

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela MALINOVÁ

5. ročník – prezenční studium

Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika

**SLEDOVÁNÍ VLIVU POHYBOVÝCH AKTIVIT NA PROJEVY ŽÁKŮ MLADŠÍHO
ŠKOLNÍHO VĚKU**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Ferdinanda Mazala, CSc., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Uherském Hradišti dne 30. března 2012

.....

Děkuji Doc. PhDr. Ferdinandu Mazalovi, CSc. za odborné vedení a poskytnuté cenné rady. Dále děkuji Mgr. Pavlovi Svobodovi, Ph.D. za čas a vydatnou pomoc při práci.

Moje poděkování také patří panu řediteli základní školy Mgr. Melichárkovi za umožnění konání pedagogického bádání v základní škole a třídní učitelce Mgr. Haně Hochelové za poskytnutí materiálových podkladů pro práci.

Obsah

1 ÚVOD.....	1
2 ÚVOD DO PROBLÉMU	3
2.1 Pohyb jako potřeba osobnosti nejen dítěte	3
2.1.1 Pohybové aktivity.....	4
2.1.2 Hraní, pohybové hry a jejich dělení	5
2.1.3 Třídění her	7
2.1.4 Úpolové hry.....	9
2.1.5 Taneční hry.....	11
2.2 Osobnost dítěte mladšího školního věku	13
2.3 Chování dětí a jejich nežádoucí projevy.....	16
2.3.1 Příčiny agresivního chování	17
2.3.2 Temperament a agrese.....	19
2.3.3 Agrese a agresivita	20
2.3.4 Hněv a agrese	21
2.3.5 Poruchy chování.....	22
2.3.6 Bolest šikanování	23
2.4 Tělesná výchova na prvním stupni základních škol	26
2.4.1 Rámcový a školní vzdělávací program pro základní vzdělávání	30
2.4.2 Třídní a školní klima	33
2.4.3 Osobnost pedagoga	35
2.5 Myšlenky pedagogického pohybově tanečního bádání	37
3 CÍLE A HYPOTÉZY	39
4 METODIKA	41
4.1 Metodologie pedagogického výzkumu	41
4.2 Šetření pedagogického bádání	43
4.2.1 Metoda kódovacího systému tzv. <i>checklist</i>	43
4.2.2 Charakteristika sledovaného souboru.....	43
4.3 Průběh a realizace šetření.....	44
4.3.1 Kategorie a jejich charakteristika.....	44
5 VÝSLEDKY A DISKUZE.....	47

5.1 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 1A pomocí metody <i>checklist</i>	47
5.2 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 2A pomocí metody <i>checklist</i>	49
5.3 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 3A pomocí metody <i>checklist</i>	51
5.4 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 4A pomocí metody <i>checklist</i>	53
5.5 Celkový průměr výskytu nežádoucích projevů ve vyučovacích jednotkách	55
5.6 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 1B pomocí metody <i>checklist</i>	55
5.7 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 2B pomocí metody <i>checklist</i>	57
5.8 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 3B pomocí metody <i>checklist</i>	59
5.9 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 4B pomocí metody <i>checklist</i>	61
5.10 Interpretace výsledků pedagogického bádání	63
6 ZÁVĚRY	65
Seznam použité literatury	67
Seznam použitých symbolů a zkratk	72
Seznam tabulek.....	73
Seznam grafů	75
Seznam příloh.....	76
Seznam obrázků.....	77
Přílohy	78

1 ÚVOD

Jako studentka Univerzity Palackého, studijního oboru *Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika*, jsem poměrně dlouhý čas uvažovala o diplomové práci, kterou jsem chtěla propojit s oblastmi mého zájmu. Od tří let svého věku se věnuji tanci. Tanci folklórnímu (lidovému) a v posledních pěti letech tanci společenskému a latinsko-americkému, který vyučuji v místě svého bydliště. Tanec lidový vyučuji po dobu devíti let a tanec společenský lektoruji více než pět let. Získala jsem tak mnoho zkušeností a poznatků v této oblasti a snažila jsem se je propojit s kvalifikační prací vysokoškolského studia. Proto se taneční téma prolíná celou diplomovou prací. Téma diplomové práce jsem si zvolila nejen pro zájem a získané zkušenosti v daném oboru, ale také z důvodu studií, zvědavosti a ověřování jistých předpokladů v oblasti pohybových her a jejich vlivu na chování dětí. Chtěla jsem spojit hry taneční s určitými hrami pohybovými, které by se staly náplní školních vyučovacích jednotek tělesné výchovy žáků mladšího školního věku. Soustředila jsem svoji pozornost do jednotlivých vyučovacích jednotek tělesné výchovy s cílem pozorovat výskyt nežádoucích projevů v chování dětí a jejich možnou eliminaci právě vlivem úpolových a tanečních her. Je známo, že pohybové hry zvyšují zájem žáků o předmět Tělesná výchova a pohybovou aktivitu vůbec.

Diplomová práce je rozdělena do šesti kapitol. Dalo by se říci, že kapitole první až druhé odpovídá část teoretická, která se týká teoretických poznatků a východisek. Jednotlivé kapitoly jsou tvořeny podkapitolami, které přibližují danou problematiku. Seznamují tak čtenáře s důležitostmi pohybu nejen u dětí, objasňují pojmy různých pohybových her. Důraz je kladen především na hry úpolové a taneční. Dále jsou zmíněny zvláštnosti osobnosti dítěte mladšího školního věku. Ve zbývajících podkapitolách je pojednáno o chování žáků a jejich nežádoucích projevech, zdůrazněny a popsány jsou pojmy hněv, vztek, agrese a šikana. V závěru teoretické části se práce zaměřuje na současné pojetí vyučování tělesné výchovy v České republice.

Do praktické části by mohla být zařazena kapitola třetí až šestá. Tyto kapitoly jsou zaměřeny na zkoumání problematiky výskytu nežádoucích projevů žáků mladšího školního věku a změnu výskytu těchto projevů prostřednictvím záměrného zařazení her tanečních a úpolových do vyučovacích jednotek tělesné výchovy. Pro kvalitu a efektivitu výzkumného bádání byla zvolena metoda Kódovacího systému chování tzv. checklist od Ferjenčíka.

Po prostudování metodiky jsou zaznamenány jednotlivé hodiny tělesné výchovy vyučované paní učitelkou a následně vyučované autorkou práce, které jsou později analyzovány. V závěru diplomové práce je uvedeno možné potvrzení či vyvrácení kladených hypotéz a jsou stanoveny závěry a případné možnosti do pedagogické praxe.

2 ÚVOD DO PROBLÉMU

2.1 Pohyb jako potřeba osobnosti nejen dítěte

Pohyb v současné době hraje velmi významnou roli v životě každého z nás. Potřeba pohybu se skrývá v každém člověku, bez ohledu na věk, pohlaví či vykonávanou profesi. Každý organismus potřebuje pohyb. Bez něho není možné život naplnit. Taková potřeba je považována za základní. Už i jeden ze zakladatelů humanistického proudu v psychologii, nejčastěji prezentovaný jako autor hierarchie lidských potřeb, Abraham Harold Maslow, zdůrazňuje pohyb jako základní potřebu, bez které není možné dalšího vyššího vývoje. Z historie víme, že se pohyb promítal do mnoha oblastí lidského života. Vždy záleželo na společnosti, s níž se měnily její cíle, postupy, myšlenky, názory, metody práce a také její postupy. Potřeba pohybu pramení od samotného zrodu člověka. Už po tisíciletí je pohyb součástí lidské existence, je stejně přirozený jako strava, námluvy či boj. V antickém archaickém helénistickém smýšlení se lidé opírali o ideál krásy zvaný Kalokagathia, soulad duševních a tělesných sil. Hippokrates zdůrazňoval, že všechny části lidského těla jsou předurčeny k funkci a k aktivitě. O pohyb se zajímal i Galenos. Propagoval myšlenku denního režimu, který by měl být takový, aby povzbuzoval tělo. Nejvíce ale lidé hovoří a smýšlejí nad projevem Komenského: „*Bez vzduchu oheň jen slabě plápolá a nehoří, bez pohybu člověk nežije, jen živoří.*“

Pohyb je součástí života již od našeho nejtělejšího dětství. Představuje základní biologickou potřebou dítěte. Pokud není tato potřeba uspokojena, dítě není schopno dosahovat uspokojení dalších potřeb. Ranní protažení, chůze do školy, motorické projevy, hraní, školní práce, mimoškolní aktivity, nakupování, vaření, sport. V každé činnosti je zastoupena pohybová aktivita. Ať už vědomě či nevědomě. Na pohybovou činnost bychom se měli dívat jako na škálu činností v průběhu celého dne, a to v jakékoliv oblasti lidské činnosti. Samotná historie poukazuje na to, že stránka tělesná, pohybová je spojována s duševním.

V současné době je propagována tato idea Světovou zdravotnickou organizací a zamýšlí se nad ní celá lidská populace. Dle přijatého programu *Zdraví pro všechny ve 21. století* je pohyb nedílnou součástí zdravého životního stylu, který předurčuje náš zdravotní stav. Pohyb je tak zařazován do doporučených aspektů ochrany duševního a tělesného zdraví. Někdy uváděno pod heslem: všestranný harmonický rozvoj osobnosti

v rámci holistického pojetí zdraví. Propaguje pohyb jako nutnou součást našeho denního režimu, ve kterém by se měla uskutečňovat rovnováha mezi duševními a pohybovými aktivitami. Duševní přepětí bychom měli kompenzovat pohybem! A proto má pohyb velmi důležitou funkci a význam.

Světová zdravotnická organizace (dále WHO) hovoří o zdraví jako o stavu úplné tělesné, duševní a sociální pohody, nikoli jen nepřítomnosti nemoci nebo vady (Svobodová, 1998).

Pohyb je důležitou složkou našeho zdraví, napomáhá k udržení zdravého stavu osobnosti. Působí jako prevence vůči nemocem, zvyšuje výkonnost lidských orgánů, fyzickou a psychickou zdatnost, navozuje pozitivní emoce, zlepšuje duševní zdraví, odbourává stres a jiné duševní vypětí. Prodlužuje délku života. Učí nás i děti vyrovnávat se s prohrou.

Mnozí autoři nahlízejí na pohyb z mnoha úhlů pohledu. Je jen na nás, který aspekt budeme považovat za důležitý. Z pohledu pedagogického, psychologického, lékařského, sociálního či jakéhokoli jiného povolání. Existuje velké množství definic, mnoho úvah o této problematice.

Pohyb můžeme také chápat jako základní atribut a způsob existence. Pohyb je určitým projevem pohybových schopností a dovedností zaměřených na splnění konkrétního pohybového cíle. Ten vychází z potřeb organismu a dá se charakterizovat jako aktivní účelový proces řízený vnitřními potřebami objektu (Hošková, 1998).

Pohybová aktivita je nedílnou součástí zdraví. Existuje celá řada studií, které dokládají, že pohybová aktivita přináší lidem všech věkových skupin, zdravým či nemocným, včetně lidí postižených ať psychicky či fyzicky širokou škálu fyzického, sociálního a mentálního užítku (Kalman, Hamřík, Pavelka, 2009).

Děti nejsou „křehké“ vůči pohybové aktivitě, jsou odolné také proto, že jsou pohybově neaktivnější částí populace. Děti jsou pohybově aktivní, protože je to baví (Sigmund, Šnoblová, 2010).

Jakou podobu může mít pohybová aktivita?

2.1.1 Pohybové aktivity

Zdrojem pohybu je veškerá aktivita vykonávaná organismem. Obratnost, motorika prstů, lokomoce, manipulování s předměty, aktivita mimických svalů. Jak jemná motorika

prstů, tak i hrubá motorika celého těla. Jednotlivé pohyby orgánů lidského těla, pomocí nichž dýcháme, vidíme, mluvíme, žijeme. To vše představuje pohyb. Pod pojmem aktivita si tedy můžeme představit obecně činnost nebo pohyb, o kterém se zmiňujeme již v kapitole předešlé (viz kap. 2.1), a to z různých pohledů jednotlivých odborníků. Vyskytuje se mnoho názorů na obsah tohoto pojmu. Obsahem pohybové neorganizované aktivity jsou nejrůznější možné formy. Obecně uznávaným pohybem je pohyb spjatý s vlastním tělem, spontánní, neorganizovaný, avšak vždy s cílem, který je promítnut do činnosti samé. Chůze, běh, skok, aktivní transport, rekreace, domácí práce, tanec a hraní. Na aktivitu pohybovou můžeme nahlížet jako na organizovanou činnost. Činnost pod vedením pedagoga, trenéra, lektora, která představuje vyučovací jednotku tělesné výchovy, trénink, zájmové kroužky, letní a zimní pobytové kurzy, sportovní soustředění, taneční soustředění, dětské tábory (Frömel, Novosad, Svozil, 1999).

2.1.2 Hraní, pohybové hry a jejich dělení

„Hra je starší než kultura: zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Můžeme dokonce říct, že lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak. Zvířata si hrají právě tak jako lidé.“

Johan Huizinga

Hra byla součástí společenského života již od dávných dob, byla součástí všech národů, o jejichž dochování jsme informováni. Byla zde dříve než homo sapiens sapiens, nazývaný člověkem moudrým, rozumným. Proto je třeba při historickém vývoji vycházet ze života společnosti a uvědomovat si, že již se změnou určité společnosti se mění i její cíle, názory a postoje. Vývoj hry byl určován podmínkami materiálního života.

Ve vztahu k těmto podmínkám se vyvíjelo společenské myšlení, kdy jedním z produktů byly také hry. Například Plechanov, ruský filozof, poukazuje na to, že herní činnost člověka je historicky vzniklým společenským jevem, který se vyvinul na základě práce. Německý idealistický filosof Wundt označil hru za dítě práce. Ve dvacátém století převládal názor, že u lidstva hře předcházela práce, kdežto ve vývoji jednotlivce je tomu naopak. Přitom práci nelze rozumět jen technicko-produktivní činností, nýbrž veškeré činnosti, kterými lidé mění svět. Mnoho teorií hry vychází z názoru, že od počátku napodobovaly děti ve hrách životně důležité činnosti, domácí práce, lov, boj. Dítě tak napodobovalo práci dospělých, aniž si bylo vědomo jejího cíle. Hrál si s pracovními nástroji, připravovalo se pro

skutečnou práci. Tak vznikla spojitost pohybového obsahu hry s pracovní činností. Vznik a vývoj her je nutné studovat ve vztahu k podmínkám společnosti v jednotlivých historických etapách (Zdeněk, 1960).

Jakýkoliv národ či jakákoliv kultura má své tradice, aplikuje své prostředky, hodnoty, nástroje, metody, formy i hry. Hry jsou totiž „odrazem“ každého národa, každé kultury. Z her národů poznáváme bohatost myšlenek, množství zkušeností, přístupů a změn. Hry se přejímají z generace na generaci, obohacují, doplňují, aktualizují se dobou, která právě probíhá. (Mazal, 2007).

Hra vznikla z práce, avšak s prací totožná není. Hra nepřináší hmotné hodnoty, ale hodnoty jiné.

V současnosti vycházíme z jiných teorií, názorů a myšlenek. Hra se odlišuje od práce, a to nejenom samotným průběhem či motivací, ale především svým cílem a podstatou. Často se při studiu setkáváme s tím tvrzením, že hra je spojena s výsledkem, že je efektivním výchovně-vzdělávacím prostředkem, přispívá k rozvoji osobnosti po stránce sociální, emocionální, tělesné a morální a že uvolňuje agresi, negativní napětí. Ve hře řešíme konflikty, hra je svobodnou aktivitou s předem vymezenými pravidly, účastníme se různých rolí. Hra má pro nás užitek a zároveň je prožitkem. Lidé často promítají do her své postoje, hodnoty, dovednosti, znalosti, zkušenosti, často se ve hrách realizují sami jako persóny. V mnoha hrách jsou dovoleny „převleky“ či „záměny“, které v běžném životě nelze uplatnit. Ve hře můžeme „blafovat“, přesvědčovat, podvádět, manipulovat, prchat, honit, utíkat.

Her se neúčastní pouze jedna osoba, může se jich účastnit hned několik lidí. Hra může představovat prvek kooperace, kreativity, soutěživosti nebo asertivity. Autorka knihy *K filosofii výkonu* prosazuje myšlenku, že hra poskytuje přístup k nepředmětným kontextům, horizontům, celkům a má transcendující funkci. Celky, jichž jsme součástí, jsou v průběhu hry zpřítomněny, jsou prožívány velmi intenzivně. Jedinec se hrou proměňuje, obohacuje, kultivuje. Ladění je velmi důležitou součástí životního pohybu, člověk srůstá s okolím, „zapouští kořeny“. Toto vyladování je možno pochopit také jako hru (Hogenová, 2005).

Nejen dospělým poskytuje hra užitek a prožitek, ale také děti se učí pomocí hry poznávat svět, hrát v něm různé role a překonávat tak nemalé překážky. Hra se pro ně stává nejdůležitější činností. Pro pedagogy, vychovatele je propedeutickým výchovným prostředkem.

Na pojem „hraní“, jako na záměrnou pohybovou aktivitu jednoho i více lidí, v prostoru, čase, bez složitých pravidel, kdy hraní nemá přesná obecně platná pravidla, na aktivitu vymezenou obsahem pohybové aktivity (přítom charakterizovanou vysokou motivací a napětím, kdy v průběhu hraní můžeme soutěžit i spolupracovat), nahlíží jeden z odborníků věnujících se oblasti her v celé České republice i v zahraničí (Mazal, 2007). Hraní je velmi širokou oblastí, do které můžeme zařazovat pohybovou hru. Pohybová hra představuje pohybovou aktivitu, která motivuje, přináší nám uspokojení i úsměv. Je vedena a ohodnocena příslušným činitelem, který ji používá jako nesmírně působící nástroj. Je vedena pedagogem, rodičem, vychovatelem. Pohybová hra má své znaky – někam směřuje, někde se odehrává, odehrává se v nějakém čase. Musí být hrána určitým způsobem.

Pohybovou hru si vysvětlujeme jako záměrnou, uvědoměle organizovanou pohybovou aktivitu dvou a více lidí, v prostoru, čase, s předem dobrovolně dohodnutými a bezpodmínečně dodržovanými pravidly, ve hře je obsažen účelný a souvislý uzavřený děj, je charakterizována napětím, prožitkem, radostí, veselím, vysokou motivací k činnosti, uplatněním známých dovedností, pohodou a často soutěživostí (Mazal, 2007).

Hlavním cílem však není zvítězit, podat nejvyšší výkon jako ve sportovních hrách. Jedná se spíše o prožitek, o pocit naplnění, spokojenosti, který zůstává dlouho v paměti každého hráče.

2.1.3 Třídění her

Hry mohou být podobné, doplňující nebo se mohou v mnohém lišit. Představují tak pestrost a různorodost. Prolínají celými našimi dějinami. Připomeňme si hry olympijské, gladiátorské, jezdecké, divadelně-scénické v nejrůznějších etapách dějin našeho národa, jiných krajů a jejich kultur. Vzniká tak nepřehledná řada her, které si nemůžeme pamatovat. Proto byly jednotlivé hry dle svých znaků a zvláštností diferencovány do pestrých skupin. Klasifikace jednotlivých skupin vycházející od určitého autora je jiná, někdy synonymní, někdy rozdílná.

„Neexistuje jednota v dělení her. Snad období po válce naučilo pedagogy, trenéry, ty, jež hra je pro ně nejdůležitějším výchovným prostředkem, operující s ní, třídít cvičení dle účelnosti, aby se v nich učitel snadno vyznal, dovedl je využít v každém prostředí, za každého počasí a co nejlépe využít ve prospěch dětí. Dnes se opíráme o třídění her odborníků, kteří vedle účelnosti zdůrazňují i jiné aspekty“ (Zdeněk, 1960, s. 24).

Jeden z holandských odborníků, Johan Huizinga, zabývající se fenoménem hry, jehož citát jsme uvedli v úvodu této kapitoly (viz kap. 2.1.2), píše, že hra užitek nemá. Jeho názor je dnes už překonán. Avšak rozeznává hry dle prvků, které jsou obsahem samotné hry, prvky z oblasti práva, vědy, umění, básnictví, filozofie. Spíše by se dalo hovořit o znacích hry, o které se dnes ještě někteří autoři opírají.

1. Hra svobodná, hra, která není svobodně zvolená a s níž nelze přestat se mění v absurdní činnost;
2. hra neobyčejná, děje se uvnitř určených časoprostorových hranic, má vlastní průběh a smysl v sobě samé;
3. hra uzavřená, ohraničená;
4. hra, kterou lze opakovat;
5. hra s řádem, vnáší do nedokonalého, zmateného světa určitou dokonalost, i když jenom na chvíli;
6. hra spojuje a rozlučuje, upoutává, přitahuje, okouzluje, je plná rytmu, harmonie a umožňuje vnímat a vyjádřit ty nejušlechtlejší vlastnosti, které je schopen člověk prožít;
7. hra s prvkem napětí, v napětí je nejistota, risk a naděje, prvek soutěživosti (Huizinga, 1971).

Diferencování jeho myšlenek je velmi shodné s podstatnými vlastnostmi hry. Huizinga píše o tom, jaké by hry měly být, ale také, co hra musí obsahovat, v čem se liší od „nehry“, opravdového života, reality. Dotýká se tak znaků, vlastností her.

Rogere Caillois (1982) dělí hry na hry soupeřivé (*agon*), hry náhod (*alea*), napodobivé (*mimikry/mimesis*) a zážitkové (*ilinx/vertigo*). Dělení je možné využít při tvorbě vlastního pedagogicky orientovaného katalogu her. Při hrách typu *agon* chce hráč zvítězit. Vítězství dosahuje pomocí svých schopností a dovedností. Jedná se o hry soupeřivé. Hry typu *alea* představují tendenci nechat rozhodnutí osudu, náhodě. Jedná se o hry náhod. Pod pojmem *alea* se skrývá výraz „hra v kostky“. Názvy (*agon*, *alea*, *mimikry*, *mimesis*) jsou původu latinského. *Mimikry*, *mimesis* je pojem pro označení adaptace na okolí, klamání tělem. Jedná se o napodobování jiné osoby, o vyvolání kladného dojmu, například maskou. Při hrách typu *ilinx*, *vertigo* (pojem *ilinx* převzat z řečtiny) demonstruje větrný, vodní mlýn, *ilingos* pak závrať, převažuje snaha potlačit stereotypy a dosáhnout co nejsilnějšího zážitku a vzrušení.

