.	Q3	Fyzická zdatnost žáků	2,2	1,17
19.	Q16	Sportování ve volném čase	1,8	0,75
20.	Q21	Vlastní ukázka	1,8	1,33
21.	Q7	Počet žáků	1,8	1,94
22.	Q17	Sportovní historie učitele TV	1,4	1,02
23.	Q6	Osobní meze	1,4	1,2
24.	Q24	Využívání metody „trestu“	0,6	0,8

Vysoko skórující Q-typy

Za nejvýznamnější determinantu expertního výkonu v tělesné výchově učitelé považují organizační schopnosti. Ty podle zkoumaných učitelů-expertů představují základ celé práce učitele tělesné výchovy. Tato schopnost je u nich vysoce ceněná (nejhorší bodové hodnocení bylo 4). Učitel B doplňuje, že „učitel musí hodinu tak zorganizovat, aby to zkrátka fungovalo“ a nestačí k tomu jen atraktivní obsah. Učitel E připomíná, že „jak on (učitel, pozn. autorů) si tu výuku zorganizuje, tak ti žáci budou pracovat.“

Schopnost improvizace je učiteli považována za důležitou, protože v tělesné výchově se musí často improvizovat. Směrodatná odchylka však ukazuje, že shoda u ní nebyla velká. Bodové hodnocení se pohybovalo od 6 bodů po 2 body. Učitel B dokresluje význam této schopnosti konstatováním, že „velká část hodin se neodehraje přesně tak, jak si je člověk naplánuje.“ Učitel C dodává, že „v hodině se vyvrbí tolik věcí, na který ten člověk (učitel, pozn. autorů) musí pružně reagovat“ a učitel D zmiňuje, že „některé ty situace nás tlačí k tomu, abychom v tu chvíli improvizovali, abychom uměli improvizovat.“ Učitel A spojuje schopnost improvizace s rozhodností a řešením problémových situací. Učitel E tuto schopnost vnímá jako součást organizačních schopností.

Význam zkušenosti je učiteli vnímán v širších souvislostech. Učitel A je spojuje s odpovědností, schopností předvídat a se způsoby komunikace. Učitel B říká, že právě na základě zkušenosti je učitel schopen si věci zorganizovat nebo vhodně přizpůsobit výuku. Učitel C přidává zkušenost, že teprve po sedmi, osmi letech praxe dokázal detailněji vnímat nejen to, co v hodinách dělá, ale i to, jak to dělá. Učitel D vnímá zkušenosti především jako ponaučení se z chyb.

Motivace je významným faktorem při učení. Všichni učitelé se shodli, že motivovat žáky k pohybu je neodmyslitelnou součástí jejich práce a že učitel by měl výuku dělat tak, aby žáky bavila (míru této shody dobře ilustruje i směrodatná odchylka). Učitel A považuje za základ schopnosti motivace znát své žáky, pouze tak je schopen najít účinné prostředky pro jejich další směřování. Učitel B spojuje schopnost motivovat i s efektivním využíváním času ve výuce, neboť nedostatečně motivovaní žáci podle něho přistupují k výuce daleko laxněji. Učitel C to komentuje tak, že „...když je nenamotivuju, nic neudělám.“ Učitel E pak připomíná i silu vlastního příkladu v rámci motivace.

Učitel D uvedl determinantu „zaujetí pro výuku TV“ výstižně konstatováním, že k výuce je nutné „...přístupovat s láskou; když to nebude bavit mě, tak ty děti to poznají.“ Učitel C doplňuje, že „otrávený učitel nic nenaučí.“ Učitel B toto téma spojuje i s uvědoměním, že došlo k určitému posunu smyslu tělesné výchovy jako předmětu, protože „...zatímco dříve šlo hlavně o to, něco konkrétního naučit, dnes je důležitější pěstovat hlavně vztah žáků k aktivnímu pohybu.“ Právě

proto je podle něho důležité, aby žáci viděli i to osobní zaujetí pro výuku tělesné výchovy. Podle učitele E tomu pak významně napomáhá také vlastní pohybová aktivnost.

Nízko skórující Q-typy

Mezi Q-typy s nejnižší významností byla nejlépe řazena vlastní ukázka. Všichni učitelé se shodli, že učitel by určitě měl být schopen co nejvíce činností sám předvést. Na druhou stranu je však pochopitelné, že to nemohou být úplně všechny činnosti, ať už kvůli zdravotnímu stavu, věku nebo z jiných důvodů. Využívání demonstrátorů z řad žáků, případně zapojení videa, fotografií atp. považují za přirozené i v případě expertního výkonu. Nejvýše měl tuto položku zařazen učitel B (4 body), který ji spojoval s autoritou. Chápal vlastní ukázku jako jeden z prostředků budování a upevňování autority u žáků.

