

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta
Katedra pedagogické a školní psychologie

**Záměrně organizované
pohybové aktivity při osvojování
učební látky na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Petra Piskáčková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Hříbková, CSc.

2005

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Nemám námitek proti zapůjčení práce se souhlasem katedry ani proti zveřejnění práce nebo její části.

V Praze dne 10. srpna 2005

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Lence Hříbkové, CSc., za vedení a podporu při tvorbě diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
1. Pojetí pohybových aktivit ve výuce – konfrontace starší a současné pedagogicko-psychologické literatury	8
1.1 Charakteristika motorického vývoje dětí v mladším školním věku	8
1.2 Role tělesných cvičení ve školním prostředí dříve	9
1.3 Pohybové aktivity ve školní výuce dnes	14
2. Přístup k pohybovým aktivitám ve vzdělávacích programech	18
2.1 Vzdělávací program Základní škola	18
2.2 Vzdělávací program Národní škola	19
2.3 Vzdělávací program Obecná škola	19
2.4 Vzdělávací program Začít spolu	22
2.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	25
3. Výchozí poznatky o využívání pohybových aktivit v reálném školním prostředí a získané zkušenosti	27
3.1 Klasifikace pohybových aktivit	29
3.1.1 Spontánní pohyb žáků	29
3.1.2 Pohyb žáků vyžadovaný učitelkou	32
3.2 Pohyb jako záměrně organizovaná součást výuky	34
3.3 Funkce záměrně organizovaného pohybu ve výuce	39
3.3.1 Pozitivní dopady	39
3.3.2 Negativní dopady	41
3.3.3 Další možné funkce pohybových aktivit	42
3.4 Vztah žáků k záměrně organizovanému pohybu	43
4. Dotazníkové šetření	46
4.1 Hypotézy	46
4.2 Přípravná fáze	46
4.3 Respondenti a průběh dotazníkového šetření	47
5. Zpracování výsledků šetření	49
5.1 Obliba záměrně organizovaných pohybových aktivit ve výuce v závislosti na věku žáků – 1. hypotéza	49
5.1.1 Kvantitativní zpracování	50
5.1.2 Kvalitativní zpracování	51
5.1.3 Shrnutí	59

5.2	Výskyt negativních dopadů záměrných pohybových aktivit ve výuce v závislosti na věku žáků – 2. hypotéza	59
5.2.1	Kvantitativní zpracování	60
5.2.2	Kvalitativní zpracování	62
5.2.3	Shrnutí	66
5.3	Možnosti využití záměrně organizovaných pohybových aktivit v průběhu 1. stupně ZŠ – 3. hypotéza	68
5.3.1	Kvantitativní zpracování	68
5.3.2	Kvalitativní zpracování	70
5.3.3	Shrnutí	78
6.	Pohyb a poznávání – diskuse a konfrontace s literaturou a údaji z terénu	79
6.1	Vnímání a utváření představ	80
6.2	Myšlení	81
6.2.1	Sociální aspekt pohybových aktivit ve výuce a jeho vliv na myšlení	85
6.3	Paměť	88
6.4	Shrnutí	91
	Závěr	93
	Résumé	95
	Literatura	97
	Příloha I. Záznamy z pozorování ve třídě 2. A	99
	Příloha II. Záznam rozhovoru s třídní učitelkou 2. A	99
	Příloha III. Záznam rozhovorů s dětmi z 2. A	99
	Příloha IV. Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ	100
	Příloha V. Dotazníky z předvýzkumu	105
	Příloha VI. Dotazníky z výzkumu	105

Úvod

Hlavním tématem mé práce je využívání pohybových aktivit při výuce na 1. stupni základních škol. K tomuto tématu jsem se dostala prostřednictvím opakovaných pozorování výuky v 2. ročníku ZŠ v rámci klinického semináře školní psychologie. Zdejší vyučování mělo pro mě netradiční podobu. Ze svých vlastních školních let jsem měla zachovanou představu o výuce probíhající tiše a ukázněně ve školních lavicích. Tady však výuka probíhala výrazně dynamičtěji. Nejen že žáci měli tendenci v průběhu vyučovacích hodin vstávat a pohybovat se po třídě, a to ať už se souhlasem vyučující či bez něj. Zároveň i sama učitelka organizovala hodiny tím způsobem, že kombinovala výuku v lavicích s činnostmi v zadní části třídy na koberci nebo naopak vepředu u tabule. Výuka mimo lavice byla často spojená s pohybem žáků. Tento jev mě natolik zaujal, že jsem se rozhodla věnovat se mu nejen v rámci klinického semestru, ale také ve své diplomové práci.

Současná literatura hovoří o transformaci českého školství v posledních patnácti letech. Klíčovým principem proměny školy je humanistické pojetí vzdělávání, které pravděpodobně stojí v pozadí změn, které jsem zaznamenala v rámci klinického semestru. Jedním z výrazných rysů humanizace vyučování je snaha vybudovat školu založenou na aktivních vyučovacích metodách. Klade se důraz na vlastní činnosti, zkušenosti, prožitky, řešení problémů, projektů, skupinovou práci a tvořivou hru. Akcentovány jsou konstruktivistické přístupy, které jsou založeny na procesech objevování a konstruování poznatků na základě vlastních činností a zkušeností v interakci s učitelem a spolužáky. Zejména v nižších ročnících primární školy je preferován aktivní tvořivý přístup k učení. Podoba vyučování se řídí snahou respektovat potřeby dětí mladšího školního věku, Jak uvádí Tomková (in Vyskočilová, 1998) dítě v primární škole potřebuje objevovat svět. Potřebuje vidět, slyšet, ochutnat, ohmatat, vyzkoušet si, objevovat, mluvit, prožívat. Potřebuje si hrát. Potřebuje se pohybovat a vyvíjet vlastní aktivitu. Proto se považuje za vhodnější vycházet při výuce z činností dětí a z učebních situací blízkých reálnému životu. Dochází tím k výraznému rozrušení frontálního způsobu práce a širšímu uplatnění skupinových a individuálních forem činností doprovázených často pohybem. Záměru bývá uzpůsobeno i prostředí školní třídy, např. vytvoření pracovních koutů a instalace koberce, na kterém mnohé aktivity probíhají.

Časté využívání aktivit pohybového charakteru při výuce na 1. stupni základní školy, které jsem zaznamenala v průběhu klinického semináře školní psychologie, i proklamace v současné literatuře, mě přivedly k hlubšímu studiu tématu pohybových aktivit ve školní výuce. V diplomové práci se zaměřuji na využívání pohybových aktivit při výuce na 1. stupni základních škol, a to v rámci předmětů, u kterých pohyb není jejich samozřejmou součástí.

Jedná se o předměty naukového charakteru, jakými jsou na 1. stupni základní školy český jazyk, matematika, prvouka, vlastivěda a přírodověda. Mapují roli pohybových aktivit při výuce těchto předmětů se zřetelem k jejich podílu při osvojování učiva. Ve své práci se zaměřují na:

- a) odhalení funkce a významu pohybu při školní výuce, jak je prezentován v literatuře a ve vzdělávacích programech
- b) klasifikaci pohybu a jeho funkci v reálném prostředí třídy
- c) dotazníkové šetření mezi učiteli
- d) zhodnocení významu pohybu při výuce.

1. Pojetí pohybových aktivit ve výuce – konfrontace starší a současné pedagogicko-psychologické literatury

Zvýšená potřeba pohybu bývá uváděna jako jedna z významných charakteristik dětí mladšího školního věku. V následující kapitole se proto podíváme na motorický vývoj dětí v počátcích školní docházky a na úlohu pohybu v tomto věkovém období. Vzhledem k rozdílům v podobě výuky, které jsme zaznamenala v průběhu klinického semestru, se budeme také věnovat přístupu k pohybovým aktivitám ve školní výuce, jak je prezentován v současné a dřívější pedagogicko-psychologické literatuře. Porovnáme oba přístupy s ohledem na záměr, s jakým jsou a byly pohybové aktivity při školním vyučování využívány.

1.1 Charakteristika motorického vývoje dětí v mladším školním věku

V průběhu období mladšího školního věku (6–12 let) se motorika vyvíjí jak po stránce kvalitativní, tak po stránce kvantitativní. Na počátku školní docházky přetrvává pohybová nepřesnost a neobratnost, zvláště při výkonech drobného svalstva. Příčinou je nerovnoměrnost v růstu kostí a svalstva, která je v tomto období výrazná (Příhoda, 1967). Postupně dochází ke zklidňování pohybového vývoje, pohyby se stávají přesnějšími a účelnějšími. Dítě začíná své pohyby lépe ovládat, zdokonaluje se motorická koordinace, zvyšuje se pohybová rychlost a hbitost. Ke konci období je dítě schopno bez větších obtíží vykonávat i pohyby velmi jemné.