Psychologové třídí hry dle psychických procesů, které se v nich odehrávají. Funkcionální hry, které obsahují převážně výkonnost a funkci orgánů lidského těla. Receptivní hry, které jsou zaměřené na adaptaci vnějších podnětů. Hry úlohové, empatické, vžívající se do rolí jiných. Konstruktivní hry naplněné konstruktivním pojetím, v kterých děti manipulují s nejrůznějším materiálem. Staví, modelují, stříhají, lepí atd.

Pedagogové dělí hry na dvě velké skupiny – hry tvořivé, vzniklé na základě spontánnosti dle určité vývojové vyspělosti dítěte, a hry s pravidly, jdoucí přímo za účelem pedagogickým. Hry tvořivé jsou nejtýpější činností pro dětský věk. Jedná se o hry, které se rozvíjejí přímo v herním procesu. Z tvořivých her vyplývají náměty pro ustálené hry s pravidly, které pedagog vytváří společně s dětmi nebo využívá prvky dětského folkloru. Hry s pravidly jsou oproti námětovým hrám vymezeny. Mají svůj odůvodněný obsah i formu. Omezují sice výběr námětu, avšak jsou zaměřeny na plnění určitého úkolu. Dle původu se rozlišují na hry lidové a tělocvičné (Berdychová, Karásková, 1964).

V současné době se ve výchovně-vzdělávacím procesu užívá nejčastěji dělení, které jsme uvedli výše, tedy pedagogické, které je přehledné a aplikovatelné od nejtělejšího věku. Období předškolního věku dětí je často nazýváno „zlatým věkem her“, a to jak námětových, tak her s pravidly.

2.1.4 Úpolové hry

Úpolové hry, označované často jako cviky, aktivizují všechny síly organismu. Jsou to jednoduché hry, soutěživé střetnutí jednoho hráče, dvojice či skupiny hráčů. Dříve byly označovány jako cviky pro dosažení zdravého, obratného, houževnatého, odvážného, vytrvalého muže (Průcha, 1945). Účinkem těchto her je nejen zachování pudu sebezáchovy, ale i reflexe obrany a útoku. Tak jako úpoly vyžadují dostatek energie, vyžadují ji i hry bojové. Bojová hra vyžaduje v součinnosti sílu, vytrvalost a obratnost. Je pro dítě rolí, ve které může uplatnit svá přání, touhu po moci, uvolnit napětí ze školních lavic, vyzkoušet si vlastní odvalu či jiné osobní volní vlastnosti. Bojová hra účinně eliminuje citlivost, vytváří líbezný pocit z únavy a dodává chuť do života plného aktivit, činností a samostatnosti, nebojácnosti.

Úpoly a bojové hry jsou vynikajícím pedagogickým prostředkem. Využíváme nejrůznějších druhů úpolových her: přetlaky, přetahy, zápasy, boxování, šermování, které jsou základem pro vyšší úpolové celky, tedy hry bojové: házená, rugby, vodní pólo, hokej (Průcha,

1945). Dnes jsou označovány úpolovými hrami hry a hraní, kde dochází ke kontaktu se soupeřem nebo překonávání jeho odporu, případně jeho váhy (v současnosti házená, hokej, sportovní hry).

Vznik pojmu „úpoly“ je zajímavý. Lidová etymologie se vyjadřuje o tomto pojmu tak, že vojska před bojem tábořila „u pole“. Jiný názor popisuje, že soupeři spolu zápasí – úpolí. Zápas patří mezi nejstarší sportovní disciplínu společnosti, patřil do výzbroje člověka, aby přežil (Mazal, 2007).

Děti vybíjí negativní energii právě prostřednictvím těchto her. Některé projevy se mohou jevit jako agresivní. Velmi často nám hodiny s hrami úpolovými či prvky bojovnými napomáhají v hodinách tělesné výchovy ke kázni, zvyšují motivaci k činnostem, utužují kolektivní citění žáků a hlavně slouží k odbourávání agrese a jiných záporných projevů chování. Můžeme je zařadit do různých částí vyučovací jednotky (dále VJ) tělesné výchovy (dále TV). I když je agrese pro člověka důležitá, je známkou života emocí člověka, jeho prožitků, citů, bez ní by naše osobnost „vyhořela“. V určité intenzitě a frekvenci je zdravá, je jí však třeba v nadměrné výši eliminovat. Agresi a jejím eliminováním se v této práci budeme zabývat později (viz kap. 2.3.2). Budeme bádát po tom, co je možné považovat za agresivní chování nebo jiné nežádoucí chování. Jedná se o „kamarádké“ pošťuchování nebo začínající poruchy chování (viz kap. 2.3.5)? Mají úpolové hry vliv na snížení agrese? Alespoň v co nejnižší míře? Je možné snížit agresi žáků prostřednictvím úpolů? I nadále se budeme zabývat těmito otázkami a po přečtení následujících stran je zodpovíme.

V současnosti vymezují úpolové hry stálý, hodnotný význam při vývoji každé osobnosti. Ovlivňují charakter i temperament člověka. Napomáhají k sociální ohleduplnosti, napomáhají při řešení problémů, zejména školních a sociometrických. První výzkumné zápisy této problematiky jsou předkládány již od roku 1985 jednou z britských autorek, která publikovala výsledky svého výzkumu široké veřejnosti, nejen pedagogické populaci. Autorka sledovala projevy chování žáků souběžně na několika britských školách a do hodiny tělesné výchovy, jiných povinných předmětů, a dokonce mimoškolních aktivit zařadila hry úpolového charakteru. Po vyhodnocení výsledků překvapivě dokázala, že frekvence interaktivních útoků, kopání žáků se snížila oproti žákům, kterým nebyla věnována odborná péče při takto vymezených hodinách s úpoly. Z mnoha jiných dokázaných výsledků byl ověřen ten, že zkušenost s fyzickým kontaktem a silou umožní přebytečnou energii vybit a děti nevyhledávají další střety (Mazal, 2007).

Pohybové hry úpolové, někdy nazývané kontaktní, kde právě kontakt, odpor a jiné aktivity jsou spontánní a přirozené, napomáhají zvládat nejen kolektivní nesouhru, ale i fobie, a jsou také důležitým faktorem pro sociální učení. O kontaktu v roli hráče hovoříme také při tanci, také uznávanou, často pojmenovávanou kontaktní hrou. Kontakt mezi partnerem a partnerkou je zcela na jiné úrovni, na úrovni estetické a přesto napomáhající snížení nežádoucích potlačovaných pocitů.

2.1.5 Taneční hry

V současné době plní tanec stejnou funkci jako v minulosti. Funkci kulturní, uměleckou, společenskou i zdravotní. Tanci přikládáme značný výchovný, ale i kreativní a estetický význam. V populaci jsou stále diskutovány či hledány takové taneční formy (podoby), které by smysl tance nejlépe vystihly a naplnily (Krapková, 1999).

Od 80. let 20. století je tanec chápán jako druh umění zasahující do kulturního lidského života. Využívá se také při práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tanec jako druh umění nabízí techniku a choreografii. Stejně jako je tomu u klasického tance nazývaného baletu, který vyjadřuje krásu, lehkost a dokonalost tvarů a pohybů (Kubicová, Hartman, 1986). Klasický tanec souvisí s tancem moderním, který představuje tanec výrazový, scénický, muzikálový. Hlavní podstatou scénického tance je tanečním projevem komunikovat s publikem a donutit tak publikum k přemýšlení. Za tance moderní jsou považovány všechny projevy uměleckého tance, které se vyvinuly počátkem dvacátého století mimo oblast klasického tance, a ty tance, které nelze identifikovat s prvky folkloru (Kubicová, Hartman, 1986).

Folklórní (lidový) tanec představuje poznávání lidových tanců vlastního národa. Má mnoho výchovných aspektů, které nelze opomíjet při všestranném vzdělávání dětí. Prohlubuje vztahy k rodnému místu, ale i znalost specificky pohybové a hudební řeči lidu. Musíme si také všimnout jeho stránky pohybové, hudební, ale i výtvarné – krojové. Lidové taneční umění je nevyčerpatelným zdrojem poučení i bohatým inspirujícím základem mnoha uměleckých směrů (Binderová, 1990).

Některé prvky (základní taneční kroky) vybraných lidových tanců a také moderních tanců jsme zařadili do výzkumně badatelské části naší práce v rámci tanečních her. Pro tělesnou výchovu na prvním stupni základních škol jsou vhodné taneční hry začínající nácvikem základních tanečních kroků: chůze, běh, poskočný krok, přísunný krok (Krapková,

1999). Podobně zdůrazňuje také Berdychová a Karásková (1964), že taneční charakter her je dán pohybovým obsahem, ve kterém se uplatňují tyto tělovýchovné prostředky: správný postoj se všemi znaky správného držení těla, výpon, potlesky, podupy, cval, nejjednodušší obraty a zátočky ve dvojicích, skoky a výskoky, změny postojů a poloh, lezení atd. I některé z těchto tanečních prvků jsme taktéž užíli v praktické části.

Termín dětské taneční hry spojuje dvě dětské činnosti: hru a tanec. Spojení hry a tance podněcuje zájem dětí a umožňuje pedagogovi působit harmonicky vzhledem k dítěti. Taneční hry jsou tedy pro učitele nejen nepostradatelným prostředkem výchovně-vzdělávacího procesu, ale za největší příznivý dopad na osobnost dítěte dětských tanečních her je považována podpora a pomoc při emocionální výchově a při utváření dětského kolektivu a správného držení těla. Podle doprovodu, který dává hrám různý charakter, jsou hry členěny na taneční hry s říkadly, taneční hry se zpěvem, taneční hry s hudbou. Jedná-li se o původ her, základem jsou převážně hry lidové. Pro nácvik taneční hry vyžadujeme vždy při počáteční fázi nácviku správný postoj, tj. vyrovnání postavy podle znaků správného držení těla (viz Přílohy). Předehře děti naslouchají v úplném tichu, a to v základním tanečním postoji. Názorně učitelka dává v počátcích nácviku povel k zahájení pohybu, později je orientace dětí jednodušší a lepší a bez hudební předlohy. Pro osvojování taneční hry využíváme tento postup:

1. vzbudit motivací náladu a zájem o hru, připravit hru systematicky a cíleně;
2. zahrát a zazpívat hudební předlohu, koncentrovat děti na hudební postřeh;
3. objasnit názorně obtížnější výrazy, vysvětlit náplň, námět na praktických příkladech;
4. naučit děti pohybovému výkonu ve zjednodušené verzi, v nejsnazších podmínkách;
5. naučit děti textu básně, písně, říkadla;
6. spojit pohyb s hudební předlohou: učitelka zpívá, děti hrají hru;
7. po osvojení všech předcházejících fází nácviku můžeme přistoupit k závěrečné formě hry a dále ji rozvíjet dle obměn.

V hodinách tělesné výchovy jsou taneční hry vhodné pro zařazení do části vyučovací jednotky jak rušné, tak i do hlavní nebo závěrečné části. Do hlavní části zařazujeme nové taneční hry, aby byl dostatek času na jejich osvojení. Taneční hra by neměla chybět v žádné

hodině tělesné výchovy. Měla by se co nejvíce uplatňovat i při hudební výchově (Berdychová, Karásková, 1964).

Naše kulturní moderní společnost má možnost získávat informace ze světa, inspirovat se historií národa svého i jiných. Pozorovat umělecké odvětví jiných států, poučit se z různých experimentů a nalézt tak svůj pohled. Pohled, který by zdůrazňoval výraznou tradici kvality naší kultury v oblasti nejen taneční, ale i hudební, literární, výtvarné, také pohled zdůrazňující dobrou znalost řemesla a zároveň umělecký instinkt, uměleckou poctivost, ale také zdravou agresivitu a hledání nových možností. Pokud se takové impulsy spojí, dosáhne naše oblast taneční tvorby bohatosti a autenticity. V současnosti je na moderní tanec poukazováno jako na taneční styly velmi oblíbené a frekventované zejména u dětí a adolescentů. Jedná se např. o street dance, hip-hop aj. Méně frekventované jsou společenský tanec, step, latinsko-americké tance apod. Vždy záleží na individualitě každého z nás. „*Tanec je skrytý jazyk duše.*“ – *Martha Graham.*

Z hlediska ontogenetického se s tancem setkáváme od nejtělejšího dětství. Tanec se objevuje v životě dítěte od samotného začátku. Je individuální záležitostí a vyskytuje se v různých formách. Pohyb se spojitostí hudby lze označovat jakýmsi tanečním projevem. Od kojeneckého období dokáže dítě reagovat na hudbu pohybem dolních končetin, vykopávat, poklepávat nohou, mávat do rytmu. Takové a jiné projevy bychom mohli posuzovat jako prvotní projevy tance. Zmíněné projevy lze s úsměvem pozorovat v roli rodičů, prarodičů, jiných příslušníků rodiny až do období batolecího. V období, kdy začíná chodit, je pak vidět znatelný pokrok. Zlatý věk tance lze vyzorovat právě okolo šesti až osmi let. Tedy u dítěte mladšího školního věku.

2.2 Osobnost dítěte mladšího školního věku

S nástupem do druhé třídy základní školy (ve věku kolem sedmi let) až do věku ukončení třídy třetí (tedy věku jedenácti až dvanácti let, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání) je dítě považováno za pubescenta, dítě mladšího školního věku, středního dětství či pozdního dětství.

Období latentní je považováno za etapu, kdy je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje a kdy základní pudová a emoční složka osobnosti zatím nevstupuje do popředí. Je složkou utajenou, s časovou prodlevou, často vymezenou ve věku od pěti do jedenácti let.

Jedná se o názor mnoha psychoanalytiků, avšak každý z odborníků k vyčlenění tohoto období přistupuje jinak.

Vývoj dítěte mladšího školního věku pokračuje trvale a plynule, a to ve všech směrech. Dítě dosahuje výrazných pokroků, které jsou pro jeho život rozhodující (Langmeier, Krejčířová, 1998). V prepubescenci je nezbytné rozlišovat dva vývojové stupně, neboť pět let znamená ve vývoji velké změny.

V rozvíjení motoriky je toto období velmi závažné, má rozhodující vliv na stabilitu páteře a na úroveň držení těla v dalším vývoji. Je rozhodujícím obdobím pro tělesnou zdatnost a výkonnost dítěte. Prvním obdobím rozlišujeme věk od šesti až sedmi let, druhým obdobím je věk od osmi až jedenáct let (Berdychová, 1978). V období mladšího školního věku nastává tvarové rozlišení těla chlapců a dívek. Jedná se o období bisexuálního dětství (Kodým, 1985).

Z hlediska anatomického a fyziologického je období prepubescence charakterizováno stálým růstem a zpevňováním celého těla, ale i značnou nerovnoměrností vývoje soustav a orgánů lidského těla. Vývoj osifikace (postup kostnatění chrupavčitých tkání kostí) je charakterizován tím, že nedochází ke splnutí epifýz a diafýz (růstových tělísek) v dlouhých kostech, což má za následek vysokou ohebnost kostí. Osifikace páteře je značně složitější. Zápěstní kůstky dosahují konečné osifikace kolem deseti až třinácti let, proto nesmějí být ruce prepubescentů příliš namáhány vzhledem k sportovním hrám nebo cvičení s těžkým náčiním (Berdychová, 1978). Vývoj pohybových aktivit je ovšem závislý na tělesném růstu. Z antropologického hlediska vyrostou děti od šesti do jedenácti let o pět až šest centimetrů ročně.

Významně se během celého období zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší a svalová síla větší. Zejména je nápadná zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. S tím souvisí rostoucí zájem o pohybové hry a o sportovní výkony, které vyžadují obratnost a sílu. Závisí na tom však i lepší výkon při psaní a kreslení. Právě kresbou lze vývojově poznat dítě. Kresba v sobě odráží vývoj jemné motoriky, vnímání, mentální úroveň, představy či jiné vývojové aspekty. Dětská kresba je velmi důležitým prostředkem, který vede k poznání osobnosti dítěte. Cílem diplomové práce nebylo záměrně pozorovat a hodnotit kresbu dítěte, avšak součástí příloh práce předkládáme ukázky kreseb dětí (viz Přílohy), které jsme uskutečnili v souvislosti s projektem *Tělesná výchova formou tanečních a úpolových her* ve sledované školní třídě 2. B dané školy. Motorické výkony nezávisí jen na věku, ale i na vnějších podmínkách. Rozdíly mezi dětmi v pohybových dovednostech mohou být

podmiňovány ze strany povzbuzující stimulace rodičů, nebo naopak demotivací, která tlumí žáky při výkonech ze strany nevhodného působení rodičů, že pro strach z úrazu nesmějí navštěvovat žádný z kroužků. Děti, které jsou rodiči omezované nebo tělesně slabé, podávají nižší výkony a ztrácejí tak i nadále zájem o pohybové aktivity (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pro dítě mladšího školního věku je typická nadměrná aktivita projevující se značnou unavitelností. U dítěte lze na základě vzhledu ve tváři pozorovat příznaky únavy, které mohou směřovat až k přetížení, k němuž by v tělesné výchově nemělo dojít! Příznaky únavy jsou: nadměrné pocení, změna barvy pokožky, zrychlující tep, rychlejší dýchání, zpomalující se tempo pohybu a také jeho kvality (Berdychová, 1978). V tomto věku je pro děti nezbytná potřeba spánku, a to nejméně deset až jedenáct hodin denně. Dítě by mělo mít možnost provádět pohybovou aktivitu nejméně pět hodin denně, a to ve škole, v aktivitách mimoškolních, v domácím rodinném prostředí (Kodým, 1985).

Z psychologického hlediska je období posuzováno jako období tzv. „střízlivého realismu“. Školák je plně zaměřen na to, co chce a co nechce. Chce pochopit okolní svět, autenticky vnímat okolí. Tento charakteristický rys můžeme pozorovat právě prostřednictvím pohybových her, ale také jinými činnostmi, v písemných projevech, čtenářských zájmech. Zpravidla je realismus dítěte závislý na tom, co mu autority sdělí. Jedná se o realismus *naivní*. Později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup je kriticky realistický.

Percepce žáka v tomto věku je detailnější a zároveň se stává kritičtější pozorováním. Abstraktní význam pojmů mu však zatím uniká. Představivost v tomto období přímo kulminuje, příznačný je tzv. „eidetismus“. Eidetické jevy jsou zvláštním přechodem mezi vjemy a představami, jsou sice prožívány jako představy, ale jsou doslova viděny ve vjemovém prostoru. Někteří autoři uvádějí, že eidetismus je příznačný jen pro malou část populace dětí, jiní uvádí, že se objevuje až v 50 % u dětí v tomto věku.

Nejen motorika a smyslové vnímání se ve školním věku zdokonalují a rozvíjejí. Výrazně se rozvíjí také řeč. Slovní zásoba se výrazně zvětšuje, roste délka a složitost vět, souvětí jsou složitější, rozvíjí se větná vazba, gramatická pravidla dosahují vyšší úrovně. Rychlý vývoj řeči podporuje rozvoj paměti. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je ve škole stabilnější oproti předškolnímu období.

V kognitivním vývoji se objevuje logické usuzování, avšak týká se jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit. Teprve na počátku dospívání (jedenáct let)

je dítě schopné vyvozovat soudy i zcela formálně, pokud si daný obsah konkrétně nepředstaví. Nastává období konkrétních operací.

Z hlediska sociálního a emocionálního vývoje se dítě v kolektivu učí způsobům sociální reaktivity. Dítě se ve skupině učí sociálním reakcím, koordinaci, interakci. Z různých rolí, které přijímá, i ze svého postavení ve skupině vrstevníků si dítě osvojuje sebepojetí a sebehodnocení. Emoční vývoj a schopnost seberegulace v průběhu školních let rychle narůstá. Vývoj emočního porozumění zřetelně pokročil (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V oblasti rozvoje volných vlastností si vytváří pubescent soudy podle názorů autorit, plní vůli rodičů, učitelů, nemá vyhraněné zájmy, je ovlivnitelný dospělými.

V oblasti etické a estetické má dítě předpoklady pro vnímání dobra, krás přírody a umění, pro rozvoj hudebnosti, tanečnosti.

Období pubescence můžeme pokládat za období nejšťastnějšího věku člověka, ze kterého budeme čerpat i nadále (Berdychová, 1978).

Nejdůležitější činností byla pro dítě v předškolním období hra, nyní je to vedle hry práce a schopnost vykonávat úkoly. Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná. Hra a práce stojí tedy vedle sebe jako odlišné činnosti, avšak spolu úzce souvisí, ovlivňují a doplňují se navzájem. Od počátku školní docházky se má dítě učit, že má vymezený čas na práci a zvláště pak pro hru (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.3 Chování dětí a jejich nežádoucí projevy

Chování dítěte je projevem jeho osobnosti, jeho vztahu k vnějšímu prostředí, vrstevníkům a dospělým. V průběhu dětství se setkáváme s celou řadou nežádoucích a problémových projevů dětí. Agrese jako vrozený pud je jedním z prostředků vyjadřování potřeb dítěte. Tímto chováním může dávat najevo různé signály. Velké rozdíly v tom, kdy se agresivita projevuje (méně či více, ale je přítomna), jsou znatelné už v gravidním období (období těhotenství), tedy od počátku vývoje. Některé matky cítí, že budoucí potomek je klidný, jiné cítí pohyby svého potomka až třistakrát denně. Plod velmi citlivě registruje emoce matky a reaguje na ně. Na pozdější rozvoj agresivity nemají vliv pouze emoce a jejich prožívání, ale zejména celý životní styl matky v době těhotenství – konzumace alkoholu, nikotinu, ale například i hladovění.

Další vlna agresivních projevů přichází v období novorozeneckém, když nejsou uspokojovány určité potřeby. Mezi dvacátým měsícem a třemi lety prožívá dítě uvědomění svého ega. Objevují se záchvaty vzteku, kopání, kousání a jiné projevy. Dalšího rozměru dosahuje agresivita při styku s vrstevníky. V období adolescence se často hovoří o bouřlivém období vzteku na moři rodinných vztahů, jak uvádí jeden z psychologických časopisů.