Další determinantou ve skupině s nejnižší významností byl počet žáků. Učitelé A, C a D obdobně uvádějí, že učitel-expert by měl být schopen zvládnout výuku s menším i větším počtem žáků a nemělo by to hrát v jeho výkonu velkou roli. Učitel B zdůrazňuje, že počet žáků souvisí s organizačními schopnostmi a s autoritou a že zvládnout větší počet žáků bude samozřejmě náročnější i pro učitele-experta. Učitel E považuje tuto položku za velmi významnou (ohodnotil ji 5 body), neboť upozorňuje, že větší počet žáků podle něho může ovlivnit třeba i výběr obsahu. Větší počet žáků totiž znamená méně prostoru pro pohybovou aktivitu všech žáků. To je podle něho důvod, proč se učitel raději uchýlí např. k míčovým hrám a opomíjí např. cvičení na hrazdě.

Sportovní historie učitele není podle učitelů A a D zásadní podmínkou expertního výkonu. Učitel B k tomu ale uvádí, že vztah ke sportu nepochybně ovlivní i vztah k tělesné výchově a společně s učitelem E ještě dodává, že přináší do výuky širší paletu osobních zkušeností. Učitel C připomíná, že podle jeho zkušeností sportovci nebo bývalí sportovci lépe vnímají vlastní tělo, což je pro výuku tělesné výchovy důležité.

Nízké umístění položky osobní meze neznámá, že by byli učitelé přesvědčeni, že učitel-expert nemá mít pro sebe určeny nějaké osobní meze. Jde spíše o vnímání významu. Učitelé A, D a E uvádějí, že učitel by neměl být např. hrubý, ironický, afektovaný, neměl by žáky ponižovat, zbytečně trestat, neměl by selhávat, a to bez ohledu na to, jaké osobní meze má. Učitel A to rozvádí v tom smyslu, že osobními mezemi učitele, za které by neměl nikdy jít, jsou v podstatě meze jeho žáků. Obdobně to vyjadřuje učitel C, když říká: „...co cítím jako bezpečné pro sebe, vnímám jako bezpečné i pro své žáky.“ Učitel B podotýká, že pro něho je někdy obtížné nepřekračovat své osobní meze, neboť např. podmínky ve školství nebo vztahy s rodiči mu jeho práci v tomto směru komplikují.

Největší shodu mezi položkami s nejnižší významností měli učitelé na využívání metody „trestu“, tedy přidělování nebo zvyšování dávek fyzických cvičení např. při porušení kázně, neplnění úkolu apod. Učitel A prosazuje přístup netrestat, spíše motivovat. Podobně to vidí učitel E, který hovoří o pozitivním trestu, tedy stavu, kdy žák pochopí, že cvičení navíc dělá hlavně proto, že mu to něco dá. Učitel D trestá co nejméně, nepřipustný je pro něho trest za to, že někdo něco neumí či nedokáže. Učitelé B a C tresty používají, ale učitel B podotýká, že trest musí být vždy přiměřený. Učitel C podtrhuje, že bez trestu se to zkrátka někdy neobejde, je to podobné jako ve sportu.

Míra shody na umístění Q-typů

Zajímavé výsledky přináší také samotná míra shody na umístění jednotlivých Q-typů. Nejvyšší míru shody (0,49) měly položky „Odpovědnost“ a „Schopnost předvídání“, které se v konečném pořadí Q typů zařadily do nejpočetnější střední, tedy významově neutrální, skupiny (jejich bodové hodnocení bylo ve všech případech buď 4, nebo 3 body). U odpovědnosti se učitelé shodují, že se jí nelze vyhnout, a vnímají ji nejčastěji jako nutnost dodržovat nastavená pravidla bezpečnosti a organizace výuky. Učitel C ji výstižně demonstruje na praktickém příkladu, že „bez toho se učitel

neobejde..., když se mi osm dětí zraní na horách, tak dva večery nespím a přemýšlím o tom, co jsem mohl udělat lépe pro to, aby se nezranily, to je pro mě odpovědnost.“

Schopnost předvídání evokuje učitelé A souvislost především s přizpůsobením výuky žákům a dáváním záchrany a dopomoci. Učitel B říká, že „to zas souvisí s tou odpovědností, samozřejmě na základě zkušeností, ten učitel by měl být schopen nějakým způsobem předvídát, co se může stát..., kam můžou vést různá cvičení, hry... a předejít některým věcem“. Učitel E to dokonce rozšiřuje na schopnost „předvídát, co to dítě může vymyslet“. Učitel D doplňuje, že dobrá schopnost předvídání umožňuje především reagovat na vzniklou situaci rychleji.