Všeobecná aktivita a pohyblivost dětí v průběhu školní docházky klesá. Dokladem je pokus Wandy Zielskej (Kuric, 1986). Zielska si vybrala deset žaček ze čtyř různých tříd. Nejprve s nimi několik minut cvičila ve vyhrazeném venkovním prostoru. Potom jim dala volno, dívky se mohly ve vymezeném prostoru procházet, pobíhat, skákat apod. Jejich činnost byla filmována, aniž o tom dívky věděly. Zielska poté na základě záznamu porovnávala počet metrů, které dívky z jednotlivých tříd ušly. Zatímco žačky z 1. třídy překonaly 5484,3 m, žákyně z 3. třídy 3315,1 m a žákyně z 6. třídy už jen 2398,3 m. Uvedený pokus nasvědčuje úbytku spontánní pohybové aktivity se zvyšujícím se věkem dětí.

Mění se rovněž vztah dětí k pohybovým činnostem (Pardcl, 1961). Zpočátku má dítě zájem o pohyb jako takový. Jde mu o to, aby se vyběhalo a vyskákalo. Později, kolem 9. roku, se dítě začíná více zajímat o výkon a o dokonalost pohybu. Uvědomuje si více své úspěchy a nezdary v této oblasti a vlastní dovednosti poměřuje s výkony druhých dětí. Tělesná síla a zdatnost hrají také velkou roli v postavení dítěte ve skupině vrstevníků (Langmeier, Krejčířová, 1998). Do značné míry rozhodují o obdivu a oblíbenosti, o vedoucí roli apod.

I při relativním zklidňování motorického vývoje uvádí řada autorů u dětí tohoto věku výraznou potřebu pohybové aktivity. Ve skriptech Vývojová psychologie pro studenty učitelství je o školních dětech uvedeno: „Pohyb při různých sportech a pohybových hrách je jednou ze základních životních potřeb dětí tohoto věku a v zájmu zdravého tělesného a duševního vývoje dítěte je nutné tuto potřebu uspokojovat.“¹ Podobně je motorická aktivita malých školáků popsána v knize Otázky výchovy a vzdělávání na 1. stupni ZDŠ. Podle autorů má každé dítě ve věku 6-11 let o pohyb živelný zájem. Spontánní pohybové činnosti dítěte ve hře jsou dokladem jeho vysokého funkčního potenciálu, který nebývá ve školním prostředí plně využit (Kořínek a kol., 1966).

Období mladšího školního věku obsažně popisuje Příhoda (1967). Pro označení této etapy používá termín prepubescence. Rovněž podle Příhody je u prepubescentů oblíbená nadměrná pohybová aktivita. Celková živost chování, překypující energie, převážně kladné emoční ladění, vzrůst výkonnosti svalstva, prudší tempo životních pochodů a vyšší potřeba výroby tepla než u dospělých, tyto prepubescentní projevy mají pravděpodobně podíl na zvýšené potřebě pohybové aktivity u prepubescentů. „Radostnost, elace, jarost a bojovnost si vyžadují vybití, jež pozorujeme v hlučných přestávkách mezi vyučováním, nutícím děti ke střídmosti pohybů v této etapě nepřírozené,“ konstatuje Příhoda na závěr.²

Požadavek na začlenění pohybových aktivit do školní výuky se tedy objevuje již v pedagogické a psychologické literatuře z počátku druhé poloviny 20. století., ovšem mnohem naléhavěji v literatuře současné. Autoři jednotně uvádějí, že spíše než utlumení přílišné pohyblivosti dětí je vhodnější její usměrnění. Neboť při déletrvajících školní práci ve vnucené poloze a ve vnuceném rytmu dochází k řadě nežádoucích jevů, mj. klesá pozornost žáků a narůstá jejich motorický neklid.

Přestože panuje v tomto ohledu již po několik desetiletí shoda, forma vyučování a záměr, s jakým jsou pohybové aktivity začleňovány do výuky, se dnes a v minulosti výrazně liší.

1.2 Role tělesných cvičení ve školním prostředí dříve

Pokud nahlédneme do pedagogické literatury z 50.–60. let, často je zde zmiňován obor školní hygieny, který se zabývá všestrannou zdravotní péčí o žactvo a prevencí nemocí. V naší republice má tento obor, jinak také nazývaný hygiena dětí a dorostu, své kořeny v druhé polovině 19. století. V roce 1883 byla v Praze zavedena organizovaná lékařská péče, jejímž úkolem bylo dbát na hygienicky nezávadné prostředí školy a na zdraví školních dětí (Janda, Kapalín, Kukura, Rolný, 1957). V 50. letech nabyl obor školní hygieny v prostředí českých

¹ Trpišovská, D.: Vývojová psychologie pro studenty učitelství. Ústí n. L., PedF UJEP 1998, s. 46.

² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Praha, SPN 1967, s. 317.

škol na významnosti. Pod vlivem učení I. P. Pavlova o jednotě organismu a prostředí se pozornost zaměřila na působení jednotlivých faktorů vnějšího prostředí na organismus dětí a dorostu. Kromě architektonických požadavků na školní budovu a okolní pozemek, požadavků na vybavení škol a na základní fyzikální charakteristiky prostředí, jako jsou teplota, osvětlení, hlučnost či kvalita vzduchu, byl kladen důraz na hygienu výchovně-vzdělávací činnosti.

Jedním z odůvodnění podpory tělesných cvičení ve školním prostředí bylo tedy v minulosti především **zdravotní hledisko**. Omezený pohyb při hromadném školním vyučování a převaha intenzivní duševní činnosti nad činností svalovou má negativní dopad na zdravotní stav žáků (Chlup, Kopecký, 1960). Narušuje jejich správný tělesný a psychomotorický vývoj a snižuje odolnost organismu vůči infekčním nemocem. V důsledku často nedokonalé organizace školy a vyučování se u žáků ve zvýšené míře vyskytují tzv. školní nemoci, mezi jinými deformace páteře. Sezení ve školních lavicích představuje jednostrannou svalovou zátěž statického charakteru. Dětská páteř, jejíž vývoj není dosud dokončen, tak snadno podléhá při dlouhém a nesprávném sezení odchýlkám v zakřivení.

Tělesná cvičení mohou mít také inhibiční vliv na vývoj školních neuróz (Provazník a kol., 1985). Pohyb vyvolává u většiny školáků kladné emoce a tlumí emoce záporné a může tímto omezit výskyt psychosomatických poruch, které jsou právě ranými a průvodními symptomy tzv. školních neuróz.

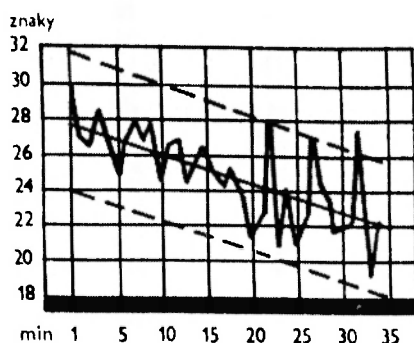
Obor školní hygieny však nezůstává pouze u problematiky dětského zdraví a nemocnosti, ale zabývá se také otázkami **hygieny školní práce, režimu dne a vyváženosti práce a odpočinku** při školním vyučování. Podkladem jsou tvrzení, která staví učení žáků ve školním prostředí na rovinu jakékoliv jiné lidské práce a hledají paralely mezi pracovním procesem a pedagogickým procesem základní školy (Provazník a kol., 1985). Kromě základních hygienických požadavků na školní prostředí, jakými jsou mj. umístění školy, školní nábytek, osvětlení, hluk či tepelná pohoda, je zdůrazňován také význam fyziologických a hygienických zásad pedagogického procesu. Nerespektováním zásad hygieny školní práce vystavujeme žáky nadměrné zátěži. Podle Provazníka patří mezi zdroje zátěže ve školním prostředí rovněž vnucený rytmus školní práce, která se vykonává převážně ve vnucené poloze, a s tím spojené omezování dítěte v jeho přirozeném jednání a pohybu v důsledku požadavků školní kázně a školního řádu. Významným kompenzačním činitelem školní zátěže může být přiměřená pohybová aktivita.