Agresivita je přirozenou součástí výbavy každé osobnosti. Neznamená, že když čteme v literatuře atribut (přívlastek) agresivní, že tento větný člen či jeho slova příbuzná demonstrují něco špatného diskriminujícího. Agrese dodává člověku energii a motivaci. Potřebujeme ji všichni k tomu, abychom byli úspěšní a zvládali nároky, které na nás klade dnešní hektická společnost. Agresivita je fyziologická pro daný věk, její podíl na celkovém chování je posuzován jako normální, pokud nepřekračuje určité meze. Dalo by se říci, že je evoluční strategií – v dostatečné míře je tedy zdravá, pozitivní. Agrese je v pořádku. Pokud bychom neprožívali agresi ať už jako učitelé, vychovatelé, manželky, či manželé, byli bychom frustrovaní a trpěli bychom syndromem vyhoření nazývaným v zahraniční literatuře „burn-out“.

Mezi nežádoucí projevy chování tedy řadíme projevy neposlušnosti, vzdorovitosti, neklidu, odmítání autorit, projevy nesenzibility vůči předmětům, lidem, zvířatům. Často jsou nazývány v nejrůznějších publikacích pod pojmem agresivní projevy chování, které je třeba eliminovat v případě překročené míry.

Každé dítě projeví občas nějakou necitlivost či neposlušnost a bude záležet na době trvání problému a jeho intenzitě, jestli takové chování označíme jako problémové. Je to velmi subjektivní hodnocení situace, záleží na naší toleranci, vlastních hodnotových měřítkách a morálních schématech (Hutyrová, 2006).

2.3.1 Příčiny agresivního chování

Chování dítěte ve společnosti souvisí s kvalitou jeho duševního života. „Víme, že dítě přicházející na svět není ‚nepopsaný list papíru‘, je dána jeho základní genetická struktura, jsou nastaveny neurovývojové procesy a jeho další fungování je otázkou, odprogramování“. Vlivy, které budou rozhodovat o jeho budoucí osobnosti a inteligenci, mohou být pozitivní i negativní“ (Hutyrová, 2006, s. 12).

Příčin agresivního chování je mnoho a různě se kombinují. Stejně tak existuje různá škála projevů agresivity od mírné slovní agrese až po fyzické násilí (Hutyrová, 2006).

Důležitým determinujícím faktorem zvýšené agresivity jsou genetické faktory (vnitřní vlivy), dále faktory prostředí, prostředí školní a zejména rodinné, neboť různé styly a způsoby chování nevědomě dítě získává od svých rodičů v raném věku a jeho genetická výbava je součástí jeho budoucího života. Jednou z možných příčin, které jsou zahrnovány do vlivů vnějších, je neuspokojení základních životních potřeb podle teorie A. Maslowa:

1. základní, fyziologické: pití, jídlo, teplo, sex;
2. bezpečí: pocit životní jistoty;
3. lásky a náležitosti: touha být milován a někam patřit, socializace;
4. uznání a úcty, respektu, důvěry a kompetence;
5. sebeaktualizace: potřeba být sám sebou a osobně růst;
6. potřeba estetických vjemů: touha vnímat krásu a harmonii (Nakonečný, 1998).

Se zvýšenou agresí, společensky neadekvátní, se setkáváme i při poskytování nadměrných potřeb v důsledku hyperprotektivní výchovy. Souvisí s tím přehnaná péče a nedostatečné rozvíjejí volných vlastností. Takto vychovávaní jedinci nejsou schopni překonávat překážky, řešit různé situace, jsou závislí na některém z členů rodiny, nemají trpělivost a mají problémy s navazováním vztahů. Poskytování nadměrných potřeb vyvolává autoagresi. Charakteristickým znakem se pak stává neklid a vzdor.

Mnohé studie prokazují, že samotný gen z nikoho „přílišného agresora“ neudělá a že nás komplexně ovlivňuje řada vlivů a geny jsou jedním z nich. Enoch Gordis, ředitel amerického National Institute for Alcohol Abuse and Alcoholism, se vyjadřuje k dané problematice následovně: *„Geny jsou jen rizikové faktory. V žádném případě nezakládají náš osud.“*

Zajímavostí z medicínské oblasti je, že agrese může být vyvolána určitými medikamentózními prostředky. Tuto informaci nám sdělil jeden uherskohradištský lékař. Olomoucký lékař, nezávisle na předchozím mínění jiných lékařů, nám sdělil tutéž informaci. Otázkou pak je, zda je toto vyvolání zapříčiněno dědičnou dispozicí. Agresi se věnují pedagogové, lékaři, sociologové, speciální pedagogové, psychologové, výchovní poradci i lidé s jinou profesí, kteří se dostávají do každodenního lidského kontaktu. Agrese je zkoumána z různých hledisek, záleží, v které ze sfér se pohybujeme, ale také na zájmu studovat oblasti jiných profesí a hledat tak příčinu.

2.3.2 Temperament a agrese

V předcházející kapitole (viz kap. 2.3.1) jsme popisovali možné etiologie vzniklé agrese. Při studování naší problematiky zjišťujeme, že za vzniklou agresi (z mnoha jiných etiologických faktorů) může také odpovídat temperament dítěte, který poukazuje nejen na agresi, ale také na jiné projevy. Projevy strachu, úzkosti, bojácnosti. Úzkostlivost a bojácnost jsou podmíněny vlohami, genetickými dispozicemi závisujícími na temperamentu a tělesné konstituci dítěte.

Temperament je jedním z důležitých faktorů vzniku takto míněných negativních projevů dítěte (Rooge, 1999).

„Genetičtí činitelé mají v lidské osobnosti významnou úlohu, ale v době, kdy dítě zahajuje povinnou školní docházku, je jeho raný temperament již značně upraven učním. Jak dítě vyrůstá, temperament interaguje s prostředím, s kognitivními činiteli a s dalšími proměnnými zrání, jako je tělesná stavba a tělesný zjev. To vše má svou úlohu při utváření jednotlivých osobností a jejich složité rozmanitosti“ (Fontana, 1997, s. 189).

Temperament je označován jako způsob chování, který je podmíněn dědičností. Pod pojmem temperament si můžeme představit soubor charakteristických nebo vrozených rysů osobnosti, které se projevují způsobem reagování, jednání a prožívání.

Temperament přispívá k jedinečnosti individua. Děti mohou být seskupeny společně podle různých vlastností do různých skupin temperamentu. Některé jsou energické a fyzicky aktivní, jiné děti jsou zdrženlivé a fyzicky klidnější. Jedná se o typy nebo skupiny dětí vykazující podobné temperamentové vzorce chování. Skupina je identifikovaná jistými rysy. Nediferencujeme dítě do určité skupiny, ale propagujeme dominanci jedné ze skupin související s jinými skupinami v osobnosti dítěte. To znamená, že u jednoho dítěte se nemusí objevit pouze jeden temperamentní typ, ale k dítěti můžeme řadit více typů, z nichž jeden je dominantním. Staří Řekové popsali osobnost flegmatickou, cholericou, melancholickou, sangvinickou. Jedná se o osobnostní styly, které Řekové popisují z hlediska tělesných šťáv.

V současné době mnozí pedagogové při své práci vycházejí z moderní klasifikace temperamentů. Keogh (2007) uvádí několik moderních možných klasifikací temperamentu od různých autorů, dle kterých píše celou studii pod názvem *Temperament ve třídě*. Např. zmiňuje typy temperamentu od anglických autorů: snadno zvladatelné typy, obtížně zvladatelné typy, pomalé typy. Ve své studii uvádí novozélandské typy temperamentu,

kterými se inspiroval při vlastních zkušenostech. Nekontrolovatelný typ, sebevědomý, stagnující, přizpůsobivý.

Temperament představuje jistý vliv na výuku a na zvládnání školní třídy, na výkon žáků a jejich adaptaci. Rozdíly v temperamentu mohou mít pozitivní nebo negativní efekt na zkušenosti dětí ve školní třídě. Přítomnost několika impulzivních, nekontrolovatelných žáků může směřovat k problémovému, agresivnímu chování dětí v hodinách, kde jsou vykazovány známky agrese. Temperament dětí se tedy podílí na jejich vývoji a chování mnoha způsoby. Problémové chování ve školní třídě se projevuje od mírných neposlušností až po trvalý vzdor, agresi a výbuchy hněvu, zuřivosti. Denně se setkáváme ve školní třídě s verbální agresi a jinými druhy agrese. Problémové chování může být chronické, pervazivní či příležitostné.

Zvláště problémové jsou poruchy chování zahrnující šikanu (viz kap. 2.3.5), ničení cizího majetku, lži atd. O roli temperamentu v problémovém chování můžeme uvažovat. Určité temperamentové charakteristiky však mohou predisponovat dítě k problémům v chování. Souvislost mezi temperamentem a problémovým chování byla potvrzena mnohými anglickými výzkumy. Zdůrazňujeme ale také, že ne všechny děti extrémnějšího temperamentu musí nutně ve škole projevovat problémy v chování. Nejběžnějšími přístupy k hodnocení temperamentu jsou rozhovor, pozorování, hodnotící škály, dotazníky.

Děti si do školy přinášejí jedinečné intelektové nadání, fyzické schopnosti, jazykové schopnosti a také si přinášejí do školy rozdíly v temperamentu. Temperament se liší od ostatních osobnostních rysů jako je inteligence, motivace a zájmy. Při plnění školních úkolů nehodnotíme s cílem poznání temperamentu, jaký úkol a proč ho děti vykonávají. Temperament popisuje, jakým způsobem úkol děti plní (Keogh, 2007).

2.3.3 Agrese a agresivita

Agresivita a agrese jsou pojmy velmi v našem jazyce často zaměňované. „Agresivita (z lat. Aggressivus) – útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. V širším slova smyslu se takto označuje schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Agrese (z lat. Aggressio) – výpad, útok – jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záběrem ublížit“ (Martínek, 2009, s. 9).

Bez agresivity není možné žít, avšak s její přemírou také ne. Pokud se objevuje často a stává se negativní, je třeba ji eliminovat! Člověk, dítě s vysokou mírou agresivity je

náchylný konat, činit v různých situacích nepřírozené projevy. Neovládá sám sebe, jedná nekompromisně, nediplomaticky, nekomunikativně, nespolečensky, impulzivně reaguje na své okolí. Trpí on sám i jeho okolí, a to právě kvůli zvýšené impulzivitě. Jednání je nebezpečné pro druhé.

Proto je třeba vyvinout zejména v profesi pedagogického působení pestré metody na eliminaci takového chování. Jednou z metod snížení agresivních projevů dětí je hra. Konkrétně zaměření úpolových her a tance na snížení agresivních projevů jsme ověřili při výzkumném bádání praktické části této práce. Není pouze jedna teorie ani rychlý postup vedoucí k překonání tohoto způsobu chování, ale existují způsoby a různé metody, kterými se dá toto chování eliminovat tak, aby bylo žádoucím. Ze zkušeností s rodiči doporučujeme, aby naplno využívali zájmových kroužků, různých činností, sportovních klubů, aby program dne jejich dětí, denní režim, byl pestrý, bohatý. V praxi se pak setkáváme s promluvou spíše působící jako klišé: „Dítě, které si hraje, nezlobí“. Vybíjí tak přebytečnou energii a jeho agrese je na adekvátní úrovni.

2.3.4 Hněv a agrese

V našem výzkumném bádání sledujeme nežádoucí, nevhodné, agresivní projevy dětí mladšího školního věku. Hněv je emoce, která je základem pro všechny pozdější neadekvátní reakce organismu.

Hněv je afektivní emoční reakce, jejímž původním smyslem bylo připravit jedince na útok. Dle intenzity rozlišujeme rozzlobenost, hněv, zlost a vztek. Projevy hněvu trvají obvykle krátce, dlouhodobějším projevem je hostilita (nepřátelství). Primárně je hněv násilnou reakcí. Snažíme se ho eliminovat, avšak při velké zlosti se místo fyzického napadení uchylujeme spíše k verbálním urážkám, posměchům, výhružkám. Projevy hněvu nejčastěji narušují mezilidské vztahy. Hněv nás podněcuje k tomu, abychom jasně vytyčili mezilidské hranice.

Vlastnost, během které člověk snadno podléhá hněvu, označujeme jako prchlivost. Fyziologicky se projevuje znatelně v barvě ve tváři, zvyšuje se srdeční tep, stoupá krevní tlak. Zlost mohou vyvolávat i některé z drog – zejména hašiš a alkohol.

Hněv můžeme chápat jako emoci nepřátelskou, negativní, averzní. Agrese motivovaná hněvem znamená záměrně přistoupit k cíli s intencí něco změnit. Agrese je nepřátelským chováním se záměrem něco poškodit či změnit. Agrese vyvolaná hněvem je znatelná

v případě, jestliže máme v sobě zlost a cítíme v sobě impulz napadnout člověka. Může se jednat o napadení fyzické, tedy označované agresí tzv. „*brachiální*“. Naproti tomu stojí *verbální*, slovní útoky. Projevy agrese jsou velmi často verbální. Takové vyjadřování zlosti se často objevuje nejen u dětí v podobě monologického chrlení nadávek, dialogického spílání, ztrapňování, čímž jedno dítě verbálně poukazuje na slabiny druhého dítěte. Obvykle je verbální agrese považována za méně nebezpečnou než agrese *brachiální* (tělesná). Agrese *přesunutá* nejen do formy, ale také pokud jde o objekt, k němuž se vztahuje, je řazena k agresím pasivním. Jinou formou *pasivní agrese* (kromě přesunuté) je často zmiňované *mlčení*. Agrese, která je zaměřena vůči člověku samému, je označována *autoagresí* – *sebeagresí*.

Cílem agrese motivované hněvem je opětovně zregulovat uražený pocit vlastní hodnoty. Cítíme napětí, hněv, vztek, úzkost.

Intenzivní, prudce vystupňovaný hněv prožíváme jako vztek. Představuje zvyšující se úroveň podráždění. Ve vzteku je více afektivní intenzity než v hněvu. Zlost a vztek jsou emoce spjaté s velkým množstvím energie, a to jak ve věku školním, tak v adolescentním. Záleží také na vrozených rysech, temperamentu, ale vždy je přítomné různé množství energie.

Existuje několik pohledů na agresi. Jednu skupinu tvoří teorie o agresi založené na pudech, často se hovoří o teoriích *pesimistických*. Další skupinou je agrese naučená, spadající do teorie agrese kognitivní, *optimistické*. Hraniční je teorie *frustračně agresivní*, ta představuje tu možnost, že lidé jsou agresivní, protože jsou frustrováni. Frustrací míníme pocit nezdaru, pocit zmaru, kdy v době nejbližší není možná náprava z důvodu nenadějného překonávání životních překážek.

Existuje také nová teorie, která vychází z empirického výzkumu kojenců. Agrese je tedy motivačním systémem. Emoce hněvu se může, ale nemusí projevovat v agresích. Agrese nemusí být podmíněna hněvem. Může se jednat o přirozený výraz emoce hněvu. V pozadí všeho se skrývá boj o moc, který končí pocitem provinění a hořkosti. Hněv je reciproční reakce. Agrese motivovaná hněvem je častým následkem hněvu, ne však nutným (Kast, 2005).

2.3.5 Poruchy chování

Pokud však nejsou včas tyto projevy eliminovány, při překračovaných hranicích vznikají další problémy popisované jako poruchy chování. V současné Mezinárodní

klasifikaci nemocí, 10. revizi jsou poruchy chování definovány jako „opakující se a trvalý (v trvání nejméně šesti měsíců) vzorec asociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku“ (Hutyrová, 2006, s. 15). Jiná definice uvádí, že poruchy chování jsou definovány jako konflikt mezi dítětem, dospělým a okolím. Tímto konfliktem trpí všichni zúčastnění (Zelinková, 2001). Při dělení poruch chování je dominujícím kritériem agresivity. Dělíme je na *agresivní* a *neagresivní* poruchy chování (Vágnerová, 2004). Neagresivní poruchy chování jsou ty, u nichž sice dochází k porušování sociálních norem, ale tyto poruchy nejsou spojeny s agresivitou (např. lži, záškoláctví, útky). U agresivních poruch chování se jedná o podstatné, násilné porušování a omezování práv ostatních lidí, proto jsou také považovány za závažnější (např. týrání, vandalismus, šikana). Mezi oběma typy není přesná hranice, mohou se různým způsobem kombinovat (Hutyrová, 2006).

2.3.6 Bolest šikanování

Kapitola, kterou jsme koncipovali následně za poruchy chování, má název jako stejnojmenná kniha *Bolest šikanování* zabývající se problémem chování, šikany a její léčby. Hlavním důvodem, proč se tato kapitola jmenuje právě Bolest šikanování, je, že šikanování působí dětem tu nejurputnější, nejniternější a největší bolest. Včas neeliminovaná agrese, nekontrolovatelný vztek a přemíra hněvu může vyústit, zvláště ve škole, až v šikanování. Existuje plynulý přechod mezi nevinným škádlením až k hrubému posměchu, přechod mezi legrací a brutalitou. Důležité je diferencovat co je a naopak co šikanováním není.

Nebezpečí šikanování je všudypřítomné a může nás doprovázet celý život. Začíná v rodině mezi sourozenci, pokračuje v mateřské škole, a v dalších školách, v zájmových skupinách, v partnerských vztazích, v nemocnicích, v klinikách, mezi nájemníky domu, téměř všude. Záleží však, jestli se jedná o škádlení přibližující se šikanování. V praxi je nejtěžší odlišovat tyto dva aspekty, které jsou mimořádně komplikované. Zjednodušeně lze říci, že při škádlení se očekává legrace pro obě strany. Když je znatelné, že druhá osoba nepovažuje danou situaci za legraci, že je zraněná, pak iniciátor pocíťuje lítost, omluví se a v činnosti dále nepokračuje. U šikany je to obráceně. Agresor (útočník) chce druhému ublížit, chce ho ranit a má radost z toho, co udělal. Neomluví se druhému za své chování, opakuje ho a stupňuje. Škádlení může být také nepříjemné a může způsobit bolest, ale není jednostranné. Děti bývají po škádlení uvolněné, radostné, občas tzv. „naštvané“, ale necítí stud a ponížení. Neprojevuje se bolest břicha či jiné bolesti a nepomýšlejí např. na sebevraždu. Při hledání pravdy, zda se

jedná o šikanování či škádlení, je užitečné posoudit podezřelé chování podle záměru, motivu, postoje, citlivosti, zranitelnosti, hranici práv, svobody, důstojnosti, emočního stavu a dopadu (Kolář, 2011).

Kolář (2011) popisuje šikanování jako nemocné chování, jako závislost, poruchu vztahů ve skupině. Za nejdůležitější považuje rozlišit přátelské škádlení od šikanování. Z pohledu patologie je šikanování označováno jako *nemoc*. Jedná se o ty nejnápadnější projevy, které porušují školní pravidla nebo dokonce naplňují skutkovou podstatu trestných činů. Za rys chování označovaný jako šikanování se považuje, když jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci. Šikanování posuzované jako *závislost* představuje vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí. Takovou situaci lze vymežit jednou větou: *Skrýt vlastní strach a zároveň využít strachu druhého*. Tento princip rozděluje žáky na skupiny silných a slabých. Útočník a šikanovaný jsou na sobě závislí, potřebují se, jejich chování se vzájemně posiluje, je komplementární. Jiným pohledem na tento fenomén je pohled šikanování jako porucha vztahů ve skupině. *Onemocnění celé skupiny*. Šikanování není nikdy pouze záležitostí agresora a oběti, ale děje se v kontextu vztahů celé skupiny.

Šikana je nejrozšířenějším z problémů chování, který ohrožuje duševní a mravní postoj školních dětí. V současné době je velmi aktuální otázkou z hlediska školské problematiky. Slovo šikana pochází z francouzského slova *chicane*, zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování. „Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti a podobně. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině. Jako šikanování však obvykle neoznačujeme občasnou rvačku nebo hádku přibližně stejně fyzicky vybavených soupeřů.“ (Říčan, 1995, s. 26).

Šikanu řadíme mezi patologické formy mezilidského soužití. Stručně můžeme šikanu definovat jako fyzické nebo psychické, popř. kombinované ponižování až týrání slabších jedinců silnějšími. Jedná se o chování, jehož cílem je ublížit, ohrozit nebo zastrašit jiného člověka, popř. skupinu lidí (Bendl, 2003).

Žádná definice nemůže přesně vymežit, o jak nebezpečný jev se jedná (Bendl, 2003).

Etiologie šikany jsou multifaktoriální. Některé jsou znatelné na první pohled, jiné při podrobném zkoumání. V praxi se setkáváme s těmito motivy: touha po moci, touha ovládat druhého člověka, touha dominovat, bezohledně se prosazovat. Další příčinou může být motiv krutosti. (Skutečnost, že člověk je šťastný z neštěstí druhého, zkoumají psychoanalytici už řadu let). Děje se tak i u dětí školou povinných. Mnozí psychoanalytici objevili při bádání uspokojení jednoho člověka z ublížení druhému člověku. Důležitou vlastností, která se podílí na vzniku šikany, je zvědavost z reakcí potencionální oběti (Říčan, 1995). S tím souvisí nuda, touha po stále silnějších vzrušujících zážitcích, rozvod rodičů, úmrtí příbuzného přítele, frustrace, obtížné situace, které přivádí dítě až ke snaze o odreagování se od nepříjemného právě šikanováním ostatních.

Spolu s etiologií souvisí i formy šikany. Můžeme se setkat s šikanou *krátkodobou, dlouhotrvající, školní* (Elliottová, 1995). Další formou šikany je *mobbing*, šikana na pracovišti, mezi kolegy, s nadřízeným. V současné době velmi frekventovaným druhem je *kyberšikana*. Neexistují žádné markantní rozdíly mezi šikanou a kyberšikanou. Kyberšikana je jiná forma týrání. Uskutečňuje se prostřednictvím komunikačních a informačních technologií. Jedná se o týrání, vydírání, útlak, pronásledování a vyhrožování prostřednictvím médií. Mezi hlavní prostředky kyberšikany patří: textové zprávy, fotografie, videoklipy pořízené kamerou mobilních telefonů, mobilní telefonáty, e-maily, internetové stránky a jiné sociální sítě. Velmi často souvisí s rozvojem šikany ve školní třídě. S rozvojem informačních a komunikačních technologií se u nás případy kyberšikany objevují častěji. Její rozvoj souvisí s rozvojem medií. Kyberšikana může být stejně závažná jako její jiné druhy (verbální, fyzická). Útočí na emocionální stránku osobnosti. Od jiných druhů se liší tím, že zanechává určitý odstup od svých obětí. Agresorům tak umožňuje anonymitu. Je důležité mluvit s dětmi o tomto druhu, aby se vyhnuly případnému nebezpečí současných médií (Rogers, 2010).