Q-typ s nejmenší mírou shody (1,94) se týkal počtu žáků. Komentovali jsme ho již výše. Pro ilustraci doplníme, že jeho bodové hodnocení se pohybovalo v rozsahu od 5 po 0 bodů.

DISKUZE

Výzkum expertnosti ve sportu a v učitelství tělesné výchovy se zaměřuje převážně na kognitivní aspekty. Expertnost je v této oblasti zkoumána přinejmenším poslední čtyři desetiletí. Náš výzkum má být příspěvkem do této problematiky. Získané výsledky jsou pro nás cenné nejen v rovině teoretické a metodologické, ale také v oblasti podpory sportovní a tělovýchovné praxe.

Zkoumaní učitelé-experti vnímají jako významné pro expertní výkon v tělesné výchově oborově nespecifické (obecné) dispozice: organizační schopnosti, schopnost improvizace, učitelovy zkušenosti, schopnost motivovat, učitelovo zaujetí pro výuku tělesné výchovy. To podtrhuje i Švabiček (2006), který uvádí, že na expertovi nejsou důležité „jenom vědomosti a dovednosti, ale také jeho morální hodnoty a jeho osobnost: není jenom uznávaným odborníkem v oboru, ale širší okolí v něm vidí morální autoritu, čímž se odlišuje například od experta v bankovníctví či metalurgii“ (s. 1). Kosová (2005) k tomu dodává, že učitel-expert by měl být expertem na sebe, pedagogické vztahy, usnadňování procesu učení a reflexi a sebereflexi (s. 105). Z komentářů, které učitelé uváděli po rozložení karet, vyplynulo, že tyto tzv. měkké dovednosti (*soft skills*) považují učitelé za významnější než oborové znalosti z důvodu proměny společnosti, prostředí a podmínek, v nichž se žáci učí. To u učitelů-expertů vyvolává potřebu na vzniklou situaci reagovat, aby mohlo docházet u žáků k co možná nejefektivnějšímu učení. Tyto výsledky korespondují s konstruktem záměrné praxe (Ericsson & Lehmann, 1996, cit. dle Pišová et al., 2011, s. 21), který je vymezen jako intencionální proces, jako vědomé úsilí o zlepšení výkonu prostřednictvím zaměřeného, soustředěného, dobře strukturovaného, programového a cílově orientovaného nácviku (*practice*). V našem případě se jedná o intencionální proces učení v rámci profese učitele. Schopnost pružně reagovat na vzniklý kontext je podpořena i tzv. adaptivní expertností, neboť adaptivní experti jsou schopni své jádrové kompetence v závislosti na kontextu měnit (Pišová et al., 2011, s. 21).

Zjištěné výsledky chápeme tak, že zkušenosti získané praxí vedou zúčastněné učitele-experty k postoji, ve kterém jsou znalosti a dovednosti nezbytnou základnou jejich profesního výkonu, bez níž by se experty v tělesné výchově nemohli stát, ale podstatu expertního výkonu učitele spatřují v úrovni kvality samotné práce s žákem. Pro expertní výkon jsou více důležité proximální (učitelé bližší) než distální (učitelé vzdálenější) determinanty. Toto zjištění je v souladu s poznatky výzkumů zaměřených na efektivnost výuky (srov. např. Seidel, Shavelson, 2007). Schopnost vnímat a ve výuce zohledňovat perspektivu žáka je pro učitele-experty typická, jak dokládají i mnohé vývojové modely učitele (např. Dreyfus & Dreyfus, 1986) – potvrdil ji i náš výzkum.

Pokud jde o použitou metodologii, jako každá výzkumná metoda má i Q-metodologie své silné a slabé stránky. Kalvas (2017) řadí mezi ty silné stránky fakt, že svými požadavky na přesné roztřídění Q-typů nutí respondenty nad jejich obsahem více přemýšlet a jejich odpovědi by tak mohly více odpovídat jejich skutečnému postoji (s. 3). Za hlavní slabinu označuje správné

sestavení Q-vzorku, neboť chyba v jeho sestavení nemusí respondentům dovolit správně vyjádřit subjektivitu (s. 4). Van Exel a Graaf (2005) ji ale ve své práci považují za obohacení výzkumných nástrojů, které jsou vhodné ke zkoumání a popisu subjektivních vzorců, vytváření nových myšlenek a hypotéz a zjišťování kontrastu v názorech a preferencích (s. 17).