Z oblasti hygieny školní práce bych vyzdvihla snahu o **optimální hospodaření s dětskou pozorností**, která bývá ve starší literatuře často zmiňovaným důvodem pro začlenění pohybových aktivit do školního vyučování. Prolíná se zde téma fyziologických změn výkonnosti během vyučovací hodiny a během dne a téma délky koncentrace pozornosti

v závislosti na věku. Zhodnocení pozornostní funkce ve školním vyučování je otázkou vhodné organizace práce v hodině, a je tedy víceméně v rukou učitele.

Během vyučovací hodiny, jejíž délka je jednotně stanovena na 45 minut, kolísá výkonnost i pozornost dětí (viz obr. 1). V počátcích vyučovací hodiny se výkonnost a pozornost drží na přijatelné úrovni po dobu 10-15 minut. Poté výkonnost prudce klesá a v koncentraci pozornosti se objevují výrazné výkyvy. Konečná fáze vyučovací hodiny je charakterizována opět poklesem koncentrace pozornosti. Na závěr hodiny proto není vhodné zařazovat intenzivní duševní činnost.

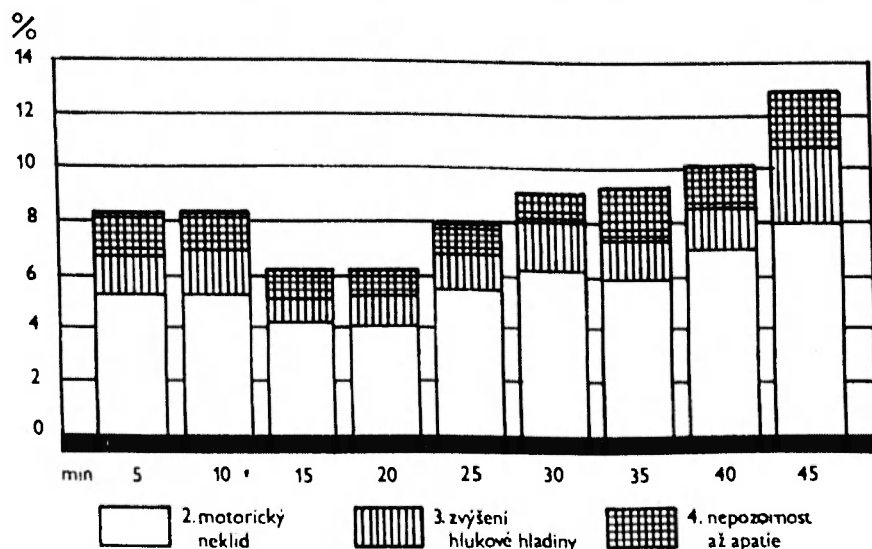
Obrázek č. 1. Změny pozornosti v průběhu vyučovací hodiny



Zdroj: Provazník, K. a kol.: Hygiena školní práce. Praha, Avicenum 1985, s. 96.

Spolu s poklesem výkonnosti v průběhu hodiny stoupá výskyt projevů únavy (viz obr. 2). Uvedené projevy mohou být pro učitele vodítkem, podle kterého přizpůsobí následující podobu vyučování.

Obrázek č. 2. Chronometrážní záznam projevů únavy v průběhu vyučovací hodiny



Zdroj: Provazník, K. a kol.: Hygiena školní práce. Praha, Avicenum 1985, s. 97.

Pracovní výkonnost se mění rovněž během dne, respektive během doby školního vyučování. S ohledem na pokles výkonnosti v průběhu vyučovacího dne doporučuje Provazník zkrátit 5. a 6. vyučovací hodinu na 40 minut, raději než nadměrně odčerpávat funkční kapacitu jak dětí, tak učitelů.

Obecně platí, že délka koncentrace pozornosti stoupá s rostoucím věkem. V 1. a 2. třídě je dítě schopno koncentrovat nepřetržitě pozornost 10-15 minut, ve 3. až 6. třídě vrůstá schopnost soustředění na 15-25 minut a v 7. až 9. třídě je 25-35 minut.³ Jednotná délka vyučovací hodiny ve škole je tímto nevyhovující zejména pro děti na počátku školní docházky. Řešením je rozdělení hodiny do kratších časových úseků s možností střídání činností.

Mezi **faktory, které urychlují pokles pozornosti** dětí během vyučovací hodiny patří mj. **nevhodná organizace práce ve vyučování** – nerespektování délky koncentrace pozornosti u různých věkových skupin nebo nevhodné zařazení jednotlivých předmětů do vyučovacího rozvrhu. Dalším ze zátěžových faktorů školního vyučování je podle Provazníka pracovní poloha dítěte – **sezení**. Vyžaduje značné úsilí a patří k podmínkám zvyšujícím únavu žáků. Přibližně po dvaceti minutách sezení dochází u žáků k motorickému neklidu a ke stále častějším změnám polohy těla, čímž se organismus brání proti dlouhotrvající vnucené poloze. Tento projev má své fyziologické zdůvodnění. Při sezení na obvykle tvrdé školní židli jsou stlačovány cévní a nervové svazky v kůži a podkoží sedacích hrbolů, což u dítěte způsobuje nepříjemné a bolestivé pocity. Dochází navíc k trvalé statické aktivaci zádového a šíjového svalstva. Snímáním elektrických potenciálů zádových svalů bylo zjištěno, že po dobu asi dvaceti minut je aktivita svalů na obou stranách trupu pravidelná a synchronní. Po této době dochází k svalové desynchronizaci, je porušena optimální funkce zádového svalstva a svaly ochabují. Zvyšuje se tím pravděpodobnost již zmíněných deformací páteře. Provazník doporučuje, aby nepřetržitě sezení ve škole nepřesáhlo dobu dvaceti minut. Po této době má následovat několik minut kompenzačního pohybu, jehož podobu však autor blíže nespecifikuje.

Naopak mezi **faktory, které pomáhají oddálit útlum pozornosti, patří střídání duševní a tělesné činnosti**, respektive přechod na práci zatěžující jiný analyzátor a tedy i jinou část centrální nervové soustavy (Čáp, 1980). Při přechodu od jedné činnosti ke druhé dochází k přesunu ohniska excitace z jedné oblasti CNS do jiné. Stav excitace v centru nové činnosti negativní indukci prohlubuje útlum v centru první činnosti. Prohloubení útlumu umožní rychlejší obnovu pracovní schopnosti nervových buněk.

Dalším mechanismem, který brzdí pokles koncentrace pozornosti, je aktivační působení motorických nervových drah přes retikulární formaci (Provazník, 1985). Tyto dráhy „mají

³ Provazník, K. a kol.: Hygiena školní práce. Praha, Avicenum 1985, s. 97.

v talamu, v jehož části je sídlo nespécifického útvaru pro regulaci diferenciacní pozornosti, poslední „přepínací“ stanici před mozkovou kůrou. Zde začíná poslední úsek (talamokortikální) motorické nervové dráhy. Motorická vlákna před nástupem do posledního úseku motorické dráhy odbočují do talamické projekce retikulární formace, promítnou do ní vlastní aktivaci a způsobem „čelem vzad“ se vracejí do původní dráhy, aby pokračovaly směrem k mozkové kůře. Aktivací retikulární formace průběžně doplňují fyziologický úbytek funkční kapacity talamické retikulární formace a brání předčasnému poklesu koncentrace diferenciacní pozornosti.“⁴ Při nastupujícím úbytku pozornosti se tato aktivující svalová činnost projevuje tzv. motorickým neklidem. Jedná se o drobné pohybové úkony jako pohyby rukou, přesuny těžiště, vyhledávání odpočinkových poloh apod., které bezprostředně nesouvisejí s učební činností a kterými se organismus žáků snaží útlum pozornosti kompenzovat.