Obětí šikany se může stát prakticky kdokoli, a to bez ohledu na rasové záležitosti, temperament, sociokulturní zázemí, rodinné prostředí, tělesnou zdatnost, fyzickou vyspělost. Rizikovými skupinami dětí mohou být právě ty, které se nějakým způsobem liší od ostatních. Často bývají obětmi děti neobratné, malého věku, tělesně slabé, s různými interními psychickými vlastnostmi, ale i takové, jejichž sociální role ve skupině je definována jako „šprt, outsider, černá ovce“. I úspěšný žák vyčnívající kvůli vynikajícímu školnímu prospěchu může být šikanován. A v současné době se tak bohužel děje. Dalším z důvodů může být obezita. Agresori velmi často zdůvodňují svůj zásah právě těmito znaky obětí, avšak skutečnost je poněkud jiná (Říčan, 1995).

Šikana je komplexním problémem pedagogickým, psychologickým, sociologickým a především mravním. Na jejím odhalení se podílí mnoho osobností – pedagog, psycholog, ředitel, samotní žáci i rodiče. Šikanu je třeba odhalit a případně omezit, v lepším případě pak zlikvidovat. V minulosti byla šikana mnohými činiteli ignorována, bohužel i dnes jsou případy utajované. Škola by měla být pro žáky místem bezpečí a svobody (Říčan, 1995).

2.4 Tělesná výchova na prvním stupni základních škol

Hodina tělesné výchovy je obecně označována za základní organizační formu školního tělovýchovného procesu a základní formu cvičebního obsahu předmětu. Organizační forma výchovně vzdělávacího procesu tvoří rámec a uspořádání vnějších podmínek a představuje formální stránku procesu. Organizační formy pohybové aktivity členíme na aktivity ve škole a aktivity mimo školu.

Aktivity ve škole:

- vyučovací hodiny tělesné výchovy,
- cvičení před vyučováním,
- reakce o přestávkách
- tělovýchovné chvilky,
- nepovinný předmět pohybové hry,
- cvičení v přírodě,
- výlety, školy v přírodě,
- školní sportovní soutěže a veřejná vystoupení,

a aktivity mimo školu:

- zájmová tělesná výchova,
- sportovní oddíly,
- prázdninové tábory (Berdychová, 1981).

Za základní organizační formu školní tělesné výchovy považujeme vyučovací jednotku. Podle Frömela (1983, s. 26) „je vyučovací jednotka tělesné výchovy relativně stálý a uspořádaný systém hlavních činitelů výchovně vzdělávacího procesu a vztahů mezi nimi, determinovanými obsahem, prostorem, časem a dalšími didaktickými požadavky“. Každá vyučovací jednotka TV je relativně samostatným celkem, vždy ale souvisí s vyučovacími jednotkami předešlými a následujícími. Relativní uzavřenost a spjatost

s ostatními vyučovacími jednotkami je podmínkou úspěšného výchovně vzdělávacího procesu. Obsah vyučovacích jednotek je určen především novým systémem kurikulárních dokumentů, který je zaveden do vzdělávací soustavy pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Státní úroveň těchto dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále RVP).

Obecnými znaky výchovně vzdělávacího obsahu jsou cílevědomost, plánovitost, integrovanou, dynamičnost, pak i tyto znaky jsou charakteristické pro VJ tělesné výchovy. VJ je také charakterizována svou strukturou. Strukturou rozumíme podle Frömela (1983, s. 29) „souhrn elementů vyučovacích jednotek v jejich vzájemných vztazích. Vymezuje vnitřní uspořádání vyučovacích jednotek. Za závažné ve struktuře vyučovacích jednotek považujeme členění VJ na dílčí části.“ Frömel člení vyučovacích jednotek TV na 4 části:

- úvodní část,
- průpravná část,
- hlavní část,
- závěrečná část.

Doba trvání vyučovacích jednotek činí 45 minut.

Pestrost kritérií, podle nichž se dělí vyučovacích jednotek, se odráží i v typologii jednotlivých hodin.

Z hlediska hlavních složek výchovně vzdělávacího procesu rozlišujeme vyučovacích jednotek:

- diagnostické,
- motivační,
- expoziční,
- fixační,
- kontrolní.

Z hlediska obsahu, který je v současnosti vymežován RVP základního vzdělávání, nikoli osnovami standardů základního vzdělávání:

- gymnastické,
- atletické,
- herní,
- plavecké,

- úpolové.

Z hlediska pohlaví diferencujeme vyučovací jednotky:

- dívčí,
- chlapecké,
- koedukované (Frömel, 1983).

Existuje velké množství různých klasifikací vyučovací jednotky TV. Záleží vždy na autorovi, o jaký aspekt se ve své činnosti zajímá.

Dle pedagogického cíle a metod ve vyučování se hodina tělesné výchovy člení do několika typů:

1. hodiny smíšené (komplexní);
2. hodiny jednoduché (návčik a výcvik);
3. hodiny aplikační (ověřují učivo ve změněných podmínkách);
4. hodiny zvláštní (testovací, klasifikační).

Podstatou ve výchovně vzdělávacím procesu není členění hodiny na jednotlivé části, ale její fyziologická a pedagogická činnost, výběr didaktických stylů, metod a volba forem.

Na 1. stupni se nejčastěji objevuje typ hodiny smíšené, protože je charakteristická střídáním činností a vyhovuje tak potřebám a psychologickým zvláštnostem dětí mladšího školního věku. Uspořádání hodiny smíšeného typu má podle Karáskové (1993) tuto strukturu:

1. Úvodní část vyučovací jednotky (3–5 minut): cílem této části VJ je připravit žáka po stránce psychické a fyziologické k plnění úkolů v hlavní části. Zahrnuje část organizační (zaměřená pro osvojování si pořadových cvičení a povelové techniky) a část rušnou (úkolem je zahřátí organismu dítěte a aktivizace vnitřních orgánů na následující fyzické zatížení).
2. Průpravná část vyučovací jednotky (6–10 minut): cílem je příprava organismu na zátěž, zejména svalového aparátu a kloubů na činnost v hlavní části. Obsahuje cvičení protahovací, uvolňovací, posilovací, cvičení fixující správné držení těla. Dělí se na část všeobecnou (rozcvičení kloubního aparátu a hlavních svalových skupin) a část speciální (tělesná cvičení, která jsou bezprostředně spjata s charakterem pohybových činností prováděných v hlavní části).

3. Hlavní část vyučovací jednotky (25–30 minut): zde kulminuje fyzické i psychické zatížení žáka, obsahuje podněty, které vedou ke změnám ve vlastnostech osobnosti žáka i k plnění výchovných vzdělávacích a zdravotních úkolů tělesné výchovy vůbec.
4. Závěrečná část vyučovací jednotky (3–5 minut): cílem je zajistit návrat funkcí organismu dítěte k rovnováze psychické a fyziologické, zajistit plynulý přechod k činnostem v dalších vyučovacích jednotkách. Dělí se na dvě části: část uklidňující (pohybové činnosti fyzicky a emocionálně nenáročné) a část organizační (oficiální ukončení hodiny formou nástupu, zhodnocení úspěšnosti plněných úkolů učitelem, pozdrav).

Podle výše uvedených kritérií uspořádání hodiny tělesné výchovy jsme také sledovali vyučovací jednotky TV v našem výzkumném bádání. Pro sledování hodin TV jsme si předem vytvořili přípravy, ve kterých se odráží cíle naší práce, podle kterých se vyučovací jednotky TV realizovaly. Na strukturu přípravy nejsou kladeny direktivní předpisy, týká se každého z kreativních schopností pedagoga. Formální stránka přípravy by měla obsahovat charakteristické informace o VJ, cíle VJ, didaktické poznámky, způsob realizace a časový průběh výchovně vzdělávacího obsahu. Požadavek je kladen na písemnou formu této přípravy, avšak strukturálně je záležitostí každého z pedagogů (Frömel, 1983).

Příprava na vyučovací jednotku TV je jednou z didaktických činností učitele tělesné výchovy. Na úrovni přípravy je závislá cílevědomost, systematičnost a celková účinnost výchovně vzdělávacího procesu. Podle Frömela (1983, s. 177) „není písemná příprava na vyučovací jednotku TV jen plánem vyučovací jednotky, ale i významným prostředkem evidence, bez které nelze zajistit systematičnost a plánovitost školní tělesné výchovy“. Při vlastním zpracování písemné přípravy bychom měli respektovat: plány školní tělesné výchovy, průběh a výsledky předcházejících vyučovacích jednotek, písemné přípravy a osobnosti žáků v TV.

Základem úspěchu každé hodiny tělesné výchovy je především příznivá atmosféra, radostná, příjemná, čínorodá, avšak důsledně a disciplinovaně vedená pedagogem. Pohybovou činnost usnadňuje pravidelný režim a rytmus v hodinách tělesné výchovy (Kodým, 1985).

2.4.1 Rámcový a školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Závaznými dokumenty pro vzdělávání žáků jsou Školský zákon, Rámcový vzdělávací program pro daný typ a stupeň školy, příslušné směrnice a vyhlášky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT ČR) a vnitřní předpisy škol.

Do vzdělávací soustavy byl zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Tyto dokumenty byly utvořeny ve dvou úrovních: státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vymezuje vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy: předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na konkrétních školách. Jedná se o dokumenty, které jsou přístupné pro danou oblast a zároveň jsou dokumenty otevřenými.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nového pojetí zdůrazňujícího klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v běžném životě. Rozvinuly se na základě myšlenky celoživotního učení, podporují pedagogickou autonomii škol a profesní zodpovědnost pedagogů za vzdělávání. Mezi nejdůležitější principy RVP ZV patří navazování na RVP předškolního vzdělávání, RVP ZV je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání, vymezuje vše, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, vymezuje vzdělávací obsah, podporuje komplexní přístup vzhledem k výchovně vzdělávacímu procesu, předpokládá pestrost ve využití vyučovacích metod, forem a postupů, umožňuje modifikace vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

RVP ZV seznamuje čtenáře s novými pojmy. Základní vzdělávání 1. období je vzdělávání žáků 1.–3. tříd základní školy, za 2. období je považováno vzdělávání žáku ve 4.–5. třídě základní školy. Očekávané výstupy se dle RVP pro základní vzdělávání rozumí stěžejní část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů, vymezují úroveň, které mají dosáhnout všichni žáci na konci 1. a 2. období, jedná se o prakticky zaměřené činnosti do života. Za *klíčové kompetence* je považován soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění člena ve společnosti, v RVP jsou

vymezeny tyto kompetence na úrovni, které mají dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání, za klíčové jsou považovány kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské a pracovní. Klíčové kompetence nejsou izolovanými jednotkami, prolínají se, jsou multifunkční. Pro jejich utváření a rozvíjení musí směřovat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, kterých se děti ve škole účastní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005). *Průřezovými tématy* jsou míněny okruhy problémů života. Stávají se povinnou součástí základního vzdělávání. Objevují se témata jako např. Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova, Osobnostní a sociální výchova.

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání. Je povinnou záležitostí. Na 1. stupni základní školy usnadňuje svým pojetím přechod žákům z předškolních institucí a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Tento program důsledně preferuje respektování a rozvíjení individuálních potřeb žáka, jeho možnosti, zájmy všech žáků. V průběhu vzdělávání žáci získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během života se permanentně vzdělávat.

Obsah učiva je koncipován do několika vzdělávacích oblastí, celkem v počtu devět. Vzdělávací oblasti vyjadřují postavení a význam oblastí v základním vzdělávání a charakterizují obsah vzdělávacích oborů dané oblasti. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

1. Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk).
2. Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace).
3. Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie).
4. Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět).
5. Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství).
6. Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis).
7. Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova).
8. Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova).

9. Člověk a svět práce (Člověk a svět práce). (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005).

Pro účely naší diplomové práce jsme při tvoření příprav hodin tělesné výchovy vycházeli právě z dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a soustředili jsme se na oblast vzdělávání 1. stupně a konkrétní vzdělávací oblast.

Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, *Tělesná výchova*) a charakteristiky předmětu, respektovali jsme dané cíle, očekávané výstupy. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví představuje základní podněty, které ovlivňují zdraví, s nimiž se žáci seznamují, využívají je v běžném každodenním životě. Vzdělávání v této oblasti směřuje k tomu, aby žáci pochopili hodnotu zdraví, smysl zdravotní prevence i hloubku problémů civilizačních chorob.

Podle RVP ZV je tělesná výchova vzdělávacím oborem, který se zaměřuje na problematiku zdraví. Vede žáky k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pro pohybové vzdělávání je charakteristické rozpoznávání a rozvíjení pohybového nadání, které předpokládá diferenciaci činností i hodnocení výkonu žáků. Důležité je také zdravotní oslabení některých žáků a korekce jejich omezení, kterým je určena zdravotní tělesná výchova.

Očekávanými výstupy pro *1. období* (1.–3. třída základní školy) jsou např.: žák spojuje pravidelnou každodenní pohybovou činnost se zdravím, zvládá jednoduché pohybové činnosti jednotlivce nebo ve skupině, spolupracuje při jednotlivých týmových a soutěživých příležitostech, uplatňuje hlavní zásady hygieny, bezpečnosti při jakémkoli pohybu, reaguje na základní pokyny, povely pedagoga k osvojované činnosti.

Očekávanými výstupy pro *2. období* (4.–5. třída) jsou např.: žák se podílí na realizaci pohybového režimu, zvládá osvojované pohybové dovednosti, zařazuje korektivní cvičení, v souvislosti s jednostrannou zátěží nebo vlastním svalovým oslabením, uplatňuje pravidla bezpečnosti a hygieny v běžném sportovním prostředí, jednoduše zhodnotí kvalitu pohybové činnosti spolužáka, jedná v duchu fair play, užívá základní osvojované tělocvičné názvosloví, cvičí podle jednoduchého nákresu a jiné.

Učivo, jeho obsah a rozsah je rozdělen na *činnosti ovlivňující zdraví*, jako např.: význam pohybu pro zdraví, příprava organismu, zdravotně zaměřené činnosti, rozvoj různých forem rychlosti, vytrvalosti, síly, pohyblivosti, koordinace, hygiena při TV a bezpečnost. Mezi *činnosti ovlivňující úroveň pohybových dovedností* patří např.: pohybové hry, základy gymnastiky, rytmické a kondiční formy cvičení, průpravné úpoly, základy atletiky, základy sportovních her, plavání, lyžování a další. Mezi *činnosti podporující pohybové učení* řadíme: komunikaci v TV, organizaci při TV, zásady jednání a chování a jiné.

Pro jednotlivé obory vzdělání se vydávají RVP, které jsou závazné pro tvorbu ŠVP. Ty představují školní úroveň. Každá škola si vytváří ŠVP pro vzdělávání, pro něž je vytvořen RVP, se kterým musí být v souladu a podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na dané škole. ŠVP je školský dokument, který zpracovává každá škola realizující základní vzdělávání. Tento dokument vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy a oprávněné požadavky rodičů nebo zákonných zástupců žáků. Výchovně vzdělávací proces se na konkrétní škole uskutečňuje podle ŠVP, který si škola sama vypracovala. Odpovědnost za ŠVP nese ředitel školy v souladu s RVP. Příprava ŠVP je výrazem pedagogické autonomie i odpovědnosti celé školy za způsob a výsledky vzdělávání. Na zpracování jednotlivých částí se podílejí všichni pedagogové. ŠVP zveřejňuje ředitel školy po projednání se školskou radou. Je povinnou dokumentací školy a je přístupný veřejnosti. V průběhu realizace diplomové práce jsme respektovali Školní vzdělávací program dané školy. ŠVP základní školy, na které jsme realizovali své záměry s účelem sestavit diplomovou práci, se nazývá: *Vzdělávání, sport a zdraví*.

V současné době se k RVP vyjadřují pedagogičtí pracovníci různým způsobem, některými je oblíben, jinými zavrhován. Oproti minulým standardům (v rámci daných osnov pro každou třídu se současným „škatulkováním“ předmětů základní školy) nabízí RVP pedagogům mnohem větší svobodu v práci, kooperaci mezi jednotlivými oblastmi, jejich prolínání, navazování, kombinování, dynamiku, alternativní možnosti a kreativitu. Zda je současná koncepce pro výuku lepší nežli minulá, je otázkou praxe a názoru.

2.4.2 Třídní a školní klima

Před sledováním hodin, v nichž jsme chtěli využít úpolové a taneční hry, jsme realizovali v počátku našeho bádání několik nultých hodin, abychom se vyhnuli případnému

ovlivňování, např. haló efektu, nebo jiným dalším známým prvotním dojmům. Pro uskutečnění celé diplomové práce jsme také uznali za vhodné poznat klima sledované třídy, jelikož se účastníme celého bádání více než několik měsíců na jedné konkrétní škole. I když problematika naší práce spočívá v jiném problému, považujeme za důležité prostudování jednotlivých kapitol týkajících se školské problematiky.

Každá třída základní školy je jiná. „Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“ (Čapek, 2010, s. 12).

O klimatu ve třídě mohou nejlépe vypovídat jeho účastníci, žáci, učitelé i rodiče. Klima třídy vyjadřuje spokojenost žáků – do jaké míry jsou žáci spokojeni v kolektivu. Součástí je i činnost samotného pedagoga. Mezi hlavní složky klimatu ve třídě patří podpora (účastníci se cítí spokojeně a pozitivně emočně naladěni), smysluplně vymezená pravidla chování, účast, standardy (jasně a zřetelně definovaný soubor norem), účelnost vzdělání, odpovědnost, zájem o vzdělání, nestrannost, bezpečnost, zajímavé prostředí třídy (Čapek, 2010). V období mladšího školního věku závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky především na učiteli. Děti v mladším školním věku, zejména v 1. a 2. třídě spontánně přijímají autoritu dospělého. Postoj učitele ovlivňuje vztahy nadřazenosti i podřízenosti ve třídě. Když je třída vedena dobrým učitelem, může třída vykazovat své výsledky bez vážných konfliktů. Za nepřímé tvůrce klimatu ve třídě či škole jsou považováni také rodiče, jejichž spolupráce je velmi žádoucí. Mezi základní znaky pedagoga, který musí přimět rodiče spolupracovat při vedení žáka, je profesionalita, vhodná komunikace, optimismus, pozitivní postoj a vstřícnost (Čapek, 2010).

Často se rozlišuje mezi klimatem školním a třídním. Podle Čapka (2010, s. 134) „je klima školy souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něj jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“ Těmito účastníky míní především pedagogický sbor, studenty, žáky.

Pro zjištění daného klimatu třídy se užívá několik dotazníků, škál, a nelze je vypořádat při hospitaci či naměřit různými testy. Naším cílem nebylo sledovat klima třídy,

avšak seznámit se s klimatem sledované třídy, které je vyjádřeno některými výpověďmi třídního učitele (viz kap. 4. 2. 2).

2.4.3 Osobnost pedagoga

Učitel je jedním ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagog je osoba, která je přítomna přímo při výchovně-vzdělávacím procesu. Kvalitní učitel by měl napomáhat zlepšování prostředí, ve kterém se odehrává výchovný a vzdělávací proces, předávat své znalosti, motivovat žáky k získávání znalostí z dalších zdrojů, ale také rozvíjet jejich morální hodnoty. Už při zápisu do základní školy dítě vnímá jednotlivé osobnosti pedagogů na dané škole. Prohlíží si je, komunikuje s nimi a vytváří si na každého pedagoga, s nímž přichází do kontaktu, svůj obraz. Obvykle pedagog určuje prvotní postoje žáků obecně ke vzdělávání, měl by žáky nejen vhodně motivovat, ale i stimulovat a odborně vést.

Učitel se stává pro mnohé žáky vzorem. V minulosti učitelé věřili a kladli na zřetel všem lidem, že osobnost žáka lze vychovat a vzdělávat pouze jediným působením skutečné učitelovy osobnosti. Pedagog je nejen učitel, ale i sám rodič spadá do učitelské role. Je také vychovatel, lektor, kulturní pracovník, vedoucí pracovník – v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost (Jůva, 2001). Plánuje a organizuje celý výchovně vzdělávací proces, je iniciátorem i organizátorem zároveň. Koná vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu, rozhoduje o využívání těch nejrůznějších výchovně-vzdělávacích metod, forem, prostředků, pomůcek. Klasifikuje dosažené dětské výsledky, respektuje individuální a věkové zvláštnosti dětí. Je zodpovědnou osobou, která dbá na rozvoj dětí a to tak, aby byl harmonický a všestranný, dotýkal se tak všech složek osobnosti. Mezi jednotlivými učiteli panují značné rozdíly. Děťmi milovaní učitelé, kteří jsou spravedliví a humorní, okouzující osobnosti, které „svým“ děťem věnují kus sebe sama a přitom mají přirozeně respektovanou autoritu, žáci si jich váží. Takoví pedagogové jsou výborní, vynikající až nezastupitelní. Bohužel jsou i učitelé, kteří nejsou spravedliví, často se nechají ovlivňovat nejrůznějšími vnějšími faktory. Takoví lidé mají nedostatky ve všeobecném i odborném vzdělání. Konají přílišný odstup od svých žáků, využívají neadekvátní metody. Nejsou citliví vůči děťem a už vůbec ne vůči některým rodičům, kteří mají zájem o vývoj svého dítěte. Takový pedagog je pak hodnocen jako neúspěšný, negativní.

Základní kvality, které by měly být majetkem osobnosti každého pedagoga, jsou: pedagoga hodnotová orientace, kvalitní vzdělání (hluboké všeobecné vzdělání a široký

rozhled filozofický, politický, vědecký a kulturní), teoretické a praktické odborné vzdělání, hluboké pedagogické vzdělání, praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky. Z hlediska dovedností a návyků jsou důležité právě tyto kvality: komunikativní dovednosti, organizační dovednosti, rétorické dovednosti. Do popředí také vstupují rysy pedagogovi osobnosti, které velmi ovlivňují působení výchovně-vzdělávacího procesu – tvořivost, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus, pedagogický takt, pedagogický klid, pedagogické zaujetí, hluboký přístup k žákům, přísná spravedlivost (Jůva, 2001). Veškeré kvality by měly být ve vzájemném harmonickém vztahu, aby výchovně-vzdělávací proces byl účinný a pozitivní.