ZÁVĚRY

Výzkum, který jsme představili v tomto příspěvku, se zabýval determinanty expertního výkonu v tělesné výchově pohledem učitelů. Jeho cílem bylo zjistit, jaký význam přikládají učitelé-experti jednotlivým determinantům profesního výkonu v tělesné výchově a proč tyto determinanty takto hodnotí. Bez ambice na generalizaci výsledků lze konstatovat, že pět zkoumaných učitelů-expertů považuje za velmi významné determinanty pro expertní výkon v tělesné výchově organizační schopnosti, schopnost improvizace, učitelovy zkušenosti, schopnost motivovat, učitelovo zaujetí pro výuku tělesné výchovy aj. Naopak za málo významné pro expertní výkon v tělesné výchově jsou považovány využívání metody „trestu“, učitelovy osobní meze, sportovní historie učitelů, počet žáků, vlastní ukázka aj. Podle charakteru determinant se ukazuje, že zkoumaní učitelé považují za významnější pro expertní výkon v tělesné výchově tzv. měkké dovednosti, nikoli tzv. tvrdé znalosti a dovednosti (v Q-typech definované např. jako teoretické poznatky, využívání metodického materiálu, sportování ve volném čase apod.). I přes toto zjištění však nelze tvrdit, že by oborové znalosti a dovednosti nebyly pro profesní výkon důležité (použitá Q-metodologie to ani neumožňuje odpovídajícím způsobem podchytit). Naopak je nutné zdůraznit, že expert je mimo jiné osobou, která je obecně uznávána, jelikož disponuje spolehlivým zdrojem znalostí, dovedností, příp. technik (Ericsson et al., 2006, s. 3).

Uvedené teoretické poznatky doplněné našimi zjištěními z výzkumu otevírají diskuzi jednak o koncepci a o obsahové náplni pregraduální přípravy učitelů tělesné výchovy se snahou o propojení a návaznost vyučovaných předmětů, jednak o koncepci dalšího vzdělávání učitelů a o podpoře začínajících učitelů (nejen) tělesné výchovy. Rovněž se naskytá otázka užitečnosti profesních komunit, v nichž by byl prostor pro vzájemnou interakci mezi učitelem a členy této profesní komunity. Tuto potřebu deklaruje i Shulman a Shulmanová (2004, cit. dle Pišová et al., 2011, s. 66), kteří podotýkají, že profesní komunita obohacuje znalostní základnu učitele. Tuto základnu nelze považovat za trvalou, statickou, ale naopak za dynamickou a rozrůstající se. Domníváme se, že identifikace determinant expertního výkonu napříč školními předměty by mohla cestu za zkvalitněním učitelské profese významně podpořit.

Reference

- Brown, S. R. (1993). A Primer on Q Methodology. *Operant Subjectivity*, 16(3/4), 91–138.
- Brown, S. R. (1996). Q Methodology and Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 6(4), 561–567.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46(2), 153–163.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the area of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.) (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: CUP.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Kalvas, F. (2017). Využití Q metodologie pro konstrukci vlastního měřicího nástroje. *Evaluační teorie a praxe*, 5(1), 1–34.
- Kosová, B. (2005). Profesionalita učitele – učitel jako expert. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 102–106.
- Némethová, G., & Prokša, M. (2014). Učitelské postoje k projektovému vyučování: vzorová aplikácia q-metodológie. *Biológia, ekológia, chémia*, 18(1), 9–15.

- O'Sullivan, M., & Doutis, P. (1994). Research on Expertise: Guideposts for Expertise and Teacher Education in Physical Education. *Quest*, 46(2), 176–185.
- Pišová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: MU.
- Pišová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty procesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: MU.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & LaParo, K. M. (2005). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141–165.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Švaříček, R. (2006). Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV (CD-ROM), 1–7.
- Van Exel, J., & Graaf, G. (2005). Q methodology: A sneak preview. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228574836_Q_Methodology_A_Sneak_Preview

Korespondující autor:

PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.
Fakulta sportovních studií MU
Katedra pedagogiky sportu
Kamenice 5
625 00 Brno