Na posílení koncentrace pozornosti má vliv i **charakter podnětů, kterými na žáky působíme**. Učitel má apelovat na bezděčnou pozornost dítěte, která je plná přirozené aktivity dítěte (Příhoda, 1967). Tuto pohybovou intenzitu můžeme pozorovat na vnějších projevech, na difúzní motorice a mimice. Motorika pozornostního reflexu je výraznější a dilúznější zejména v prvních dvou letech školní docházky. Podněty, které pozornostní reflex vyvolávají, by měly být spíše z oblasti 1. signální soustavy, přesné, konkrétní, blízké dětské zkušenosti. „Kritériem správného rozvíjení pozornosti je živost, vysoký svalový tonus dětí.“⁵

Je tedy zřejmé, že i ve starší literatuře je zdůrazňována nutnost uspokojovat dětskou potřebu pohybu ve školním prostředí. Nicméně způsob, jakým má být tato potřeba uspokojována, se od současného pojetí výuky liší. Přímo do vyučovacích hodin s obsahem naukového charakteru zasahují organizovaná tělesná cvičení žáků minimálně. V literatuře jsou zmiňovány především následující formy školních pohybových aktivit:

Tělesná výchova – Kozlík (1974) rozlišuje dvě základní funkce tělesné výchovy. Funkce stimulační se vztahuje k rozvoji tělesných, pohybových a morálně volních předpokladů dítěte. Funkce kompenzační umožňuje vyrovnávání narušené rovnováhy mezi tělesných a duševním zatěžováním žáků a podílí se na obnovení jejich pracovních sil. Dále zdůrazňuje, že dítě, které pravidelně a intenzivně cvičí je méně náchylné k nemocem a má nižší úrazovost. Rovněž byl prokázán příznivý vliv intenzivní tělesné výchovy na úroveň pozornosti a vnímání, na sílu a rychlost nervových procesů, jakož i na vývoj dráždivých procesů. Vyzdvihuje se tedy zejména požadavek na aktivní podíl žáků v hodinách tělesné výchovy a na jejich samostatnou práci. Ke zvýšení efektivity hodin tělesné výchovy přispívá volba dostatečné fyzické náročnosti a omezování prostojů (stání, čekání, nastupování, zdlouhavé organizování). Podle

⁴ Provazník, K. a kol.: Hygiena školní práce. Praha, Avicenum 1985, s. 46.

⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Praha, SPN 1967, s. 292.

Kořínka (1966) byl počet hodin tělesné výchovy v prvních třech ročnících základní školy zcela oprávněně rozšířen na tři hodiny týdně a může být tímto alespoň částečně kompenzován sedavý způsob života při školní práci.

Gymnastika před vyučováním – cílem je připravit organismus žáků na práci. Dítě po příchodu do školy vykazuje známky útlumových procesů. Komplex jednoduchých cvičení mírné intenzity pomůže zvýšit dráždivost mozkové kůry potřebnou pro úspěšné učení, a tím zvýšit kvalitu vyučování hned od počátku.

Pohyb žáků o přestávkách – o přestávkách by žáci měli vždy opouštět své žakovské místo, třídu a jsou-li k tomu podmínky, měli by pobývat o přestávce i mimo školní budovu. Při každé škole mají být vybudovány plochy pro pobyt na čerstvém vzduchu, které slouží žákům o přestávkách během výuky a které mají přesně stanovené minimální rozměry na jednoho žáka.

Tělovýchovné chvílky – zařazují se denně obvykle do 3. a 4. vyučovací hodiny. Tělovýchovná chvílka bývá vyplněna jednoduchými dynamickými cviky zaměřenými na uvolnění a protažení namáhaných svalových skupin. Trvá přibližně 3–5 minut a provádí se obvykle v druhé polovině vyučovací hodiny, kdy se zvyšuje únava žáků, snižuje se jejich pozornost, popřípadě když žáci začínají mít špatné držení těla při sezení.

Důraz bývá kladen rovněž na vhodné řazení předmětů v rozvrhu hodin podle fyziologické pracovní výkonnosti žáků. Doporučuje se střídat hodiny, které vyžadují nepřetržité sezení, a hodiny, které umožňují volnější pohyb. K obnovení pracovní schopnosti ve fázích výkonnostního poklesu přispívají zejména předměty tělesná výchova, pracovní vyučování a hudební výchova.

1.3 Pohybové aktivity ve školní výuce dnes

Průběh vyučování a používané vyučovací metody se ve vztahu k využívání pohybových aktivit značně změnil v porevolučním období. Na rozdíl od minulého období se více než o pohybových aktivitách hovoří ve školní výuce o hrách, jejichž součástí však pohyb často bývá. Rozdíly nacházíme, jak jsem již uvedla, také v způsobu, jakým se pohybové činnosti stávají součástí vyučování, a cíl, s jakým jsou do výuky začleňovány.

Současní pedagogičtí odborníci i samotní učitelé, ve snaze respektovat dětskou potřebu pohybu, se snaží zejména vyučování na 1. stupni základní školy protnout více i méně didaktickými pohybovými hrami. Tomuto záměru bývá uzpůsobeno i prostředí třídy, v níž je často instalován koberec, na kterém mnohé pohybové aktivity probíhají. Uvedený trend ve vzdělávání je v současnosti patrný v mnohých publikacích, které se věnují pedagogické tematice. Například Szabová v knize Preventivní a nápravná cvičení píše: „Psychomotorické

hry lze zařadit do vyučovacího procesu jako součást vyučovací hodiny. Přinášejí zpestření a oživení hodiny a obohacují výuku o nové prvky. Prostřednictvím hry (pro děti nejpřirozenější činnosti) se děti učí snadněji, rychleji, s radostí; nevyvíjí stres, úzkost a strach z neúspěchu.“⁶

Ale to už se dostáváme k otázce, s jakým záměrem jsou v současném školství pohybové hry do výuky začleňovány. **Zvýšení koncentrace pozornosti** zůstává stále aktuálním důvodem pro použití pohybových aktivit ve školním prostředí. Efekt regenerace a aktivace nervových buněk prostřednictvím motoriky se však dostává více do pozadí. Hovoří se o relaxačních cvičeních v podobě kratších uvolňujících pohybových her. Zdůrazňován je však především motivační prvek pohybových aktivit. Ve většině případů jsou pohybové aktivity žáky oblíbené a vzbuzují jejich zájem a jak uvádí Szabová (2001), děti se dokáží soustředit na určitou činnost mnohem intenzivněji, pokud je pro ně zajímavá. Autorka má v tomto případě na mysli právě psychomotorické hry, které mají zvláště děti na 1. stupni základní školy rády. Petty (2002) dokonce považuje hru⁷ za vyučovací metodu, která dokáže žáky přimět k takovému soustředění, jakého nelze dosáhnout žádnou jinou metodou.

Výrazným požadavkem, po kterém volají současní pedagogové, je **aktivní spoluúčast žáků** na vyučování. Nacházíme tak další argument pro pohybové aktivity ve výuce, neboť ty jsou s uvedeným požadavkem zcela v souladu. Pohybová hra bývá označována jako aktivizující forma vyučování. Na rozdíl od frontálního vyučování, které bývá založeno především na tom, že děti mají poslouchat, pozorovat a pamatovat si to, co je jim předkládáno, přináší více příležitostí k aktivnímu procvičování učiva samotnými žáky, k získávání a ověřování vlastních zkušeností, názorů a poznatků, k samostatnému rozhodování nebo k projevení vlastních citů (Hermonchová, Vyskočilová, 1991).

Pohybové aktivity ve výuce dávají možnost **praktického procvičení učiva**, což je jejich další vyzdvihovaný účinek. Především u pohybových aktivit didaktického charakteru je ceněna **názornost a možnost utváření vlastních zkušeností**. Hovoří se o snazším a hlubším osvojování vědomostí a dovedností, neboť lépe se věc naučíme, když ji sami děláme, než když jen posloucháme nebo se díváme. Psychomotorické hry umožňují zapojení více smyslů a způsobů pro příjem poznatků, což přispívá k upevnění a prohloubení vědomostí, schopností a návyků (Szabová, 2001). Osvědčují se zejména při opakování učiva, kdy si děti poznatky lépe zafixují a dokáží je snadněji aplikovat. „Hra je jakousi mnemotechnickou pomůckou, s jejíž pomocí si vybaví obsah procvičovaného učiva.“⁸

V současné literatuře je rovněž zmiňována sociální dimenze pohybových her ve výuce. Zdůrazňuje se **rozvoj sociálních dovedností žáků a pozitivní vliv na třídní klima**

⁶ Szabová, M.: Preventivní a nápravná cvičení. Praha, Portál 2001, s. 13.

⁷ Petty nevyzdvihuje přímo úlohu pohybových her, ale hovoří o hrách ve vyučování obecně.