Frömel (1987, s. 65) uvádí, že učitel tělesné výchovy je z hlediska didaktiky subjektem (částečně i objektem) výchovně vzdělávacího obsahu v tělesné výchově, který prostřednictvím dalších činitelů realizuje cíle tělesné výchovy.

Aby byl učitel během výchovně vzdělávacího procesu úspěšný, měl by se vyvarovat konkrétních chyb v hodině TV. Nejčastějšími chybami učitele při výuce TV jsou: absence vyučujícího TV (učitel musí být přítomen na pracovišti 15 minut před začátkem výuky, dále pak během výuky, a to až do oficiálního ukončení výuky), chybná metodika (cvičení musí být žákům vysvětleno vhodnou formou, musí být zajištěna dopomoc a záchrana, dodrženy didaktické zásady), chyby v organizaci výuky (důležité je promyslet organizaci, užití adekvátních didaktických metod, postupů, forem výuky atd., zajistit kázeň a bezpečnost při pohybu ve cvičebním prostoru), neposkytnutí informací vztahujících se k bezpečnosti činností, nezajištění podmínek výuky (kontrola před zahájením každého cvičení, kontrola náčiní, nářadí, jiných pomůcek, kontrola cvičebního úboru, kontrola bezpečnosti cvičební plochy a cvičebního prostoru, volba nepřiměřeného pohybového úkolu, nedodržení počtu žáků ve vyučovací jednotce TV, nezajištění činnosti necvičících, zanedbávání první pomoci (učitel je povinen v případě úrazu poskytnout první pomoc, případně zajistit lékařské ošetření a zápis o úraze). Tělesná výchova klade na osobu a osobnost učitele poměrně vysoké nároky. Výše uvedeným chybám by se měl každý pedagog TV vyhnout (Miklánková, 2005).

Utváření osobnosti učitele není záležitostí vysokoškolského studia tak, jak je vyžadováno povinně v příslušné aprobaci pro daný stupeň magisterského studia. Utváření je permanentním procesem. Na základě zkušenosti hodnotíme pedagoga jako úspěšného pouze tehdy, je-li spravedlivý, humorný a vzdělaný. V minulosti byli učitelé spolu s kněžími a policisty považováni za základní složky společnosti (společně s rodinou), za dominující

a nezbytné. Společnost oceňovala a vážila si učitelů, kteří vedli v životě jejich potomky. Bohužel dnes existují rodiny, které pedagoga nepovažují za důležitou osobu ve vývoji svých ratolestí. Společnost neoceňuje pedagogovu práci jak fyzickou, tak zejména psychickou. Neoceňuje kvality takového člověka. Snad se s přicházející generací pohled na pedagogy vrátí do starých kolejí, kdy paní učitelka byla opravdu paní učitelkou a ne dnes „troufale“ označovanou „účou“.

2.5 Myšlenky pedagogického pohybově tanečního bádání

Současná společnost nás vede k zamyšlení nad vzrůstem agresivního chování začínajícího u dětí prostřednictvím sledování televize, nevhodnými dostupnými aplikacemi na internetu, zejména hraním počítačových her, apod. a jeho možným snížením. Mazal (2007, s. 14) uvádí, že „pod tlakem vlivu počítačových her nebo akčních filmů thrillerů se mění v rychle jednodušeji myslící a striktněji jednající osobnosti, které kopírují způsob jednání a chování hrdinů počítačových her nebo akčních filmů. Pedagogové tak jako dříve naše děti nevychovávali. Mladou generaci stále více vychovávají a ovlivňují vývojáři a animátoři počítačových firem.“

Pozorování dětí a vlivu her či tance na dětské chování za účelem snížení agresivních projevů se autorka plně věnuje od třetího ročníku vysokoškolského studia, avšak samotná idea bádání o tomto problému, vlivu tance a působnosti her na osobnost dítěte, je pro ni příznačnou od doby, kdy lektoruje tanec jako zájmovou aktivitu dětí a didakticky vede hodiny tělesné výchovy. Zájem o tuto problematiku autorku tedy provází od studia středního a kulminuje v období vysokoškolského studia, kdy v předmětech, které se věnují osobnostem dítěte, chování a pohybu, ji myšlenka pronásleduje až do chvíle nápadu pro sestavení diplomové práce s názvem: Sledování vlivu pohybových aktivit na projevy žáků mladšího školního věku. Pedagogické bádání zahajujeme analýzou problému a formulací tohoto problému (kladenými otázkami), většinovým trávením času v knihovnách, studiem literatury ve vytyčené oblasti, konzultacemi s pedagogy, metodiky, lektory, řediteli. Provádíme výběr vhodné školy pro sledování problematiky – tzv. pilotní školy, na níž bychom ověřili případné hypotézy, a stanovujeme si přesně vymezený plán jednotlivých činností. Po výběru základní školy dotazujeme ředitele na možnosti vykonání pedagogického výzkumu. Od akademického roku 2009/2010 organizujeme společně s jinými studijními povinnostmi možnosti připravovaného bádání. Dále pak v akademickém roce 2010/2011 (po udělení souhlasu ředitele příslušné základní školy v místě bydliště a po získání nezbytného souhlasu rodičů

nebo zákonných zástupců dětí) začínáme dle plánu realizovat samotný projekt. Podle zvolené a konzultované metodiky konáme videozáznamy, analýzy, syntézy, grafy a pomalu a jistě ověřujeme, zda je možné působením určitých druhů her ovlivnit projevy chování dětí. Ptáme se, zda je možné vhodnou formou výuky snížit některé projevy a hledáme odpověď na tuto i jiné otázky. Je možné ovlivnit zařazením úpolových her negativní projevy chování dětí? Je možné tancem přispět k jejich případnému snížení? Sníží se počet zaznamenávaných projevů agrese prostřednictvím úpolových her a tancem? Do jaké části hodiny tělesné výchovy zařadit tyto prvky pohybu? V jakém procentuálním rozmezí jimi vyplnit hodinu tělesné výchovy? V jakých číslech se bude rozdíl pohybovat, bude nepatrné snížení nebo naopak větší nebo žádné? Je agrese fyziologická? Mnoho otázek jsme si kladli před vytvořením plánu. Na některé z nich odpovídáme v předcházejících kapitolách teoretické části (viz kap. 1).

Docházíme ke zpracování výsledků a objasňujeme odpovědi na otázky uvedené výše. Odpovědi jsme získali na základě vlastní empirie.

3 CÍLE A HYPOTÉZY

Myšlenka, která nás provází od samotného prvotního kontaktu s dětmi na základě vlastních zkušeností, zní: Jak snížit prostřednictvím médií moderní společnosti stále rostoucí agresivitu dětí, jež se výrazně projevuje při kontaktu s vrstevníky? Proto jsme se rozhodli sledovat pohybové aktivity a jejich vliv na dětské chování ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy u dětí mladšího školního věku. Právě prostřednictvím těchto her bychom chtěli docílit případného eliminování nežádoucích projevů.

Hlavním cílem diplomové práce je využití určitých pohybových aktivit v tělesné výchově se zaměřením na sledování výskytu nevhodných projevů dětského chování. Zvolenými pohybovými aktivitami jsou úpolové hry a taneční hry. Současně sledujeme vliv takto zařazených pohybových aktivit s různým procentuálním podílem ve vyučovacích jednotkách tělesné výchovy (1VJ = 45 min.). Zaznamenáváme jednotlivé projevy a následně je analyzujeme.

Vzhledem ke strukturování práce jsme si stanovili dílčí cíle, které jsme postupně plnili.

1. Základním cílem bylo zajištění výzkumného bádání na adekvátní základní škole.
2. Zhotovení videozáznamů hodin s obsahem pohybových her vyučovaných paní učitelkou.
3. Konzultace s vyučujícími zaměřené na obsah a průběh VJ, které byly záměrně koncipovány s určitými pohybovými hrami proti agresivnímu jednání a tvorba jednotlivých příprav na VJ.
4. Realizace VJ.
5. Zhotovení videozáznamů hodin s obsahem úpolových a tanečních her, které vyučovala autorka práce.
6. Analýza VJ a nežádoucích projevů dětského chování, vyhodnocení, stanovení výsledků dílčích výstupů.
7. Doporučení pro praxi.

Naším cílem nebylo za každou cenu docílit markantního snížení agrese u dětí prostřednictvím her a tance, ale poukázat na to, že je možné, byť ve velmi malé míře, ovlivnit nežádoucí projevy chování dětí právě vybranou pohybovou aktivitou.

Na základě výše uvedených předpokladů a analýzy materiálů předkládáme tyto nulové hypotézy:

H1 Záměrné zařazení úpolových her a tanečních her do vyučovacích jednotek tělesné výchovy způsobí změnu ve výskytu agresivních projevů chování u dětí mladšího školního věku.

H2 Se zvyšujícím se procentuálním podílem úpolových her a tanečních her do vyučovacích jednotek se výrazně sníží množství agresivních projevů žáků mladšího školního věku.

4 METODIKA

4.1 Metodologie pedagogického výzkumu

Výběrem metodiky jsme se zabývali poměrně dlouho. Hledali jsme metodu kvalitní a standardizovanou, zejména adekvátní pro účel naší práce. Propojovali jsme studium literatury s konzultacemi s dr. Pavlem Svobodou, odborníkem v oblasti metod pedagogického výzkumu, či s vedoucím diplomové práce, odborníkem pohybových her.

Snažili jsme se vybrat společně vhodnou a efektivní standardizovanou metodu pro naši činnost. Zpočátku jsme hovořili o technice frekvenční a sekvenční analýzy od Traverse, od které jsme ale upustili a zvolili metodu jinou. Kódovací systém chování tzv. checklist (Ferjenčík, 2010). Chráska (2007, s. 152) uvádí, že „pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě. Někteří autoři považují pozorování za nejdůležitější a nezastupitelný způsob shromažďování materiálu při studiu pedagogické reality.“

Pozorování, jak plyne z předešlé definice, je způsob, kterým se člověk dozvídá o dění, o informacích, které se míhají okolo něj. Patří tak k nejelementárnějším technikám sběru dat. Lidské pozorování je tedy vždy selektivní. Vědecké pozorování je také selektivní. Zachytit a zaregistrovat všechny podněty není zcela možné. Pozorování, neodborné, lidské, dalo by se říci běžné v životě, se zpravidla při jakémkoliv setkání s novou tváří či v novém prostředí neliší tím, že by byl člověk schopen pozorovat méně věcí, jevů nebo činů. Mezi selektivitou *laika* a vědce je jiný podstatný rozdíl. Člověk si v běžném pozorování všímá těch aspektů, které ho *oslní*, zaujmou nápadem, nezvyklostí, zatímco vědec pozoruje to, co si předem pečlivě naplánoval. Pozorování je vždy selektivní. S rozdílem, že pozorování, které činí profesionál, je často označováno jako vědecké vnímání plánovitě selektivní. Systematičnost, připravenost, promyšlenost jsou charakteristiky, které odlišují běžné vnímání a pozorování od pozorování profesionálního. Vědecké vnímání je plánovitě selektivní. Plánovitost a organizovanost je nejzřetelnější v tom, jak pozorovatel, vědec odpovídá na dvě základní otázky pozorování: co a jak pozorovat (Ferjenčík, 2010).

Aby bylo pozorování opravdu úspěšné, je potřebné zodpovědět otázky a splnit zásadní požadavky:

- specifikace objektu pozorování (Co budeme pozorovat?),
- zaměřenost pozorování na cíl (Co je třeba zjistit?),
- organizovanost (Jak toho dosáhnout?),
- přesný záznam (Jak to zachytit?), (Chráška, 2007).

O pozorování můžeme uvažovat také jako o metodě měření pedagogické reality, skutečnosti. Požaduje se, aby toto měření bylo validní. Pozorování má dobrou validitu tehdy, jestliže pozorujeme opravdu to, co se skutečně pozorovat má. V pedagogickém pozorování se stává validita často problematickou, hrozí simplifikace. Při měření pedagogických jevů dochází tedy často ke zjednodušování. Při tomto zjednodušování se dostáváme do situace, že pozorujeme to, co je pro daný jev nepodstatné, a pak pozorujeme tedy něco jiného, než bylo původním záměrem. Aby bylo pozorování dobré, musí být i reliabilní, spolehlivé a přesné, abychom mohli z pozorování vyhodnocovat validní závěry. Často čteme v různých literaturách o vlastnostech úspěšného pozorování, které je nutné pro úspěch dodržovat.

V literatuře se setkáváme s různými přístupy k hodnocení pozorování. Klasifikace se věnuje časovému hledisku, pozorování krátkodobému a dlouhodobému, longitudinálnímu. Hranice mezi těmito dvěma druhy pozorování není striktně vymezena. Existují i jiné druhy pozorování, vždy záleží na hledisku, ke kterému je v pozorování přihlíženo – pozorování vnímané jako introspekce, sebezpozorování či pozorování jiných, extrospekce.

V pedagogickém bádání působí na naši mysl i duši faktory, které mohou ovlivnit naše pozorování. Snažíme se jim vyhnout, rozluštit, nebo nedovolit jim vstoupit do popředí. Oprostíme se od tzv. haló efektu, předsudků, logických chyb, tradice a jiných subjektivních faktorů ovlivňujících naše pozorování. Pro úspěch pedagogického bádání jsme si odpověděli na otázku: Co budeme pozorovat? Jaké konkrétní projevy budeme zařazovat pod termín agresivní? Nežádoucí projevy chování jsme probrali v kapitole o agresivitě (viz kap. 2. 3. 2). Další otázky se nabízejí ohledně předmětu zkoumání. Co je třeba zjistit? Míru agresivity v hodinách TV. Splnili jsme tedy první a druhý z výše uvedených požadavků bádání. Jak toho dosáhnout? Dle zvolené metody. Jak to zachytit? Prostřednictvím videozáznamu? Uvádíme je zkráceně, i když každá z odpovědí by mohla mít podobu souvětí souřadného nežli holé věty.

4.2 Šetření pedagogického bádání

4.2.1 Metoda kódovacího systému tzv. *checklist*

Šetření praktické části diplomové práce bylo realizováno pomocí metody pozorování a jeho zaznamenávání. Pro zaznamenávání reduktivní deskripce je typické využívání tzv. *kategoriálních schémat* zaměřených konkrétně a charakterizujících nežádoucí projevy chování dětí, které jsme si předem stanovili a popsali za účelem sledování vlivu pohybových aktivit na projevy žáků mladšího školního věku.

Pozorované charakteristiky jsme ve zkratkách vypsalí do tabulky a v případě zpozorování z uchovaného záznamu hodin tělesné výchovy zaznamenali – tzv. kódovací systém chování – checklist dle Ferjenčíka.

Jednotlivé hodiny tělesné výchovy dlouhodobého pozorování jsme přepsali do příslušných zaznamenávacích tabulek. Stanovili průměr zpozorovaných nevhodných projevů v hodinách, které vedla paní učitelka, abychom se vyhnuli jakémukoliv zkreslení našeho experimentu. Později jsme vyjádřili veškeré výsledky jednoduchým grafem.

Ke zpracování a vyhodnocení statistických výsledků bylo použito textového editoru Microsoft Word 2007 a tabulkového procesoru Microsoft Excel 2007 pracující v operačním systému Windows XP Professional.

4.2.2 Charakteristika sledovaného souboru

Pro potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz bylo nutné připravované pedagogické bádání ověřit. Vybraným sledovaným souborem se stala třída 2. B základní školy v Uherském Hradišti. Pro lepší představivost prostředí, ve kterém bylo prováděno bádání, považujeme za vhodné seznámit čtenáře s charakteristikou sledovaného souboru.

Základní škola, Sportovní 777, Uherské Hradiště, příspěvková organizace poskytuje vzdělání žákům od 1. do 9. ročníku. Žáci mohou navštěvovat třídy běžného typu vzdělávání a třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Pilotní třídou byla zvolena třída běžného typu vzdělávání, třída 2. B. Třídním vyučujícím této třídy je Mgr. H. H. Sledování se zúčastnilo 25 dětí, 12 dívek a 13 chlapců. Dle vyučující patří mezi dominantní rysy tohoto kolektivu družnost, kamarádství, vnímavost, energičnost, dynamičnost, ale také citlivost a zranitelnost. Objevují se zde vlastnosti jako cílevědomost, svědomitost, odvaha a samostatnost. Třída je relativně klidná, nevykazuje žádné známky agresivních poruch chování. Přesto se v některých

kontaktních chvílích agrese projevuje. Náboženství navštěvuje celkem 9 dětí. Děti se věnují i jiným zájmovým kroužkům. Tanci, kde se s nimi setkáváme, jeden den v týdnu, sportu, kde rozvíjí svůj talent pro pohyb nebo ve výtvarném kroužku. Mohou si vybrat i jiné kroužky z velmi pestré nabídky. Po kognitivní stránce jsou velmi vyspělými osobnostmi, mají stále o vše nové zájem. Jsou kreativní a projevují se vlastní invencí. Reagují bystře a pohotově.

Větší péči, týkající se samoobsluhy, vyžadují chlapci. Pracovní tempo dětí je různé. Dívky bývají často vzorem pro chlapce při plnění samostatných úkolů. Dívky jsou rychlejší, samostatnější a vcelku pracují bezchybně. Chlapci nabývají lepších výkonů v oblasti logického usuzování. Taktéž jsou šikovnější v matematice. Děti mají velký zájem o čtení i psaní, kde dosahují pomocí pochvaly a povzbuzování třídní učitelky výborných výsledků. Třídní učitelka svoji třídu charakterizuje výrokem Františka Čelakovského: „*Není moudrý ten, kdo mnoho ví, ale ten, kdo ví, čeho je potřeba.*“

4.3 Průběh a realizace šetření

Průběh šetření se uskutečnil dle dílčích cílů. Bylo pozorováno několik nultých vyučovacích hodin pro co nejvyšší stupeň objektivního stanovení kategorií prvků chování dětí pro účely našeho pozorování. Tyto VJ byly z šetření vyřazeny (haló efekt). Provedli jsme výčet příslušných kategorií nežádoucích projevů chování, agrese a vytyčení toho, co je agresivní chování.

4.3.1 Kategorie a jejich charakteristika

Chování žáků školní třídy je možné obecně rozdělit na chování žádoucí a chování nežádoucí. Do těchto skupin zařazujeme různé projevy chování. Pro účely diplomové práce jsme vycházeli z pozorování projevů chování pouze nežádoucího, neadekvátního. Stanovili jsme jednotlivé kategorie nevhodného chování a sledovali jejich četnost, frekvenci, vzájemné poměry mezi jednotlivými hodinami, abychom dostali přehled o možném výskytu. Tyto kategorie jsme definovali a připojili ke každé z nich kódové označení.

Nevhodné chování žáků ve třídě může mít podobu agresivních, násilných projevů.

1. Žák druhého žáka provokuje mimikou, gesty, výsměchem. Zaznamenáváno pod kódem: PR/M.
2. Žák druhého žáka provokuje hlasitým výkřikem. Křičí na něj, napadá ho slovně. Zaznamenáváno pod kódem: KŘ.

3. Žák druhého žáka provokuje fyzickým kontaktem – plácá, pohlavkuje (horní končetinou) aniž by to bylo druhému dítěti příjemné. Zaznamenáváno pod kódem: PR/Flis.
4. Žák druhého žáka provokuje fyzickým kontaktem – kope do druhého žáka, aniž by to bylo druhému dítěti příjemné. Zaznamenáváno pod kódem: PR/Fkop.
5. Žák druhého žáka provokuje fyzickým kontaktem – šlape po jeho tělesných údech, aniž by to bylo druhému dítěti příjemné. Zaznamenáváno pod kódem: PR/Fšla.
6. Žák druhého žáka postrkuje horní polovinou těla tak, aby druhý zakopl, spadl. Zaznamenáváno pod kódem: POSTR.
7. Žák během výkladu učitele skáče, neposlouchá příkazy a stanovené úkoly učitele a verbálně odmlouvá, píská. Zaznamenáváno pod kódem: S/V.
8. Žák napadá druhého žáka bojovými technikami podoby boxu, karate. Zaznamenáváno pod kódem: BOX.
9. Žák během výkladu učitele skáče, neposlouchá příkazy a stanovené úkoly učitele a šklebí se na učitele, zvedá oči, provokuje mimikou. Zaznamenáváno pod kódem: S/N.
10. Žák pláče na základě vyplavených emočních pocitů ublížení. Zaznamenáváno pod kódem: PLÁ.
11. Žák vybízí žáka o půjčení pomůcky a následně se s ním přetahuje o pomůcku. Zaznamenáváno pod kódem: PŘET.
12. Žák napomíná verbálně nevhodně druhého žáka, hádá se, hystericky upozorňuje na problém, je vzteklý vůči druhému. Zaznamenáváno pod kódem: HÁDÁ.

Jako pozorovatelé jsme následně označili (vyplnili políčko modrou barvou v tabulce) kód té kategorie, do níž aktuální projev chování patří. Tento pozorovací systém patří do skupiny tzv. „zaškrtávacích seznamů“ a dobře odpovídá potřebám momentového časového vzorkování. Stanovili jsme dle jedné vyučovací jednotky 45 časových momentů – bodů, v nichž jsme uskutečnili pozorování. Body (v počtu 45) jsme stanovili dle minut hodiny tělesné výchovy. V každém časovém bodě jsme zaznamenávali projev chování, který právě probíhal (Ferjenčík, 2010).

Z důvodu přehlednosti jsme jednu vyučovací jednotku TV o 45 minutách rozdělili na tři části do tří tabulek, a to pro lepší a snadnější posuzování dané situace a lepší názornost, a tak interpretovali výsledky šetření. Získaná data jsme zaznamenali dle barev do příslušných kolonek v tabulce. Dále jsme realizovali videozáznamy hodin tělesné výchovy v základní

škole (v počtu čtyř) vedených paní učitelkou s její individuální koncepcí hodin TV. Následně jsme konali analýzu tohoto chování a zaznamenávali do tabulek a archů věnovaných obsahu hodin TV.