⁸ Szabová, M.: Preventivní a nápravná cvičení. Praha, Portál 2001, s. 14.

prostřednictvím her, a to nejen pohybových. Centrem pozornosti v tomto případě není pohyb sám o sobě, ale vedlejší pozitivní efekt hrových pohybových aktivit. Při pohybových hrách dochází k častým interakcím mezi žáky a sociální učení tak probíhá intenzivněji, než když se všechny děti soustředí na jednu osobu – učitele (Hermonchová, Vyskočilová, 1991). Děti se naučí navazovat kontakty, najdou si své místo mezi ostatními ve třídě, naučí se spolupracovat se spolužáky i s dospělými při řešení úkolů, při získávání nových vědomostí a dovedností, při ověřování si správnosti vlastních názorů. Význam spolupráce v dnešní společnosti podtrhují Melichárková a Švecová (2001) a domnívají se, že již žáci 1. tříd by měli být prostřednictvím hry vedeni ke kooperativnímu stylu jednání.

Dalším výrazným požadavkem současného školství je, aby učení nebylo pro děti nutným zlem, ale aby je **práce ve škole bavila a učily se s radostí**. Petty (2002) konstatuje, že dříve bylo učení pokládáno za vážný a obtížný proces, ve kterém nebyl prostor pro hraní. V dnešní podobě výuky se však odráží předpoklad, že učení a zábava se vzájemně nevyklučují. Zvláště na učitele 1. stupně základní školy jsou kladeny v tomto ohledu vysoké nároky. Mají vytvořit takovou náplň hodiny, aby děti měly z vyučování pocit, že práci, kterou odvedly, byla příjemná, zajímavá a zábavná. Pohybové hry jsou jednou z možností, jak dětem příjemný prožitek z výuky umožnit. Žáci chápou pohybovou hru jako zábavnou, radostnou sociální a tělesnou činnost, která jim umožňuje realizovat se v jim vyhovujících podmínkách (Mazal, 1991). Pohybové aktivity tímto představují i významný motivační prvek ve vyučování. Pomáhají zvýšit zájem dětí o obsah vyučovacího předmětu a získat k předmětu kladný vztah.

Posledním argumentem pro začlenění pohybových aktivit do výuky, který jsem shledala v současné literatuře, je předpoklad, že pohybové hry **usnadňují přechod z mateřské školy do školy základní**. Podle Mazala (1991, 2000) má dítě předškolního věku možnost aktivního pohybu a tělovýchovné aktivity, kterou realizuje přibližně 2–4 hodiny denně. Délka i kvalita pohybového zatížení se prudce sníží vlivem změny režimu dne se vstupem do školy. Průměrná délka pohybové aktivity klesne až na půl hodiny denně, což má negativní důsledky na zdraví i pracovní výkonnost dětí. „V 1. ročníku základní školy je základním úkolem pohybových her pomoci žákům k co nejméně problémovému přechodu mezi režimem na mateřské škole a školními povinnostmi na základní škole. Seznámení se školními povinnostmi je pro některé prvňáčky náročné a pohybovými hrami, které znají z mateřské školy, jim umožníme vrátit se do pohodového prostředí.“⁹

Vidíme, že role pohybových aktivit ve školním vyučování je pojímána rozsáhleji než v minulosti. Není kladen tak silný důraz na ryze tělesná cvičení a na podporu fyzické zdatnosti a odolnosti dětského organismu. Pozornost je více soustředěna na činnosti, jejichž

⁹ Mazal, F.: Pohybové hry a hraní. Olomouc, Hanex 2000, s. 21-22.

hlavním cílem není pohyb sám o sobě, ale které využívají pohybu jako prostředku k naplnění řady požadavků ve vzdělávání či jako nástroje poznávání.

Pohybové aktivity dnes nedostávají prostor pouze v hodinách tělesné výchovy, ale stávají se častěji součástí předmětů naukového charakteru. Vychází řada publikací, které poskytují učitelům návody, jaké pohybové hry mohou využít v předmětech český jazyk, matematika nebo prvouka. Způsob začlenění pohybových aktivit do hodin naukových předmětů ovšem není blíže specifikován. Literatura se víceméně nezmiňuje ani o četnosti, ani o podmínkách používání pohybových her v naukových předmětech. Ojediněle se objevují pouze neurčitá upozornění na jejich nadměrné používání. Například Petty varuje: „Nehrajte však žádnou hru příliš často, ani příliš dlouho.“¹⁰ Bližší vysvětlení nepodává.

¹⁰ Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál 2002, s. 202.

2. Přístup k pohybovým aktivitám ve vzdělávacích programech

V současné době je povinností každé základní školy v České republice realizovat výchovu a vzdělávání tak, aby odpovídalo standardu základního vzdělávání, a naplňovat požadavky jednoho ze tří vzdělávacích programů, které byly schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o vzdělávací programy Základní škola, Národní škola a Obecná škola. Chystají se však legislativní změny ve školství a s nimi nástup rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední). V roce 2004 byl v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílou knihou) vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Ten se má stát inspirativním podkladem pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které si bude každá škola vytvářet sama. Od školního roku 2007/2008 má systém rámcových a školních vzdělávacích programů začít postupně nahrazovat tři doposud užívané vzdělávací programy. Jak je pohybová aktivita uchopena v dokumentech závazných pro vzdělávání v českých školách je předmětem následující kapitoly.

2.1 Vzdělávací program Základní škola

Přestože se vzdělávací program Základní škola k problematice využívání pohybových aktivit ve školní výuce explicitně nevyjadřuje, prostor pro pohyb, jako součást výchovně-vzdělávacího procesu, v něm nalezneme. Zejména pokud sledujeme jednu z hlavních priorit programu, kterou je **činnostní pojetí vyučování**. Jeho podstatou je poskytnout žákům dostatek příležitostí „aktivně se podílet na vlastním vzdělávání, samostatně se projevit, získávat nové vědomosti vlastní činností, řešit úkoly, navozené situace i přirozené situace ze života mimo školu.“¹¹ Uvedenému záměru odpovídají i navrhované postupy a formy práce, které jsou založené především na vytvoření individuální zkušenosti. Doporučují se jednoduché demonstrace a pokusy, diskuze, argumentace. Konkrétně se v učebních osnovách pro 1. stupeň objevují v českém jazyce různé hry a soutěže na procvičování gramatických jevů, dramatizace pohádek a povídek. V matematice se trénuje orientace v prostoru, později modelování těles, využívají se hry s dětskými skládkami a stavebnicemi. Také metody a formy práce při výuce cizího jazyka ve 4. a 5. ročníku jsou mimo jiné založeny na tvořivých činnostech a hře, výuka je výrazně propojena s hudební, pohybovou, výtvarnou a dramatickou složkou. Učivo prvouky, později i vlastivědy a přírodovědy, má v osnovách vzdělávacího programu k aktivním činnostem žáků nejbližší. Základem je pozorování, pojmenovávání

¹¹ Vzdělávací program Základní škola. Praha, Fortuna 2003, s. 5.

a poznávání skutečnosti, její zachycení a hodnocení ve vlastních výtvorech a názorech, sledování životních situací, jejich napodobování a rozvíjení v modelových scénkách, výměna zkušeností a zážitků žáků apod. Můžeme konstatovat, že ve vzdělávacím programu Základní škola plní pohyb funkci prostředku k naplnění již výše zmíněných požadavků současně vzdělávací koncepce, a to především požadavků na aktivní podíl žáků na výuce, utváření individuální zkušenosti, názornost.

2.2 Vzdělávací program Národní škola

Vzdělávací program Národní škola je více orientován, ve stylu oboru školní hygieny, na hygienické zásady výchovně-vzdělávací činnosti. Je zdůrazňováno, že výuka na 1. stupni má probíhat v menších časových celcích než je jedna vyučovací hodina. V opačném případě je nutno dodržovat pravidelné přestávky nebo vkládat do vyučovací hodiny relaxační cvičení. Tělesná výchova není chápána pouze jako samostatný předmět. Přiměřené formy tělesné výchovy se mohou podle potřeby uplatňovat v průběhu celého vyučování. Co se rozumí přiměřenými formami tělesné výchovy však není blíže popsáno. Také v jakých situacích a jak často je zařazovat je ponecháno zcela na úvaze učitele Rovněž prvky dramatické výchovy se mají prolínat téměř všemi předměty.

Objevuje se zde tendence, i když méně výrazná než u předešlého programu, uplatňovat metody a formy práce, které vedou k aktivizaci žáků a umožňují přímou smyslovou zkušenost a prožitek. V hodinách češtiny se doporučuje hojně využívat dramatizace, v matematice nácvik orientace v prostoru a manipulace s penězi. Výuka cizího jazyka je především v prvních dvou ročnících založena na činnostech jako jsou manipulace s obrázky a s předměty, pohybové hry, scénky, písničky. Předměty prvouka, vlastivěda a přírodověda vycházejí z dětských zkušeností, pracují s osobním prožitkem dětí a dbají na dostatečnou názornost ve vyučování. V osnovách vzdělávacího programu Národní škola je zřetelně vyjádřen postupný úbytek hrové formy výuky od 3. ročníku výše, ovšem snaha o aktivizaci žáků ve vyučování nadále přetrvává.