Následně jsme si utvořili čtyři přípravy hodin TV právě s prvky tanečními a prvky úpolových her. Procentuálně jsme první hodinu věnovali podílově tanci a úpolovým hrám zhruba asi v 25 %, druhá hodina činila podíl takto koncipované hodiny 50 %, třetí 75 % a čtvrtá zhruba 99 %. Realizovali jsme záměrně koncipované hodiny TV a zajímali se o získaná data. A především o to, jaký vliv mají takto koncipované hodiny na chování dětí.

5 VÝSLEDKY A DISKUZE

Zjištěné hodnoty při pozorování jsme přenesli do statistických tabulek. Následně jsme je porovnali mezi sebou a zejména s hodinami, ve kterých nebyla koncepce úpolových a tanečních her záměrně připravena. Výsledky jsme interpretovali graficky.

5.1 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 1A pomocí metody *checklist*

Čísla ve sloupcích značí zvolené kratší časové limity, v řádcích jsou vybrané projevy chování.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PR/M		■	■	■									■		
KŘ		■				■									
PR/Flis		■	■					■			■				
PR/Fkop															
PR/Fšla												■			
POSTR		■	■	■	■	■	■		■	■		■		■	■
S/V															
BOX															
S/N	■	■	■			■									
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ															

Tab. 1 První část první VJ vedené paní učitelkou (1A/1)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
PR/M															
KŘ															
PR/Flis															
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR															
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ															

Tab. 2 Druhá část první VJ vedené paní učitelkou (1A/2)

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
PR/M															
KŘ															
PR/Flis															
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR															
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ															

Tab. 3 Třetí část první VJ vedené paní učitelkou (1A/3)

Modře vyznačené pole v tabulce značí výskyt daného projevu.

Ve vyučovací jednotce TV jsme zaznamenali téměř ve všech minutách projevy nežádoucího chování. S výjimkou tří minut celkového počtu 45 minut. Nejméně se

vyskytovala kategorie č. 8: Žák napadá druhého žáka bojovými technikami podoby boxu, karate. Nejvíce se v hodině TV vyskytovala kategorie č. 6: Žák druhého žáka postrkuje horní polovinou těla, tak aby druhý zakopl, spadl. V průběhu hodiny se nevyskytly kategorie: č. 7: Žák během výkladu učitele skáče na místě, z místa, neposlouchá příkazy, stanovené úkoly učitele a verbálně odmlouvá, píská; a kategorie č. 10: Žák pláče na základě vyplavených emočních pocitů ublížení.

Celkový počet vyskytujících se projevů nevhodného chování dle analýzy videozáznamu podle určité metodiky je v této vyučovací jednotce: 82.

5.2 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 2A pomocí metody *checklist*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PR/M	■	■			■					■	■		■	■	■
KŘ										■	■		■	■	■
PR/Flis													■	■	
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR	■			■									■		
S/V															
BOX		■						■	■						
S/N		■											■		
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ					■										

Tab. 4 První část druhé VJ vedené paní učitelkou (2A/1)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
PR/M															
KŘ															
PR/Flis															
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR															
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ															

Tab. 5 Druhá část druhé VJ vedené paní učitelkou (2A/2)

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
PR/M															
KŘ															
PR/Flis															
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR															
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ															

Tab. 6 Třetí část druhé VJ vedené paní učitelkou (2A/3)

V druhé pozorovací vyučovací jednotce jsme zaznamenali, že v osmi minutách nedošlo k žádným nežádoucím projevům chování dětí z celkového počtu 45 minut. Nejméně se vyskytovala kategorie č. 10 (viz kap. č. 4. 4.1). Nejpočetněji se vyskytla kategorie č. 1.

Vůbec se nevyskytly kategorie č. 4, 5 a 7. V této vyučovací jednotce činí celkový počet takto posuzovaných projevů: 76.

5.3 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 3A pomocí metody *checklist*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PR/M															
KŘ															
PR/Flis															
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR															
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ															

Tab. 7 První část třetí VJ vedené paní učitelkou (3A/1)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
PR/M				■	■	■	■	■	■	■			■	■	■
KŘ								■		■		■		■	
PR/Flis	■				■		■								
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR	■	■		■	■	■	■		■						
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ						■		■			■	■			

Tab. 8 Druhá část třetí VJ vedené paní učitelkou (3A/2)

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
PR/M							■			■	■	■			
KŘ						■			■						
PR/Flis							■								
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR								■	■						
S/V															
BOX															
S/N	■												■		
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ				■											

Tab. 9 Třetí část třetí VJ vedené paní učitelkou (3A/3)

Z celkového počtu minut 45 jsme zaznamenali pět minut bez výskytu nežádoucích projevů dětí. Ve vyučovací jednotce se v největší míře vyskytl nežádoucí projev kategorie

č. 1. Naopak nejméně projevů jsme vyzorovali pro kategorii č. 8. Kategorie č. 4, 5, 7, 9 se nevyskytly vůbec. Celkový počet zaznamenaných projevů: 77.

5.4 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 4A pomocí metody *checklist*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PR/M	■	■	■			■					■	■		■	■
KŘ			■											■	
PR/Flis															
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR	■			■	■									■	■
S/V															
BOX															
S/N													■		
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ													■	■	

Tab. 10 První část čtvrté VJ vedené paní učitelkou (4A/1)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
PR/M				■	■			■		■	■		■	■	■
KŘ									■	■					■
PR/Flis										■		■			
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR										■					
S/V															
BOX												■			
S/N															
PLÁ															
PŘET										■					
HÁDÁ															■

Tab. 11 Druhá část čtvrté VJ vedené paní učitelkou (4A/2)

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
PR/M		■		■		■	■		■	■		■		■	■
KŘ										■					
PR/Flis		■													
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR	■	■	■	■			■		■						
S/V															
BOX		■						■							
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ	■				■	■	■				■	■	■		

Tab. 12 Třetí část čtvrté VJ vedené paní učitelkou (4A/3)

Ve čtvrté vyučovací jednotce tělesné výchovy se vyskytlo devět minut bez nežádoucích projevů dětí v chování. Avšak v jedné minutě hned několik různých kategorií. Nejvyššího výskytu dosáhla kategorie č. 1. Naopak nejméně se ukázala kategorie č. 8, 10, 11.

Kategorie č. 4, 5, 6 se nevyskytly v záznamu vůbec. Celkový počet zaznamenaných nežádoucích projevů dětského chování: 63.

5.5 Celkový průměr výskytu nežádoucích projevů ve vyučovacích jednotkách

<i>Celkový průměr výskytu nežádoucích projevů ve vyučovacích jednotkách</i>	
1. hodina	82
2. hodina	76
3. hodina	77
4. hodina	63
Průměr	74,5

Tab. 13 Celkový průměr výskytu nežádoucích projevů ve vyučovacích jednotkách

5.6 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 1B pomocí metody *checklist*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PR/M	■	■				■	■	■	■	■	■	■	■		■
KŘ															
PR/Flis								■							
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR	■	■				■	■	■	■				■		■
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET							■				■				■
HÁDÁ															

Tab. 14 První část první VJ vedené námi (1B/1)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
PR/M			■			■	■	■	■	■	■		■	■	■
KŘ														■	
PR/Flis			■												
PR/Fkop										■					
PR/Fšla															■
POSTR					■				■		■				■
S/V															
BOX									■						
S/N															
PLÁ															
PŘET					■								■		
HÁDÁ															

Tab. 15 Druhá část první VJ vedené námi (1B/2)

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
PR/M	■			■						■			■	■	■
KŘ															
PR/Flis							■								
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR	■	■	■						■				■	■	■
S/V															
BOX															
S/N				■											
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ							■								

Tab. 16 Třetí část první VJ vedené námi (1B/3)

Výuce v této hodině TV jsme věnovali ¼ (25 %) úpolovým a tanečním hrám. Z celkového počtu 45 minut = 100 % bylo záměrně využito 11, 25 minut k úpolovým hrám a hrám tanečním. Vše probíhalo dle předem předepsané a konzultované přípravy s vedoucím diplomové práce. Výskyt nežádoucích projevů dětského chování se prokázal jako nižší. A to

v celkovém počtu vypořizovaných projevů: 61. Nejméně obsáhlou kategorií je po analýze videozáznamu kategorie č. 2, 4, 5, 8, 9, 12. Nejvíce projevů jsme napočítali pro kategorii č. 1 z celkové analýzy. Vůbec se nevyskytly kategorie č. 7 a 10.

5.7 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 2B pomocí metody *checklist*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PR/M	■		■	■		■		■		■			■	■	
KŘ					■		■								
PR/Flis															
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR		■		■		■	■						■		
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ															

Tab. 17 První část druhé VJ vedené námi (2B/1)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
PR/M		■		■		■	■							■	■
KŘ					■							■			
PR/Flis															
PR/Fkop											■				
PR/Fšla															
POSTR			■			■			■						
S/V															
BOX				■									■		
S/N	■									■					
PLÁ															
PŘET								■	■						
HÁDÁ															

Tab. 18 Druhá část druhé VJ vedené námi (2B/2)

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
PR/M						■						■		■	■
KŘ		■													
PR/Flis			■					■							
PR/Fkop															■
PR/Fšla															
POSTR	■		■	■	■	■		■		■	■			■	■
S/V															
BOX															
S/N												■			
PLÁ															
PŘET										■					
HÁDÁ							■	■							

Tab. 19 Třetí část druhé VJ vedené námi (2B/3)

V této vyučovací jednotce jsme zaznamenali čtyři minuty bez známek projevů takto orientovaných. Hodina probíhala záměrně se zařazením daných her s podílem 50 % na celkovém podílu ze 45 minut. Výskyt takovýchto projevů se oproti ostatním hodinám snížil,

celkový počet je: 55. Nejvíce obsáhlou kategorií je kategorie č. 1 a 6, nejméně obsáhlou kategorií je kategorie č. 11.

5.8 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 3B pomocí metody *checklist*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PR/M		■	■		■		■		■		■				
KŘ													■		
PR/Flis		■													
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR		■				■							■		
S/V															
BOX			■											■	
S/N													■		
PLÁ															
PŘET															■
HÁDÁ		■								■					

Tab. 20 První část třetí VJ vedené námi (3B/1)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
PR/M		■		■	■		■	■							
KŘ															
PR/Flis					■								■		
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR														■	■
S/V															
BOX			■										■		
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ															

Tab. 21 Druhá část třetí VJ vedené námi (3B/2)

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
PR/M	■		■				■		■		■	■	■	■	
KŘ				■										■	■
PR/Flis				■			■	■							
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR	■	■				■		■	■		■				
S/V															
BOX	■														
S/N															
PLÁ															
PŘET							■								
HÁDÁ															

Tab. 22 Třetí část třetí VJ vedené námi (3B/3)

Největší výskyt projevů jsme v rámci celé vyučovací jednotky, v níž jsme použili záměrně taneční a úpolové hry v množství 75 %, zaznamenali u kategorie č. 1. Nejméně se vyskytovala kategorie č. 8, vůbec se nevyskytla kategorie č. 4, 5, 7. Celých dvanáct minut proběhlo bez jakéhokoliv projevu. Celkový počet projevů v 45 minutách činí: 50.

5.9 Zaznamenávání nežádoucích projevů chování dětí ve vyučovací jednotce 4B pomocí metody *checklist*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
PR/M	■		■	■					■	■	■				■
KŘ	■														
PR/Flis				■											
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR	■		■				■								
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET											■				
HÁDÁ			■												

Tab. 23 První část čtvrté VJ vedené námi (4B/1)

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
PR/M		■	■	■	■		■	■				■	■	■	■
KŘ			■												
PR/Flis			■				■	■						■	
PR/Fkop															
PR/Fšla															
POSTR			■		■	■		■	■						
S/V															
BOX															
S/N															
PLÁ															
PŘET		■													
HÁDÁ												■			

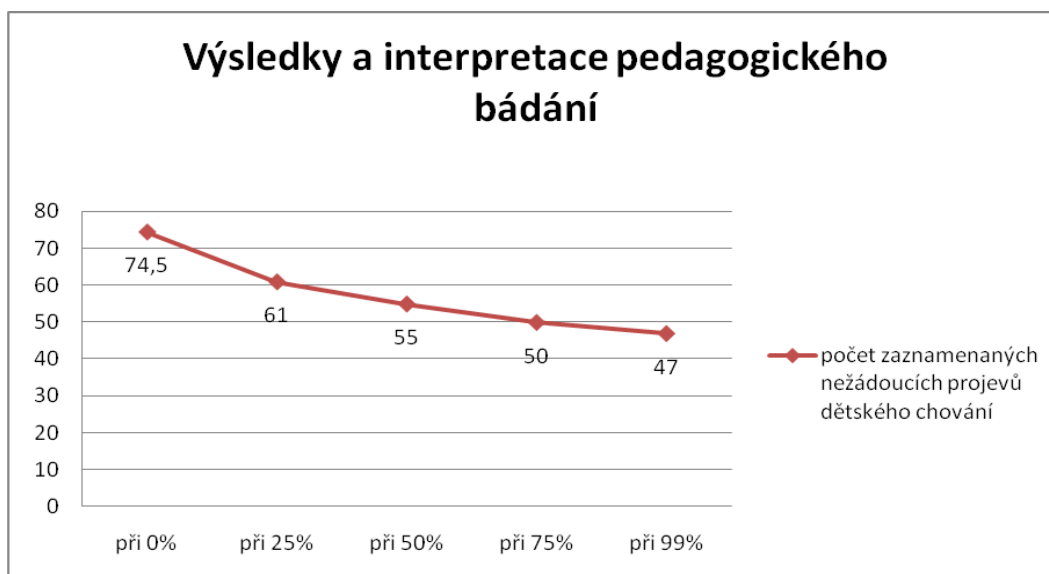
Tab. 24 Druhá část čtvrté VJ vedené námi (4B/2)

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
PR/M	■	■			■								■		■
KŘ														■	
PR/Flis															■
PR/Fkop															
PR/Fšla							■								
POSTR					■								■		
S/V															
BOX								■							
S/N															
PLÁ															
PŘET															
HÁDÁ	■														

Tab. 25 Třetí část čtvrté VJ vedené námi (4B/3)

Cílem v této vyučovací jednotce TV bylo záměrně využít úpolové a tanečních hry v procentuálním rozmezí 99–100% z celkové části hodiny. Prakticky byla celá hodina TV věnována tanečním a úpolovým hrám. Sedmnáct minut bez záznamu nežádoucích projevů dětí vyplývá z analýzy celé VJ. Největší počet projevů jsme zaznamenali v celé vyučovací jednotce pro kategorii č. 1. Nejméně pro kategorii č. 5 a 9. Vůbec jsme nezpozorovali kategorii č. 4, 7, 8, 10. Celkový počet nežádoucích projevů činí: 47.

5.10 Interpretace výsledků pedagogického bádání



Graf 1 Výsledky a interpretace pedagogického bádání

Při celkovém hodnocení pedagogického bádání (nenazývaného záměrně výzkumem, neboť o výzkum v pravém slova smyslu by se jednalo po šetření, které by trvalo řadu let) jsme vycházeli z analýzy výsledků osmi sledovaných hodin tělesné výchovy ve vybrané druhé třídě Základní školy Sportovní v Uherském Hradišti. Vedení vyučovacích jednotek se účastnila autorka práce v roli diplomantky a třídní učitelka v roli pozorovaného objektu. Pro snazší orientaci jsme hodiny TV zaznamenali do tabulek. Z celkového počtu pozorovaných hodin byly čtyři hodiny vedené paní učitelkou, zaměřené na pohybové hry obecně. Po analýze těchto čtyř hodin jsme stanovili celkový průměr výskytu nežádoucích projevů, abychom se vyhnuli zkreslení dané situace. Celkový průměr nevhodných projevů v hodinách vedené paní učitelkou činí 74,5. Ve zbylých případech se objevily prvky úpolových a tanečních her v rámci zařazených pohybových her s různým procentuálním podílem v každé z hodin. Všechny sledované hodiny byly koedukované, tedy chlapci a děvčata cvičili společně. Délka jedné vyučovací jednotky činila 45 minut.

Do grafu jsme zaznamenali průměr výskytu nevhodného chování při 0 % zařazení prvků úpolových a tanečních her do hodiny. Po záměrném navýšení o 25 % těchto prvků pohybových her se počet nežádoucích projevů snížil. Dále jsme do grafu zaznamenali počet projevů agresivního chování při 50 %, 75 % a 99 % zapojení těchto prvků do hodin.

Dospěli jsme k výsledku, že se zvyšujícím se zapojením prvků úpolových a tanečních pohybových her do hodin TV mají agresivní i jiné nežádoucí projevy u dětí descendentní charakter.

6 ZÁVĚRY

V průběhu našeho bádání jsme sledovali a hodnotili celkem osm hodin tělesné výchovy na základní škole. Do jednotlivých jednotek výuky jsme zařazovali úpolové a taneční hry v rámci pohybových her. Pozorovali jsme a zaznamenávali, zda se mění počet projevů nevhodného chování v závislosti na užití určitých pohybových her. Po zpracování všech získaných materiálů jsme dospěli k závěrům, které na tomto místě předkládáme. Stanovili jsme dvě nulové hypotézy, které jsme uvedli v kapitole 3.

Z výsledků vyplývají následující závěry:

V hypotéze č. 1 jsme předpokládali, že záměrné zařazení úpolových a tanečních pohybových her do vyučovacích jednotek TV způsobí změnu ve výskytu agresivních projevů chování u žáků mladšího školního věku. Relevantnost hypotézy jsme potvrdili, neboť vlivem působení těchto pohybových činností došlo ke změně počtu projevů negativního chování žáků.

Můžeme potvrdit také hypotézu č. 2, kdy jsme předpokládali, že se zvyšujícím se procentuálním podílem úpolových her a tanečních her do vyučovacích jednotek se výrazně sníží množství agresivních projevů žáků mladšího školního věku. Čím větší je podíl takovýchto her ve sledovaných hodinách TV, tím větší snížení agresivních projevů jsme zaznamenali. V diplomové práci jsme ověřovali dvě nulové hypotézy, z nich se obě potvrdily. Na základě získaných závěrů předkládáme tyto závěry.

Zařazením úpolových her a tance do výuky TV jsme dosáhli změny ve výskytu agresivních projevů chování u žáků mladšího školního věku. A to takové, že čím více zařazujeme úpolové a taneční hry do výuky, tím více se sníží agresivní chování dětí, neboť děti přicházejí do záměrného kontaktu s vrstevníkem právě prostřednictvím úpolových her a tanečních her. Mají tak možnost ve sledovaných hrách „vybít svoji agresi“. Na straně jedné jsme použili hry úpolové, někdy označované bojové, zcela antiestetického charakteru, a na straně druhé jsme zapojili do hodin taneční hry. Zcela odlišnou činnost, která se od úpolů liší právě estetikou, krásnem, citem, vnímáním krásy. Přesto jsme dosáhli pozoruhodných výsledků. Děti se začaly více věnovat tanečním projevům ve svém volném čase, jejich chůze je viditelně lepší. Vzpřímené držení těla při chůzi po škole, čehož jsme si všimnuli po ukončení našeho sledování.

Nesnadné bylo vypořádat a následně diferencovat z pořízeného záznamu jednotlivé projevy. Několikrát jsme zhlédli každý videozáznam, abychom se ujistili o skutečném obsahu negativních projevů. Navíc jsme museli vzít v úvahu další podmínky, za nichž se bádání odehrávalo.

Přesto jsme na závěr našeho bádání pozorovali reakce dětí. Jejich úsměvy a radost z uplynulých společných chvil nás byly jakýmsi symbolem uspokojení.

Díky několikaměsíčnímu experimentu v těsném kontaktu s těmito dětmi jsme si ucelili pohled na dnešní společnost, stav mezilidských vztahů i potřebu pohybu, přesto však jsme se nenechali při vyhodnocování ovlivnit. Mnohé prožitky a poznatky zůstávají v paměti.

Na základě udaných závěrů si nedovolujeme stanovit obecná doporučení pro výuku tělesné výchovy na základních školách v celé šíři její působnosti, ale konstatujeme, že zařazením úpolových a tanečních pohybových her do hodin TV jsme v našem bádání dosáhli velmi pozitivních výsledků. Úpolové hry jsme se rozhodli i nadále uplatňovat v hodinách TV na 1. stupni základních škol a také doporučovat svým budoucím kolegům pro náplň jejich pedagogické praxe.

Seznam použité literatury

ANTIER, E. *Agresivita dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-808-2.

BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. ISBN 80-86642-08-9.

BERDYCHOVÁ, J. a kol. *Tělesná výchova pro studující učitelství základní školy*. Praha: SPN, 1981.

BERDYCHOVÁ, J. *Tělesná výchova pro studující učitelství základní školy: (1. stupeň)*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978.

BERDYCHOVÁ, J., KARÁSKOVÁ, H. *Dětské taneční hry*. 2. vyd. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství, 1964.

BINDEROVÁ, E. *České lidové tance: pro I. až VIII. ročník hudební a taneční školy*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23947-1.

CAILLOIS, R. *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rauch*. Frankfurt: Ullstein, 1982.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

ELLIOTOVÁ, M. *Jak ochránit své dítě*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-034-0.

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-815-9.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

FRÖMEL, K. *Efektivita výchovně vzdělávacího procesu v TV*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1987.

FRÖMEL, K. *Úvod do didaktiky TV I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1987.

FRÖMEL, K. *Vyučovací jednotka tělesné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1983.