2.3 Vzdělávací program Obecná škola

Jako jediný je vzdělávací program Obecná škola speciálně sestaven pro výchovu a vzdělávání na 1. stupni základní školy. Možná i z toho důvodu je v něm problematika začleňování pohybových aktivit a her do výuky nejvíce rozpracována, a to jak v oblasti hygieny školní práce, tak v oblasti využívání pohybových aktivit jako nástroje výuky.

Jedním z podstatných rysů vzdělávacího programu je, že zásadně přihlíží k potřebám žáků. Děti v průběhu docházky na 1. stupeň procházejí velmi dynamickým tělesným, rozumovým a osobnostním růstem. Tento růst, projevující se spontánní aktivitou, je třeba respektovat a

opřít o něj velkou část výuky. Má mu být uzpůsobena organizace času, který děti tráví ve škole. U malých dětí pracujeme s jinými časovými úseky než u dětí starších. V prvním a druhém ročníku učitel pružně reaguje na aktuální stav ve třídě a na jednotlivé události a člení vyučovací dobu podle potřeby. Délka jednotlivých úseků se pohybuje od 20 do 40 minut. Také jednotlivé předměty zařazuje do rozvrhu tak, aby účelně využil celou dobu vyučování. Hlavním smyslem těchto opatření je nepracovat na problému s dětmi nesoustředěnými a unavenými. 3. třída představuje přechod k pravidelné výuce ve vyučovacích hodinách o 45 minutách. Na druhé straně ve 4. a 5. třídě je možno navázat několik vyučovacích hodin do tematicky uceleného bloku a žákům umožnit potřebné odpočinky v jiném rytmu.

Obdobně jako v oboru školní hygieny je v programu Obecná škola vyzdvižen význam tělesné výchovy a pohybu obecně pro zdravotní stav člověka. Autoři konstatují, že „současný způsob života potlačuje přirozenou potřebu a prospěšnost pohybu dětí“.¹² Z důvodu úbytku přirozeného pohybu se má nejen výrazně rozšířit a zkvalitnit výuka tělesné výchovy ve školách, ale pohybové aktivity mají prolínat celým denním režimem žáků. Doporučuje se na dvě hodiny tělesné výchovy v týdenním rozvrhu navázat pohybově rekreačním programem o přestávkách mezi vyučováním. Ty mají být vyplněny nejen běžným způsobem, tj. konzumací jídla a pití, vykonáním fyziologických potřeb a kontaktem se spolužáky. Zejména prodloužené přestávky by měly být alespoň zčásti využity pro cílený a vědomý rekreační a relaxační pohyb, který má plnit funkci aktivního odpočinku a umožnit žákům účinnou každodenní rekreaci. Podstatou by mělo být spontánní využívání jednoduchých pohybových činností s dostatečným motivačním nábojem pro děti. Cílem je vytvořit u dětí pozitivní vztah k pohybu a navodit potřebné hygienické návyky nutné ke kompenzaci současného i budoucího statického zatížení při práci.

Pohybová aktivita v obecné škole však neslouží jen k obnovení duševních sil žáků, ale je vnímána i jako jeden z důležitých nástrojů poznávání. Hlavním úkolem školního vzdělávání je podle programu Obecná škola vytvoření celistvého a jednoduchého obrazu světa a vyznačení základních vztahů v něm. Ucelený obraz světa „vzniká vrstvením a překrýváním poznatků a tělesných zkušeností, které vytvářejí bohatství myšlenkové a prožitkové stavby“.¹³ Z toho vyplývá, že vedle získávání základních informací o světě prostřednictvím verbálních sdělení hraje nezaměnitelnou úlohu ve formování takového obrazu smyslová zkušenost přirozeného lidského vnímání. Výtvarná, hudební, tělesná a dramatická výchova otvírají a kultivují různé přístupy ke stále témuž světu, o němž pojednávají předměty naukového charakteru jiným způsobem. „Péče o obraz světa založený na smyslovém vnímání je důležitá proto, že samo toto vnímání není do deseti až jedenácti let plně rozvinuto. Jeho rozvoj může být při předčasném nástupu vědeckého, lépe řečeno pseudovědeckého pohledu na svět

¹² MŠMT ČR. Vzdělávací program Obecná škola. Praha, Portál 1996, s. 6.

¹³ MŠMT ČR: Vzdělávací program Obecná škola. Praha, Portál 1996, s. 10.

přerušen.“¹⁴ Obsahová náplň 1. stupně základních škol by tedy neměla být zbytečně zatěžována vědeckými, někdy i rádobý vědeckými poznatky a termíny, které svou abstraktní povahou neodpovídají mentalitě dětí tohoto věku. Cílem této fáze školy má být spíše rozvoj pozorovacích schopností dětí a co největší uvedení dětí do zájmu o poznávání.

V souladu s uvedenými principy nikdy nelze ve školním vyučování striktně oddělit složku výchovnou a výukovou. Z praktického důvodu se zde proto příliš neuznává členění předmětů na naukové a výchovné. Podle zásad vzdělávacího programu Obecná škola se v každém předmětu nacházejí vždy následující elementy, přičemž jejich poměr je v různých předmětech různý:

- dimenze poznatková – získávání informací
- dimenze výchovná – rozvoj osobnosti žáka
- dimenze dovednostní – schopnost žáka používat poznané
- dimenze komunikativní – schopnost promlouvat o poznaném

Pohybové a obecně hrové činnosti plní v obecné škole další významnou úlohu. Předpokládá se, že dítě přichází do 1. třídy ještě zcela hravé. Jedním z prvních úkolů obecné školy je převést dítě pomocí hry, která je už systematická a má svá pravidla, od těkavé hravosti k práci. Ovšem nechybí zde upozornění, že veškeré činnosti takového charakteru musí probíhat za dostatečné míry ukáznění, která umožní společnou hru a spolupráci.

Konkrétní obsah jednotlivých vyučovacích předmětů odpovídá nastíněnému pojetí obecné školy. Objevují se časté typy na různé hry, včetně pohybových. Důraz je kladen na aktivitu a prožitky dětí, na vytvoření zájmu o probíraná témata jako důležitého motivačního prvku ve výuce, neboť „učení je práce zajímavá a povzbuzující, ne úmorná a jednotvárná dřina“.¹⁵ Podporován je rovněž verbální kontakt mezi žáky, a to zejména v českém jazyce, jehož podstatnou složkou je komunikační výchova. Jejím cílem je rozvíjet přirozené předpoklady dětí pro komunikaci a trénovat účinnou komunikaci s okolím. Žáci si v hodinách češtiny zkouší hraním scének komunikaci v různých sociálních situacích a v různých sociálních rolích. Směrem od prvního k pátému ročníku ubývá v českém jazyce her a dramatizací. Na druhé straně verbální kontakt mezi žáky zůstává stále intenzivní. Také v matematice je ponechán prostor pro aktivity, které mají ráz hry, a to zejména v prvních třech ročnících.. Podle autorů matematika není bez hrové formy v tomto věku sdělitelná. Předměty prvouka,

¹⁴ MŠMT ČR: Vzdělávací program Obecná škola. Praha, Portál 1996, s. 6.

¹⁵ MŠMT ČR: Vzdělávací program Obecná škola. Praha, Portál 1996, s. 92.

vlastivěda a přírodověda opět staví především na zájmu a aktivitě dětí, k čemuž si vypomáhají hrami, vycházkami nebo exkurzemi.

2.4 Vzdělávací program Začít spolu

K doplnění obrazu o možnostech ve vzdělávání na I stupni základní školy jsem vybrala jednoho reprezentanta z řady alternativních vzdělávacích programů. Nutno podotknout, že v současné době je povinností každé základní školy v České republice, ať už alternativní či nikoliv, přijmout jeden ze tří základních vzdělávacích programů schválených ministerstvem školství a naplňovat jeho požadavky. Jako zástupce pro nastínění úlohy pohybových aktivit v alternativních vzdělávacích programech jsem zvolila vzdělávací program Začít spolu, a to z toho důvodu, že se zaměřuje a široce rozpracovává právě problematiku prvního stupně.