- FRÖMEL, K., NOVOSAD, J., SVOZIL, Z. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-945-X.
- HOGENOVÁ, A. *K filosofii výkonu*. 1. vyd. Praha: Uurolex Bohemia, 2005. ISBN 80-8686-135-X.
- HOŠKOVÁ, B. *Význam kvality pohybu v tělesné výchově a sportu*. In: *Sborník referátů vědeckého semináře – Současné problémy tělesné výchovy a sportu*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1998, 175 s. ISBN 80-7044-228-X
- HUINZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha: Mladá Fronta, 1971.
- HUTYROVÁ, M. *Etopedie pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-2441-190-3.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85-9319-58.
- KALMAN, M., HAMŘÍK, Z., PAVELKA, J. *Podpora pohybové aktivity: pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE-institut, 2009. ISBN 97-8802-545-965-2.
- KARÁSKOVÁ, V. *Didaktika TV pro studující speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993.
- KAST, V. *Vom Sinn des Ärgers*. Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag Herder GmbH, 2005.
- KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KODÝM, M. a kol. *Fyziologie a psychologie TV žáků mladšího školního věku*. Praha: SPN, 1985.
- KOLÁŘ M. *Bolest šikanování: cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.
- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

- KRAPKOVÁ, H., ŠOPKOVÁ, J. *Lidové tance: vybrané lidové tance pro základní a střední školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-244-0053-7.
- KUBICOVÁ, I., HARTMAN, J. *Úvod do historie moderného a džezového tanca*. Bratislava: Osvetový ústav, 1986.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-77-3
- MIKLÁNKOVÁ, L. *Tělesná výchova na 1. stupni základních škol (základní gymnastika)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3 .
- ODSTRČIL, P. *Sportovní tanec: standardní tance, latinskoamerické tance*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0632-6.
- PAYNEOVÁ, H. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-213-0
- PRŮCHA, K. *Bojové hry*. 1. vyd. Praha: Česká grafická Unie, 1945.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- ROGERS, V. *Kyberšikana: pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-984-2.
- ROGGE, J. *Dětské strachy a úzkosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-237-8.
- ROGGE, J. *Kinder haben Ängste*. Reinbek bei Hmburg: Rowohlt Verlag GmbH, 1997.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi. Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

SÍGLOVÁ, K. a kol. *Hry pro chvíle oddechu: 355 společenských, pohybových a tanečních her*. 1. vyd. Praha: Orbis, 1956.

SIGMUND, E., ŠNOBLOVÁ, R. *Pohybovými hrami s netradičními pomůckami k integraci a podpoře zdraví dětí školního věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 97-8802-442-496-5.

SVOBODOVÁ J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998.

SÝKORA, F., KOSTKOVÁ, J. et al. *Didaktika tělesné výchovy*. Praha: SPN, 1985.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

ZDENĚK, A. *Pohybové hry*. 2. vyd. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství, 1964.

ZDENĚK, D. *Pohybové hry*. 1. vyd. Praha: Sportovní a turistické nakladatelství, 1960.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

Internetové zdroje

Bojové hry [online]. 2011 [citováno 20. března 2011]. Dostupné na: <http://web.quick.cz/judo.turnov/kapitola9.htm>.

Hněv [online]. 2011 [citováno 1. února 2010]. Dostupné na: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Hn%C4%9Bv>.

Kresba dítěte [online]. 2011 [citováno 20. března 2011]. Dostupné na: <http://obchod.portal.cz/produkt/kresba-jako-nastroj-poznani-ditete/>.

Moderní a jazzový tanec [online]. 2011 [citováno 7. února 2010]. Dostupné na: http://is.muni.cz/do/1499/el/estud/fsps/ps09/tanec/web/pages/uvod_moderniaJazzovyTanec.html.

Moderní tance [online]. 2011 [citováno 13. ledna 2009]. Dostupné na: <<http://www.centrumtance.cz/moderni-tance>>.

Tanec [online]. 2011 [citováno 3. března 2011]. Dostupné na: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Tanec>>.

Temperament [online]. 2011 [citováno 13. března 2012]. Dostupné na: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Temperament>>.

Učitel [online]. 2011 [citováno 20. března 2011]. Dostupné na: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/U%C4%8Ditel>>.

Úpolové hry [online]. 2011 [citováno 20. března 2011]. Dostupné na: <http://mladez.cbpo.szm.com/hry/30_upolove.htm>.

Seriálová publikace

KAVENSKÁ, V. Malý průvodce dětskou agresivitou. *Moje psychologie*, 2009, roč. 4, č. 3, s. 74–77.

Seznam použitých symbolů a zkratek

A	Označení pro VJ vedené paní učitelkou
B	Označení pro VJ vedené námi
CD	Kompaktní disk
H. H.	Jméno pedagoga
HLČ	Hlavní část
pí	Paní
Pozn.	Poznámka
PRCV	Průpravná cvičení
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
ŠVP	Školní vzdělávací program
TH	Taneční hra
TV	Tělesná výchova
ÚČ org.	Úvodní část organizační
ÚČ ruš.	Úvodní část rušná
ÚH	Úpolové hry
VJ	Vyučovací jednotka
WHO	World Health Organisation (Světová zdravotnická organizace)
ZČ	Závěrečná část

Seznam tabulek

- Tab. 1 První část **první** VJ vedené paní učitelkou (1A/1)
- Tab. 2 Druhá část první VJ vedené paní učitelkou (1A/2)
- Tab. 3 Třetí část první VJ vedené paní učitelkou (1A/3)
- Tab. 4 První část **druhé** VJ vedené paní učitelkou (2A/1)
- Tab. 5 Druhá část druhé VJ vedené paní učitelkou (2A/2)
- Tab. 6 Třetí část druhé VJ vedené paní učitelkou (2A/3)
- Tab. 7 První část **třetí** VJ vedené paní učitelkou (3A/1)
- Tab. 8 Druhá část třetí VJ vedené paní učitelkou (3A/2)
- Tab. 9 Třetí část třetí VJ vedené paní učitelkou (3A/3)
- Tab. 10 První část **čtvrté** VJ vedené paní učitelkou (4A/1)
- Tab. 11 Druhá část čtvrté VJ vedené paní učitelkou (4A/2)
- Tab. 12 Třetí část čtvrté VJ vedené paní učitelkou (4A/3)
- Tab. 13 Celkový **průměr** výskytu nežádoucích projevů ve vyučovacích jednotkách
- Tab. 14 První část **první** VJ vedené námi (1B/1)
- Tab. 15 Druhá část první VJ vedené námi (1B/2)
- Tab. 16 Třetí část první VJ vedené námi (1B/3)
- Tab. 17 První část **druhé** VJ vedené námi (2B/1)
- Tab. 18 Druhá část druhé VJ vedené námi (2B/2)
- Tab. 19 Třetí část druhé VJ vedené námi (2B/3)
- Tab. 20 První část **třetí** VJ vedené námi (3B/1)
- Tab. 21 Druhá část třetí VJ vedené námi (3B/2)
- Tab. 22 Třetí část třetí VJ vedené námi (3B/3)

Tab. 23 První část **čtvrté** VJ vedené námi (4B/1)

Tab. 24 Druhá část čtvrté VJ vedené námi (4B/2)

Tab. 25 Třetí část čtvrté VJ vedené námi (4B/3)

Seznam grafů

Graf 1 Výsledky a interpretace pedagogického bádání

Seznam příloh

Příloha 1 Vyučovací jednotka 1A

Příloha 2 Vyučovací jednotka 2A

Příloha 3 Vyučovací jednotka 3A

Příloha 4 Vyučovací jednotka 4A

Příloha 5 Příprava vyučovací jednotky 1B

Příloha 6 Příprava vyučovací jednotky 2B

Příloha 7 Příprava vyučovací jednotky 3B

Příloha 8 Příprava vyučovací jednotky 4B

Příloha 9 Kresba dětí v rámci projektu

Příloha 10 Kresba dětí v rámci projektu

Příloha 11 Kresba dětí v rámci projektu

Příloha 12 Ukázka potvrzení rodičovského souhlasu o vykonání výzkumného bádání

Příloha 13 Taneční držení

Seznam obrázků

Obrázek 1 Rozcvička s pomůckami

Obrázek 2 Rozcvička s pomůckami

Obrázek 3 Rozcvička

Obrázek 4 Kresba postavy, 8 let

Obrázek 5 Kresba postavy, 7 let

Obrázek 6 Kresba postavy, 8 let

Obrázek 7 Kresba postavy, 8 let

Obrázek 8 Kresba postavy, 8 let

Obrázek 9 Kresba postavy, 8 let

Obrázek 10 Souhlas

Obrázek 11 Taneční držení slovenské

Obrázek 12 Taneční držení soudečkové

Obrázek 13 Taneční držení volné

Obrázek 14 Taneční držení standardní

Obrázek 15 Závěrečný obrázek

Přílohy

Příloha 1 Vyučovací jednotka TV 1A

Cílem v této vyučovací jednotce nebylo záměrné využití úpolových her a tance.

Koncepce výuky byla věnována obecně pohybovým hrám.

třída: 2.

počet žáků: 21

prostor: tělocvična

cíl: sledování struktury VJ

ÚČ org.: nástup, hlášení, pozdrav, motivace: „*S přicházejícím létem potřeba fyzické zdatnosti. Soutěžení.*“

ÚČ ruš.: pohybová hra: „*ČÍSLOVÁ honička*“. Děti běhají volně ve vymezeném prostoru. Určený honič chytá děti pohlazením horní končetiny, ten, kdo je chycen si dřepne. S obměnami: vysvobození atd., počítání bodů při chycení, ztráta bodů.

PRCV.: „*Chodí pešek okolo.*“

HLČ.: *Štafetový soutěživý běh* ve třech družstvech s obměnami. Chůze, běh, poskoky. S pomůckami – umělohmotné kloboučky: slalom, chůze s nimi nad hlavou, na hlavě. Vyhodnocení závodu, pochvala, výtky.

„*Na hříbečky*“: Slalom mezi dětmi, klečícími v podobě hříbu.

Štafetová mašinka. Jednotlivá družstva závodí, které z nich ve spojení všech jednotlivých členů překoná dráhu a bude nejdříve na druhé straně tělocvičny.

Míčové štafetové závody. Běh s různými možnostmi umístění míče – mezi kolena snožmo skákat, nad hlavou držet při běhu, v sedu s míčem nad hlavou, ve stoje rozkročném a kutálení míče.

ZČ: *Kutálení* míče kamarádovi. Třída rozdělena do třech kruhů. Házení, předávání míče.

„*Na jména*“: Míč je vyhozen do vzduchu, chytá ho ten, jehož jméno je zvoláno.

Nástup, ukončení, rozloučení, program příští TV. Úklid pomůcek.

Příloha 2 Vyučovací jednotka TV 2A

Cílem vyučovací jednotky bylo využité pohybových her pod vedením třídní učitelky.

třída: 2.

počet žáků: 17

prostor: tělocvična

cíl: sledování struktury VJ

Úč org.: Nástup, hlášení, pozdrav, motivace: „*Kamarádi.*“

Úč ruš:

Pohybová hra: „*Na vojáky*“. Děti chodí ve vymezeném prostoru. Zastavit stát. Poslouchají příkazů „velitele“: rozchod, zastavit stát.

„*Slunečnice*“: klasická honička s honičem, po chycení se otáčí dítě za sluncem, bez vysvobození.

PRCV: Děti rozmístěny do třech kruhů. Házení mezi sebou s různými obměnami. V poloze: sed, stoj, klek, dřep, turecký sed. S různými pomůckami, př.: s obručemi.

HLČ: Navazuje na část průpravnou. *Slalom* s míčem mezi dětmi jednotlivých kruhů. *Štafetový běh*. Opět v různých polohách. Kutálení míče.

Had s obručemi. Děti rozděleny dle pohlaví do dvou skupin. Chůze – držení těla, zaměřeno na posturální svalstvo. Ladná chůze, rychlá chůze mezi obručemi. Za sebou bez držení.

ZČ: *Pomalá chůze* po prostoru s vydýcháním se.

Příloha 3 Vyučovací jednotka TV 3A

Cílem v této vyučovací jednotce nebylo záměrné využití úpolových her a tance, ale přesto koncepce výuky byla věnována obecně pohybovým hrám.

třída: 2.

počet žáků: 23

prostor: tělocvična

cíl: sledování struktury VJ

ÚČ org.: Nástup, hlášení, pozdrav, motivace: „*Čardášová melodie.*“

ÚČ ruš: „*Běh v určitém seskupení.*“ Děti běží za sebou ve vymezeném prostoru a na zaznění smluveného signálu se zastaví. „*Ovečky, ovečky pojd'te domů.*“

HLČ: „*Které družstvo zvítězí?*“ Děti jsou rozděleny do dvou družstev, navzájem proti sobě soupeří, kdo rychleji splní úkol. Např. 2 děti z jednoho družstva se honí po obvodu kruhu svého vytvořeného družstva. V sedu si mění pozice, v kleku. S různými obměnami: běh, předávání pomůcek: míče v různých polohách. S obručemi.

„*Moje obruč.*“ Pohybová hra se zaměřením na rychlost a postřeh. Každé dítě běhá po prostoru, na zaznění smluveného signálu každý skočí do „své“ obruče, které jsou rozmístěny po tělocvičně na zemi. Závodů ve družstvech, 4 družstva. Běh na druhou stranu a zpět a jiné úkoly. Štafetový běh, slalom.

ZČ: Relaxační hry s kloboučky. Děti se plazí navzájem každý ke svému. Vleže odpočívají.

Zhodnocení, závěr výuky, pochvaly, výtky, program do další hodiny nastíněn.

Příloha 4 Vyučovací jednotka TV 4A

Hodina tělesné výchovy obecně věnována pohybovým hrám dle předlohy pí učitelky.

třída: 2.

počet žáků:

prostor: tělocvična

cíl: sledování struktury VJ

Úč org.: Nástup, hlášení, pozdrav, motivace: „*Kouzelná flétna.*“

Úč ruš: „*Zahradníček.*“ Klasická honička. Zahradník chytá děti. Koho chytne, zůstává v dřepu. Vítězí ten, kdo není chycen. Hra pokračuje s obměnami: záchrana, vysvobození atd.

PRCV: Rozcvička jednotlivých částí těla. Děti jsou rozmístěny čelem k paní učitelce. S obměnami: *ánfas, profil.*

HLČ: Soutěž o nejrychlejší družstvo. Děti jsou rozděleny do družstev dle pohlaví. Každé družstvo získává body plněním určitých úkolů. Po vyhodnocení se stanoví vítězné družstvo. Např.: Děti utvoří dva velké kruhy, sednou si na zem. Dostávají za úkol co nejrychleji oběhnout po obvodu své družstvo. Jestliže jedno dítě vyběhne, zůstává po něm volné místo. Běží po obvodu svého kruhu, až se do něj opět znovu posadí. V tom okamžiku se zvedá spolužák a běží nyní on. Řetězově na sebe děti reagují. Obměny: běh okolo rozmístěných kuželů, hra pokračuje se stojícími dětmi, polohy jsou různé. V kleku. S kuželem na hlavě. „*Hádej, o jaký sport jde.*“ Dítě předvádí uprostřed kruhu sportovní činnost, ostatní děti, rozmístěné po obvodu kruhu svého družstva hádají, o jaký sport se jedná. Např.: hokej, fotbal, baseball, tanec.

Soutěž ve družstvech. Děti jsou rozpočítány do 4 skupin. Každá skupina plní úkoly. Běží na druhou stranu tělocvičny. Využití pomůcek: kužele, kloboučky. Štafetový běh s různými obměnami: děti se drží za ramena, za pas. Běží jeden za druhým.

ZČ: „*Plaz se co nejrychleji k jiné kužely.*“. U jednoho kužele může být pouze 1 dítě. Později s obměnou. Zpěv ukolébavky s kužely v náručí. Relaxace vleže na zemi. Hlasité, hluboké dýchání. Svíčka. (Náznak gymnastických prvků). Zhodnocení, nástup, rozloučení.

Příloha 5 Příprava na vyučovací jednotku TV 1B

Třída: 2.

Počet žáků: 25

Prostor: tělocvična

Motivace: „Piráti v Karibiku“

Metody/formy: názorná demonstrace/hromadná, individuální, pětiproudové cvičení

Pomůcky: píšťalka, 25 šátků, 25 míčů, 25 švihadel

Cíl: ¼ (25 %) vyučovací jednotky TV věnována úpolovým a tanečním hrám. Z celkového počtu 45 minut = 100% bylo záměrně využito 11,25 minut k úpolovým a tanečním hrám. Míčové hry ve zbývajících minutách.

Úč org.: nástup, hlášení, pozdrav, seznámení s cílem hodiny, motivace

Úč ruš.: Ph: „Bomba, medvěd, stronzo“ Děti běhají volně ve vymezeném prostoru. Představují „piráty“. Na zaznění signálu (píšťalky, tlesknutí) a odpovídajícímu pokynu (bomba, medvěd nebo stronzo) vykonají příslušný úkol a děti pokračují v běhu, dokud nezazní signál další (*bomba – leh na zádech, medvěd – postavit se zády ke zdi, stronzo – libovolný taneční postoj*).

PRCV: „Švihadlová“ (obměna: se šátkem)



Obrázek 1 Rozcvička s pomůckami

HLČ:

Míčové hry. (Přihrávky spoluhráči ve dvojicích, stojící naproti sobě. Obměny: hod do výše s počítáním, hod kamarádovi horním a dolním obloukem, chytání míče, kutálení míče s různými variacemi – postoj rozkročný ...).

„*Opičí kapitánova dráha*“ Každé z dětí si zaváže šátek okolo hlavy. Představuje kapitána. Děti se rozdělí do družstev, které si zvolí hlavního kapitána lodi. Každé z dětí plní úkol ve „štafetovém“ běhu. Vítězí družstvo, které nasbírání během plavby co nejvíce bodů. Za správně provedený úkol, dokončení štafety celého družstva a vzorného zástupu družstva se vyhodnotí pořadí. 1. úkol: Děti běží s míčem v jedné ruce tam i zpět, míč předá dalšímu. 2. úkol: Dítě dribluje s míčem tam i zpět, míč předá dalšímu dítěti. 3. úkol: Míč drží nad hlavou a utíká, předá dalšímu.

ZČ: „*Na Neptuna*“ (krále moře). Učitel (nebo některé z vybraných dětí) představuje krále. Pohybuje se v podélné ose cvičební plochy, děti jdou ve volné skupině za ním a opakují pohyby. Jakmile se král otočí, děti si sednou, lehnou na zem a setrvávají tak dlouho, dokud král nezavelí.

Nástup, zhodnocení, závěrečný pozdrav.

Pozn.: V případě zbylého času použijeme hru: „*Želvy*“: Dvě skupiny dětí stojí proti sobě podél protilehlých stěn v místnosti. Jedna skupina představuje želvičky, které se musí dostat k protější straně místnosti, do moře. Želvičky se snaží dostat do moře, pohybují se tak, že lezou po čtyřech s břichem nahoru. Druhou skupinou jsou ještěři, kteří jim chtějí vstup do moře znesnadnit. Lezou proti želvám, tahají je za nohy, směrem od moře. Po třech minutách sečteme, kolik želv se dostalo do moře. Role žáků se vymění.

Příloha 6 Příprava na vyučovací jednotku TV 2B

Třída: 2.

Počet žáků: 25

Prostor: tělocvična

Motivace: „Loupežnická hodina TV“

Metody/formy: názorná demonstrace/hromadná, individuální

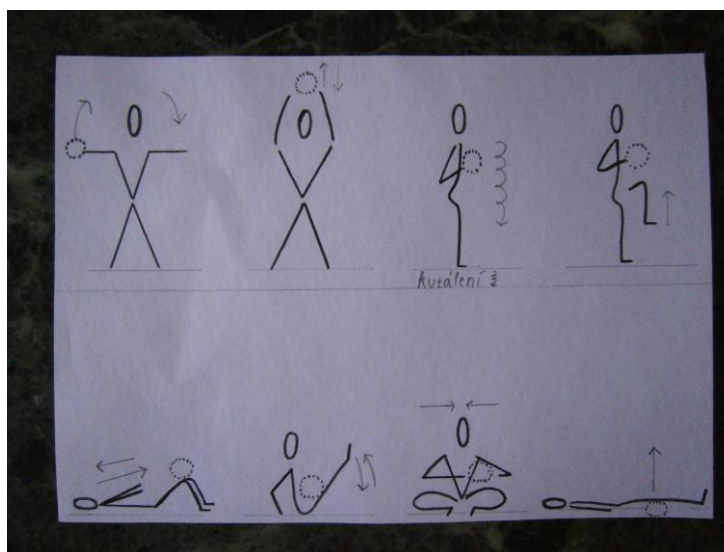
Pomůcky: 13 palubních lístků (sestavené z papíru a lepenky), pištálka, CD Pod dubem, za dubem, 2 kartony s nápisy počátečních písmen (A, N), 25 overballů

Cíl: Hodina probíhala záměrně se zařazením daných pohybových her s podílem 50 % na celkovém podílu ze 45 minut.

Úč org.: nástup, hlášení, pozdrav, seznámení s cílem hodiny, motivace

Úč ruš.: Ph: „Liška a zajíc v lese“: Děti běhají v kruhu po tělocvičně. Představují zajíce v lese. Na 1. tlesnutí se zastaví a dřepnou si (Zajíci uviděli lišku). Na 2. tlesk se děti z dřepu postaví a pokračují v běhu. Následuje: tlesk → běh, změna směru, tlesk → cval stranou, tlesk → dlouhý protáhlý krok, kolena pokrčena, tlesk → „pérování v kolenou“, nádech, výdech a plynule přecházíme k průpravné části VJ.

PRCV.: „Cvičení s overballem nebo kloboukem“



Obrázek 2 Rozcvička s pomůckami

HLČ.:

TH: „*Křič, co hrdlo ráčí*“: Děti se postaví do řady. Na příslušný signál přebíhají za „řevu“ na protější stranu, zpět chůzí po špičkách se zavřenou pusou a bez vydávání zvuku. Dítě, které nepředvádí příslušný prvek nebo s chybou vypadává ze hry.

ÚH: „*Piráti a loupežníci*“: Děti se rozdělí do dvojic, jeden z dvojice představuje piráta, druhý loupežníka, soutěží, kdo se stane výhercem a odjede na oceán s vyhraným palubním lístkem. Po ukončení pí. uč. rozdá výhercům palubní lístky. Děti soutěží v úpolových hrách. Dvojice stojí naproti sobě ve vymezeném prostoru v těchto pozicích: 1. zády k sobě, snaží se po zaznění „START“ přetlačit spolužáka na druhou stranu (za čáru), 2. chodidla naproti sobě, čelem k sobě, horních končetiny položeny na ramena spoluhráče, pohled směřuje do očí, po zaznění „START“ se snaží přetlačit dítě druhé dítě vší svou silou, 3. dvojice stojí naproti sobě a podává si jednu horní končetinu, na zaznění START se snaží přetlačit spoluhráče, 4. hráči stojí v postavení profilovém a to tak, aby se nedotýkali boky, pohled jednoho hráče směřuje vpřed, pohled druhého vzad, na zaznění START se přiblíží k sobě ramenama a snaží se přetlačit druhého, 5. hráč si lehne na zem, tlačí k zemi vší silou, druhý hráč na zaznění „START“ se snaží hráče obrátit „na lopatky“. Pí. uč. počítá do 10 nahlas a po zaznění píšťalky vyhodnocuje.