V České republice je vzdělávací program Začít spolu se souhlasem MŠMT realizován na základních školách od roku 1996. Jedná se o program, který se hlásí k humanistickým a demokratickým idejím a vyznačuje se pedagogickým přístupem orientovaným na dítě. Spojuje současné poznatky pedagogické a psychologické vědy se vzdělávacími postupy, k nimž se zejména evropská pedagogika dopracovala v průběhu svého vývoje (učení Komenského, Montessoriové, myšlenky a praktické zkušenosti reformní pedagogiky, poznatky o procesech učení obsažené v dílech Piageta, Vygotského, Eriksona, Gardnera a dalších). Hlavní myšlenkou programu je vybavit děti schopnostmi potřebnými k vyrovnání se s nároky a problémy současného světa, jako jsou schopnost přijímat změny a aktivně se s nimi vyrovnávat, schopnost kriticky myslet, umět si vybírat a nést za svou volbu odpovědnost, schopnost rozpoznávat problémy a řešit je, představitivost a tvořivost, zájem a odpovědnost vůči společenství a prostředí, ve kterém žijeme. Přípravuje děti na to, aby se v budoucnu aktivně zajímaly o učení a uměly se samy aktivně a efektivně učit. Svými prioritami i metodikou se program Začít spolu, podle mého názoru, nejvíce blíží vzdělávacímu programu Obecná škola.

Základní východiska programu Začít spolu určují celkovou podobu vyučování, jehož nedílnou součástí jsou pohybové aktivity. Jejich psychohygienický význam je zmíněn spíše okrajově. Bohatě je však popsáno využívání pohybových činností jako nástroje poznávání.

Jedním ze hlavních východisek, o které se opírá konkrétní podoba výuky, je pedagogický konstruktivismus. Ten předpokládá, že si děti konstruují vlastní poznání samy na základě osobních zkušeností. Pro školní výuku z toho vyplývá, že se má každé dítě aktivně podílet na výstavbě svého poznání a nemá být pouze pasivním příjemcem informací. Převážná část učení ve třídách je proto založena na praktické činnosti dětí, při níž žáci získávají vlastní zkušenost s poznáváním. Nestaví se však pouze na zkušenostech získaných v průběhu vyučování. Stejně významné jsou i dosavadní zkušenosti, s nimiž žáci do výuky přicházejí. Žáci se stávají hlavními aktéry svého vzdělávání, zatímco aktivita učitele ustupuje do pozadí.

Učitel má minimalizovat výklad, vysvětlování, přímé řízení činnosti ve prospěch činnosti dětí. Podporována je jak individuální, tak skupinová aktivita dětí. Nezbytnou součástí výuky je reflexe, která přímo navazuje na praktické činnosti. Vede děti k pojmovému uchopení a zvnitřnění toho, co právě dělaly, prožily, zjistily. Učení prostřednictvím vlastní činnosti a her je podle autorek programu nejefektivnější formou učení a vytváří výrazně trvalejší stopy naučeného.

Konstruktivistickým modelem vyučování se podrobněji zabýval F. Tonucci (Štech, 1992). Staví jej do protikladu k tzv. transmisivnímu modelu vyučování, který je spojován s tradiční školou. Tonucci používá označení transmisivní škola podle základního mechanismu jejího fungování – transmise neboli předávání hotových poznatků. V procesu transmise dominuje postava učitele, který je garantem pravdy, tedy určuje, co je správné a pravdivé, a tuto pravdu předává žákům. Úkolem žáka je pouze tyto pravdivé poznatky převzít a na požádání je reprodukovat. Typickým rysem takového postupu je sázka na novost. Předpokládá se, že poznatky budou lépe osvojeny, když dítě zaskočí svou novostí a neznámostí. Produktem takové transmise je však nesourodý soubor navzájem nesouvisejících útržků informací. Rozbíjí se logická provázanost poznatků a v dětech je vyvoláván pocit svévole. Nechápou, proč se témata probírají právě v daném pořadí, proč se určitému tématu věnuje více hodin než jinému atp. Vede to k pocitu, že předkládanému učivu opravdu nemohou rozumět do hloubky, a tudíž nemohou uplatnit vlastní úvahu či zkušenost. Dalším rysem transmise je předpoklad stejnosti všech žáků, zejména stejnost všech žáků v nevědění. Připustí-li totiž učitel, že dítě vstupuje do školy již s určitými zkušenostmi a představami, riskuje, že situaci nezvládne. Je zde nebezpečí, že se objeví témata, na která učitel není připraven nebo která odvádějí od základního tématu. Autentické zkušenosti a dovednosti dětí získané mimo školu jsou tak vnímány jako rušivé a v zájmu zvládnutí situace jsou pedagogy potlačovány.

Oproti tomu jedním z hlavních rysů konstruktivistické školy je podle Tonucciho respektování blízké zkušenosti dítěte. To stojí proti principu zaskočení novostí a umožňuje dítěti navazovat na to, co důvěrně zná. Předpokládá se, že pokud žák nemá blízkou zkušenost s určitým poznáním, nemůže učenému porozumět. Různost zkušeností, s nimiž děti do školy přicházejí, není v konstruktivistickém pojetí na závadu. Naopak konstruktivističtí pedagogové v této odlišnosti a rozmanitosti vidí cenný zdroj efektivnějšího poznání a rozvoje žáků. Škola má být místem odlišných hledisek. Cílem vyučování není předložit dětem jednoznačnou, předem danou pravdu, ale na základě srovnávání odlišných názorů, postojů a zkušeností dospět ke shodě. Dítě musí být do poznávání zaangažováno. Podstatným rysem pedagogického konstruktivismu je rovněž badatelský charakter učení a vyučování. V dětech je podporován základní badatelský postoj k poznání, jejich přirozená zvědavost. Škola tuto dětskou zvědavost kultivuje, vede dítě k formulování správných otázek, které jdou k podstatě věci, k myšlení v alternativách a v hypotézách.

V souladu s konstruktivistickou pedagogikou je rovněž uplatňována Piagetova teorie kognitivního vývoje. Podle ní se myšlení žáků prvního stupně nachází v období konkrétních myšlenkových operací. Toto období se vyznačuje myšlenkovými pochody vázanými na názorné poznání, konkrétní předměty a představy. Doporučuje se proto využívat široké spektrum pomůcek a materiálů, s nimiž žáci mohou experimentovat, manipulovat, zkoumat je. Především matematika má být postavena na konkrétních manipulativních aktivitách, při nichž podporujeme konkrétní představu matematického učiva.

Při další specifikaci formy výuky dojdeme k pojmu kooperativní učení. Kooperativní učení založené na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci je podle autorek programu základem činností dítěte ve škole. Pokud procházíme seznam doporučení pro práci učitele s dětmi mladšího školního věku, který je součástí vzdělávacího programu, narazíme na následující bod: učitel má omezit soutěžení dětí, protože zajišťuje úspěch stále týmž žákům. Naopak má v žácích pěstovat smysl pro spolupráci a podporovat spolupráci při řešení úkolů ve skupině. Práce v malých skupinách umožňuje dětem účinně se podílet na společné činnosti, přirozeně komunikovat, rozhodovat se, učit se chápat a akceptovat rozdíly mezi dětmi a nepovažovat nositele odlišného názoru za nepřítel. Na druhé straně samostatnost a individuální aktivity žáků jsou považovány rovněž za nezbytnou součást práce ve škole.

Prostředí třídy je uzpůsobeno preferovaným vyučovacím postupům a metodám. Třída je členěná do menších pracovních koutů, tzv. center aktivit, která jsou vybavena tak, aby stimulovala děti k aktivitě. Děti se v nich učí přímou zkušeností, mají v nich prostor pro práci, hru, experimentování a manipulaci s různými předměty a materiály. Centra poskytují dostatek možností pro individuální i skupinovou práci. Ve třídě tedy probíhá současně více různých činností, s nimiž je spojeno vzrušení z objevování, pohoda, smích. Učitelům se doporučuje umožnit dětem pracovat ve stoje, měnit při učení polohu těla, pohybovat se. Počítá se s tím, že učení bude spojeno s pracovním ruchem. Učitel má tedy připustit i určitou pracovní hladinu hluku. Vše směřuje k vytvoření podnětného prostředí a zároveň pozitivní atmosféry ve třídě, která je jednou z podmínek efektivního učení, ovšem za dodržení pravidel, na jejichž sestavení se žáci sami podílejí. Takto organizovaná práce ve třídě přináší dítěti „možnost objevovat a rozvíjet své schopnosti mnohem intenzivněji a snáze, než je tomu v případě výuky, která se odehrává pod přímým vedením učitele v lavicích.“¹⁶ Umožňuje dětem „pracovat svým vlastním tempem, uplatňovat při řešení postupy odpovídající jejich učebnímu stylu, protáhnout se, cítí-li se unavené, což zvyšuje efektivitu jejich práce i chuť dále se učit a poznávat“.¹⁷

¹⁶ Kargerová, J., Krejčová, V.: Vzdělávací program Začít spolu. Praha, Portál 2003, s. 58.