TH: „*Loupežnický tanec*“ Děti běží na danou melodii (CD) ve směru kruhu. Učitel běží proti směru uvnitř kruhu. Představuje „*tátu loupežníka*“ Na pomalejší tempo písně vykonávají žáci: dramatizaci loupežníka, který číhá v lese (rytmická chůze se zvedáním pokrčených kolen), mohou i za zpěvu, na rychlejší tempo písně žáci běží ve směru, později s obměnami: polkový krok, cval stranou, a koho se loupežník (učitelka) dotkne musí změnit pohyb, který doposud vykonával na jakýkoliv jiný.

ZČ: „*Loupežníkův stín*“: Děti ve dvojicích, v chůzi volně po prostoru napodobují stín svého loupežnického kamaráda.

Nástup, zhodnocení, závěrečný pozdrav.

Pozn.: V případě zbylého času použijeme hru: „*Statistika*“ Děti se pohybují ve vymezeném prostředí, na dané otázky vybíhají do prostoru, který náleží odpovědi ANO (pouze 10 míst) nebo do určeného prostoru, který náleží odpovědi NE (pouze 10 míst). (označeno na kartonech s nápisy počátečních písmen) Učitel klade otázky, děti vybíhají: 1. MÁŠ RÁD JÁTRA? 2. POVÍDÁŠ SI RÁD S KAMARÁDEM? 3. OCHUTNAL SI PIVO? 4. UMÍŠ

PLAVAT? 5. SPAL SI V NOCI V LESE? 6. UČÍŠ SE RÁD? 7. HÁDÁŠ SE RÁD?
8. ZPÍVÁŠ RÁD? Jedná se o emočně-kognitivní hru s pohybem. Učitelka má možnost pozorovat svoje žáky při rozhodování a při neumístění se do sektoru A nebo B s příslušnou reakcí dětí.

Příloha č. 7 Příprava na vyučovací jednotku TV 3B

Třída: 2.

Počet žáků: 25

Prostor: tělocvična

Motivace: „*Michael Jackson*“, „*Klobouková VJ TV*“

Metody/formy: názorná demonstrace/hromadná, individuální, skupinová

Pomůcky: 25 klobouků, CD s písněmi MJ, Orffův instrumentář

Cíl: Cílem v této vyučovací jednotce TV bylo záměrně využít úpolové a taneční hry v procentuálním rozmezí 75 % z celkové části hodiny. Zbylé minuty byly věnovány pohybovým hrám obecně.

Úč org.: nástup, hlášení, pozdrav, seznámení s cílem hodiny, motivace

Úč ruš.: „*Běh s kloboukem*“ Děti seřazeny vedle sebe, v řadě vybíhají k protější stěně na signál (mávnutí, tlesknutí). Běh s obměnami: běh po jedné noze, pozpátky, po špičkách.

„*Klobouková honička*“: Dítě, které honí děti jiné má na hlavě klobouk. Představuje „*honiče*“. Koho se dotkne za rameno, ten zkamení. Kamarád může pomocí vlídného pohazení osvobodit chyceného. S obměnami: 2 honící v klobouku, jiné varianty vysvobození: podlezením stojí v rozkročném, tlesknutí o horní končetiny.

PRCV.: Děti stojí v kruhu a učitelka začíná rozcvičku cvikem „hluboký nádech a s výdechem se děti předkloní“, stoj rozkročný, děti vymýšlejí cviky dle určitého směru (od hlavy níže). Učitelka usměřňuje, stimuluje, opravuje dětské cviky. Všimá si tak kreativity samotných žáků. Později předvádí taneční kroky: cval stranou, krok sun krok, valčíkový krok. Děti opakují. Pak učitel zapojuje tyto taneční kroky do hry „*Kuba řekl*“. „*Kuba řekl*“: krok sun krok a krok sun krok, děti musí předtančit daný krok. Pokud učitel řekne: krok sun krok a krok sun krok. Děti nesmí provádět cvik, protože to neřekl Kuba, ale paní učitelka. Kdo to pokazí, vypadává ze hry. Děti tak plní příkazy pouze od Kuby.

HLČ:

„*Kloboukový tanec*“: Děti se seřadí do kruhu velmi těsně vedle sebe, levým bokem do tanečního kruhu, stoj mírně rozkročný. Levá horní končetina je v pozici *v bok*, pravá následně přichystaná na předávání klobouku jinému hráči. Hra začíná po spuštění písničky MJ. Děti si předávají z hlavy na hlavu do rytmu klobouk. Po zastavení písničky, se ukáže, komu klobouk na hlavě zůstal a ten vypadává. Hra se hraje do té doby, než zůstanou 2 hráči. S obměnami: změna směru, s pokřikem „Hej rup!“, v podřepu, v kleku či jiných pozicích.

„*Bojovníci*“: Děti jsou rozděleny do dvojic. Stojí naproti sobě ve dvou řadách, utváří tak „špalír“. Na zaznění signálu plní úkoly: 1. „Otevřeš kamarádovi zaťatou pěst?“, 2. Tleskání naproti sobě, kdo vydrží nejdéle?, 3. celkový přetah, na jedné straně tělocvičny kluci za sebou v zástupu v pozici držení *za pas*, proti nim holky ve stejné pozici, na znamení se snaží přetáhnout skupinu kluků skupinu holek vši silou přes vyznačenou čáru na podlaze. Vyhrává to družstvo, které překročí první čáru.

ZČ: „*Na slony*“: Děti umístěné v kruhu s učitelem jdoucím proti němu opakují pohyby: ladná chůze, neladná neestetická chůze, chůze s podupy, rytmizace-tleskáním, krok sun krok, cval stranou, valčíkový krok (veškeré kroky procvičeny v průpravné části). Učitel udržuje rytmus pomocí tlesků, hrou na Orffovy paličky.

Pozn.: V případě zbylého času použijeme hru: „*Červení a bílí*“: Děti se rozdělí na dvě družstva, každé z družstev je označeno jinou barvou. Družstva se postaví se naproti sobě. Družstvo červených čelem k družstvu bílých. V řadách naproti sobě. S jednotlivým rozestupem. Učitelka vypráví příběh, jakmile děti uslyší svoji „barvu“ vybíhají z dané pozice a chytají hráče naproti sobě. Vyhrává družstvo, které chytí více protihráčů.

Příloha 8 Příprava na vyučovací jednotku TV 4B

Třída: 2.

Počet žáků: 25

Prostor: tělocvična

Motivace: „*Duál*“ (dvojí) *Já a stín*, (v taneční terminologii taneční pár tvořící „duo“)

Metody/formy: názorná demonstrace/hromadná, individuální, skupinová

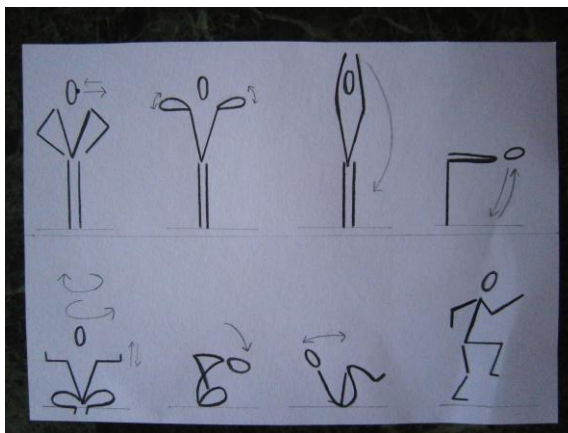
Pomůcky: lano, obrázky tanečních pozic (viz příloha č. 18), 25 overballů

Cíl: Cílem v této vyučovací jednotce TV bylo záměrně využít úpolové a tanečních hry v procentuálním rozmezí 99-100 % z celkové části hodiny. Prakticky byla celá hodina TV věnovaná tanečním a úpolovým hrám.

Úč org.: nástup, hlášení, pozdrav, seznámení s cílem hodiny, motivace (předvedeme názorně dětem stín, využíváme prostoru a světla)

Úč ruš.: „*Molekuly v tanci*“: Nejprve učitelka naučí děti volnému držení párovému-
duálovému, standardnímu, „soudečkovému“ (folklórnímu), slovenskému, cvičnému „loktovému“ (viz příloha č. 18). Děti běhají, skáčou dle rytmu po prostoru, na vyřčení čísla, se spojí do počtu vyřčeného čísla. Např. učitelka zvolí 2. Dítě se připojí ke kamarádovi, aby vytvořily tzv. 2 molekuly. S obměnami: cval, valčíkový krok s různými variantami držení při vyřčení čísla 2.

PRCV.: „*Klasická rozcvička*“



Obrázek 3 Rozcvička

HLČ:

„*Holky a kluci*“: Děti jsou dle pohlaví rozděleny na 2 družstva, která se přetahují s lanem o pozici za čáru. Které družstvo překročí čáru, vyhrává. Přetahy s lanem se několikrát opakují, dle zájmu dětí.

„*Na dvojníky*“: Dítěti učitelka pošeptá jméno jeho dvojníka. Děti chodí v taneční chůzi po prostoru a na zaznění signálu vyhledají dvojníka a obejmou ho. S obměnami: pozdrav ruky, kohoutí zápasy.

„*Zvon*“: Děti utvoří kruh, drží se za ruce v úrovni pasu. Uprostřed zůstává 1 dítě, které se snaží protlačit (s rozběhem) přes tento kruh. Vyhrává, pokud se protlačí ven a mění si pozici s tím dítětem, které neudrželo kruh.

ZČ: „*Exhibice tanečních párů*“ a jednotlivé způsoby držení těla. Děti předvádí různé způsoby držení těla, držení při tanci (vždy v páru) za melodie a publika, které tvoří ostatní děti.

Pozn.: V případě zbylého času použijeme hru: „*Bábovka*“: Dítě říká báseň s pohybovým doprovodem.

Naše máma povídala (točky vpravo),

že tátovi udělala (točky vlevo),

bá - bov – ku (výskoky s tleskáním).

Příloha 9 Kresba dětí v rámci projektu

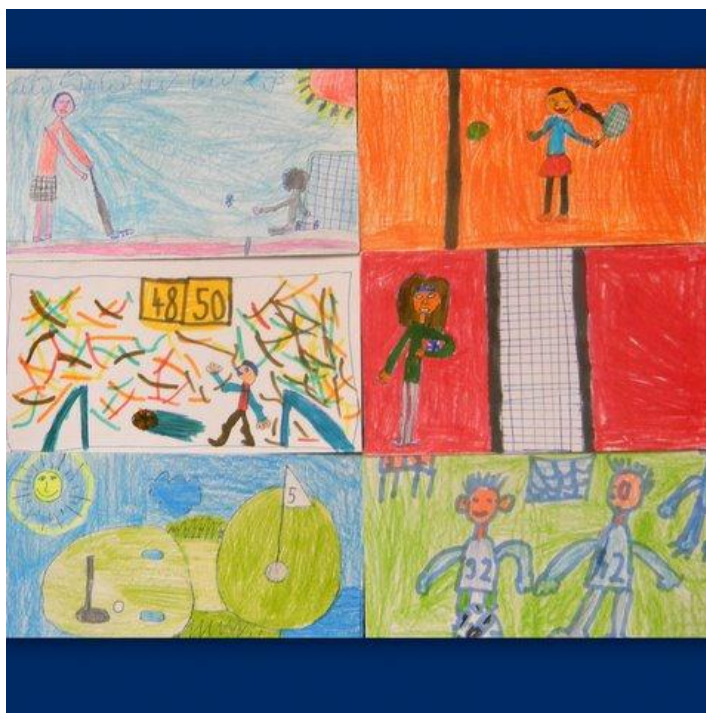


Obrázek 4 Kresba postavy, 8 let

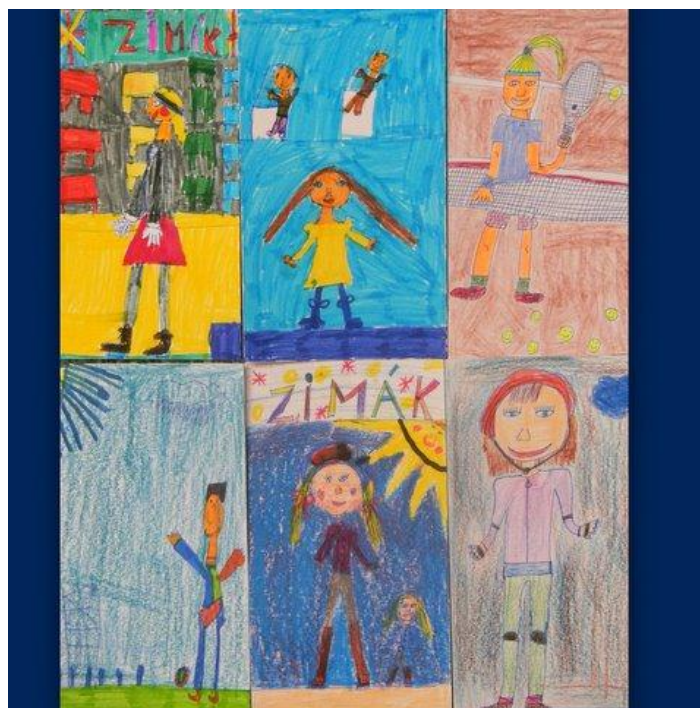


Obrázek 5 Kresba postavy, 7 let

Příloha 10 Kresba dětí v rámci projektu



Obrázek 6 Kresba postavy, 8 let

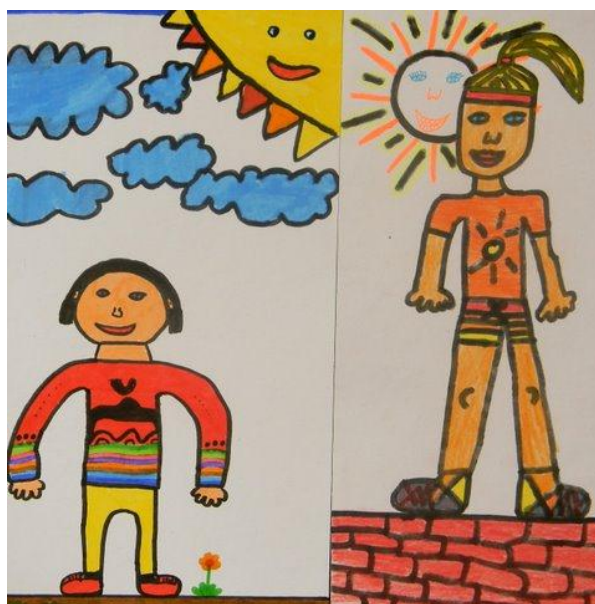


Obrázek 7 Kresba postavy, 8 let

Příloha 11 Kresba dětí v rámci projektu

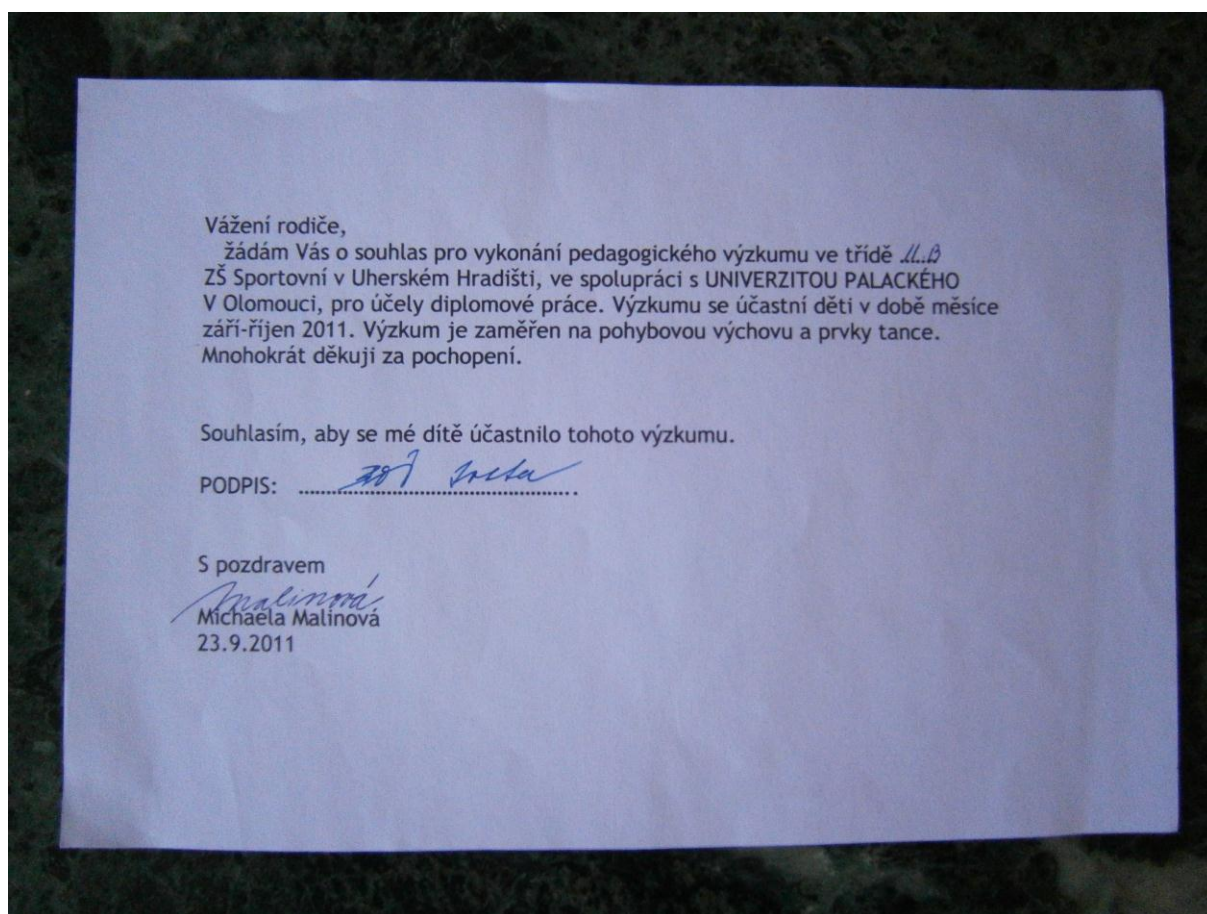


Obrázek 8 Kresba postavy, 8 let



Obrázek 9 Kresba postavy, 8 let

Příloha 12 Ukázka potvrzení rodičovského souhlasu o vykonání výzkumného bádání



Obrázek 10 Souhlas

Příloha 13 Taneční držení

Správné držení těla je základ, bez kterého nelze začít tančit. Pokud alespoň jeden z tanečního páru nezvládá vlastní držení těla, své chyby tak převádí i do tanečního držení a dokonce i na svého partnera. Zvláště u dětí dbáme od nejtělejšího věku na správné držení těla, začínáme vzpřímenou chůzí, později i chůzí v páru, různým tanečním držením při tanci, ve výuce tělesné výchovy, kde takové držení procvičujeme a zdokonalujeme. Váhu máme na přední části chodidel, kolena jsou propnutá, pánev je podsazená (toho dosáhneme zpevněním hýžd'ových svalů a zatažením břišních svalů). Páteř směřuje vzhůru, lopatky tlačíme mírně k sobě, šíje je protažená, týl je tažen mírně vzad. Přední strana krku je volná a brada s ní svírá pravý úhel. Ramena tlačíme dolů. Postoj nesmí působit křečovitě ale lehce s pocitem vytažení vzhůru (Odstrčil, 2004).

Pro přehlednost, orientaci v přípravě TV 4B a snazší výuku jednotlivých nácviků tanečního držení předkládáme obrázky, na nichž je viditelné určité taneční držení. Obrázky jsou vlastní pořízené fotografie, které by měli samotným dětem posloužit jako názorná ukázka (předkládáme ve větším formátu). Aby názornost byla co nejkonkrétnější. Při nácviku postupujeme od nejjednoduššího způsobu držení v tanci ke složitějšímu. Tedy v pořadí: volné (latinskoamerické) držení, držení za lokty (cvičné), soudečkové (folklórní), standardní, slovenské. Pro výuku jednotlivých způsobů tanečního držení bychom měli připojovat i slovní doprovod, který musíme velmi zjednodušit pro dětský věk – 8 let (2. třídu ZŠ).

Ukázky některých ze způsobů tanečního držení



Obrázek 11 Taneční držení slovenské



Obrázek 12 Taneční držení soudečkové



Obrázek 13 Taneční držení volné



Obrázek 14 Taneční držení standardní

Milujme tanec v sobě, a ne sebe v tanci.

Frank Townen



Obrázek 15 Závěrečný obrázek

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Míchaela Malinová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Ferdinand Mazal, CSc.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Sledování vlivu pohybových aktivit na projevy žáků mladšího školního věku
Název v angličtině:	Observation of the influence of physical activities on young learners' behaviour.
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na využití určitých pohybových aktivit v tělesné výchově se zaměřením na sledování výskytu nevhodných projevů dětského chování. Zvolenými pohybovými aktivitami jsou úpolové hry a taneční hry. Vyučovací jednotky tělesné výchovy se záměrně zařazenými pohybovými hrami tak nabízejí dětem možnost aktivizovat některé síly v organismu, snížit agresi a naučit se správnému držení těla a dbát na estetiku pohybu.
Klíčová slova:	vyučovací jednotka – školní tělesná výchova – pohybová hra - úpolové hry – taneční hry - agrese – mladší školní věk
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the use of certain physical activities in physical education with a focus on observation of presence of inappropriate child behavior. The chosen movement activities are martial arts games and dancing games. Thanks to these, lessons of physical education which are based on martial arts and dancing games offer children the opportunity to activate some of their organism's powers, release tension and reduce aggression. Children learn to release the negative energy; they improve their posture and body positioning and they will care about esthetics of their movements.
Klíčová slova v angličtině:	lesson – physical education – movement games – martial arts games – dancing games – aggression - middle childhood
Přílohy vázané v práci:	Vyučovací jednotky TV, Přípravy na vyučovací jednotky TV, Ukázka potvrzení rodičovského souhlasu o vykonání výzkumného bádání, Kresba dětí v rámci projektu, Taneční držení
Rozsah práce:	71 stran
Jazyk práce:	Český jazyk