¹⁷ Tamtéž, s. 69.

Autorky ve vzdělávacím programu vymezují obecné principy, podmínky a cíle vzdělávání, avšak nekonkretizují podrobněji obsah jednotlivých předmětů. I z takto obecně pojaté charakteristiky je zřejmé, že výuka podle vzdělávacího programu Začít spolu má dynamický ráz a je úzce propojena s pohybovými činnostmi žáků.

2.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) představuje závazný školský dokument, který vymezuje vše, co je společné a zároveň nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků. Na rozdíl od předchozího programu formuluje především vzdělávací obsah, tedy učivo a očekávané výstupy pro absolventy jednotlivých etap základního vzdělávání. Volbu prostředků a metod, jakými se k výstupům dospěje, ponechává víceméně v kompetenci škol. Podporuje tím pedagogickou autonomii a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Každá škola realizující základní vzdělávání bude mít od školního roku 2007/2008 povinnost zpracovat podle RVP ZV školní vzdělávací program (ŠVP). Ten bude vycházet z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, má zohledňovat potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy. Rovněž má mít na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat. Vzdělávací proces na konkrétní škole se tedy bude uskutečňovat podle ŠVP, který si škola vypracovala.

RVP ZV se okrajově dotýká obecných tendencí, které by měly být navozované a podporované v základním vzdělávání. Ve vztahu ke zde sledovanému tématu bych uvedla zejména následující: uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky. Při sledování zásad aplikovaných přímo na 1. stupni nalezneme tendenci uzpůsobit formu vyučování tak, aby usnadňovala přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Dalším požadavkem je, aby výuka na 1. stupni svým činnostním a praktickým charakterem motivovala žáky k učení a vedla je k učební aktivitě. Rovněž očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě.

Oproti výše popsaným klade RVP ZV silnější důraz na problematiku hygieny školní práce a zdraví žáků. Hygienické podmínky jsou totiž jednou z oblastí základního vzdělávání, kde je možné a zároveň nutné formulovat a dodržovat určitá pravidla bez ohledu na záměry a možnosti jednotlivých škol. Zmiňován je význam vhodné struktury pracovního a odpočinkového režimu žáků s ohledem na hygienu učení, věk a potřeby žáků, dále zajištění relaxačních prostor a prostor pro nenáročnou pohybovou aktivitu umožňujících relaxaci a aktivní pohyb v průběhu vyučování. Uvedené podmínky nejsou sice chápány jako povinné, ale představují optimální stav, ke kterému by se škola měla postupně přibližovat.

V centru pozornosti je rovněž péče o zdravotní stav žáků. Program se odvolává na poznatky lékařů, kteří uvádějí, že v posledních desetiletích přibývá zdravotních oslabení v dětském věku, která je třeba napravovat a korigovat. Vedle nekvalitního ovzduší, nevhodné skladby stravy, četných stresových situací, nepříznivých sociálních vztahů a dalších faktorů, jimiž se vyznačuje život v dnešní společnosti, negativně ovlivňuje zdravotní stav dětské populace nedostatek intenzivního a vhodně zaměřeného pohybu a dlouhodobé setrvávání ve statických polohách. Škola má proto žáky vést k „pochopení zdraví jako vyváženého stavu tělesné, duševní a sociální pohody a k vnímání radostných prožitků z činností podpořených pohybem, příjemným prostředím a atmosférou příznivých vztahů“ a zejména zdravotně oslabeným dětem poskytnout větší množství spontánních i cíleně zaměřených pohybových aktivit.¹⁸ Korekce zdravotních oslabení probíhá především v rámci předmětu Zdravotní tělesná výchova. Doporučuje se však zařazovat různá cvičení i v průběhu denního režimu žáků.

Konkrétní vzdělávací obsah popsáný v programu, je orientován na praktické činnosti a aktivitu žáků. Jak učivo, tak očekávané výstupy mají činnostní charakter. Zdůrazňuje se propojení školy se životem a dosažení způsobilosti využívat osvojené učivo v praktických situacích v běžném životě.

V programu můžeme vysledovat zřetelný návrat ke zdravotnímu hledisku, které má být přesně vymezeno a střeženo. Konkrétní způsoby, jakými vzdělávací obsah předávat, zůstávají na škole. Školám jsou poskytnuta pouze obecná doporučení, vztahující se k vyučovacím postupům:

a) orientace výuky na praktické činnosti a aktivitu žáků

b) propojení školy se životem.

Analýzou vzdělávacích programů jsem zjistila, jaké jsou obecné zásady pro využívání pohybových aktivit při školním vyučování. Jak vypadá situace v konkrétní škole a třídě se mi podařilo zachytit v rámci Klinického semináře školní psychologie v práci nazvané Pohyb žáků při výuce a jeho význam v naukových předmětech, která se současně stala výchozím materiálem pro mou diplomovou práci.

¹⁸ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, VÚP 2004, s. 65.

3. Výchozí poznatky o využívání pohybových aktivit v reálném školním prostředí a získané zkušenosti

K tématu využívání pohybových aktivit při výuce jsem se dostala prostřednictvím opakovaných pozorování výuky v druhém ročníku jedné pražské základní školy. Vyučování ve sledované třídě se výrazně lišilo od mých vlastních zkušeností se školní docházkou, kdy se žáci učili tiše a ukázněně ve školních lavicích. Zde měla výuka nápadně dynamický ráz. Nejen že žáci měli tendenci v průběhu vyučovací hodiny vstávat a pohybovat se po třídě, a to ať už se souhlasem učitelky či bez něj. Zároveň i sama učitelka organizovala hodiny tak, že kombinovala výuku v lavicích s výukou v zadní části třídy na koberci či naopak vpředu u tabule. Výuka mimo lavice byla často spojená s pohybem. Rozpor mezi dnešní a dřívější podobou školního vyučování mě přivedl k mnoha otázkám. Může organizovaná pohybová aktivita žáků, která má být podle slov Szabové zpestřením a oživením hodiny, přinášet také nějaká negativa? Jaký by měl být správný poměr mezi „klasickým“ vyučováním a pohybovými aktivitami ve vyučovací jednotce? Nemůže nadměrně vyžadovaný pohyb dětí učení ztěžovat? Na základě analýzy nasbíraných dat a konfrontace s dostupnou literaturou jsem hledala na tyto otázky odpověď.

Místem, na kterém jsem prováděla sběr dat pro tuto část své práce, byla základní škola v Praze 3 na Žižkově. Jednalo se o školu, v níž měly být původně vzdělávány romské i neromské děti ze sociálně slabých rodin. Prvotní záměr se však nevydařil a dnes školu navštěvují hlavně děti romské. V průběhu mého pobytu na škole jsem navštěvovala třídu 2.A, která byla složená převážně z dětí romského původu. Výuka zde probíhala většinou bez problémů, což bylo, podle mého názoru, hlavně zásluhou vyučujících. Děti byly hodně pohybově aktivní, a to jak o hodinách, tak během přestávek. Výstižné je přirovnání zaznamenané během pozorování – *Děti jsou jako z hadích ocásků.* (příloha I, s.44). Nevím, zda tato značná motorická aktivita byla spíše důsledkem již výše uvedených změn v přístupu k vyučování, kdy je dětem dáвана větší příležitost k vybití energie pohybem, nebo zda samotné romské děti jsou, jak se často uvádí, temperamentnější a aktivnější. Co se vlastní výuky týče, zdálo se mi, že výklad učiva postupoval velice pomalu. Probíraná látka byla vždy dlouho opakovaně vysvětlována a procvičována. I přesto s ní měli někteří žáci neustále potíže, zatímco jiní si ji osvojili poměrně rychle. Pro vyučující bylo zřejmě náročné přizpůsobit výuku dětem na různých vědomostních úrovních.

Jak svou třídu viděla třídní učitelka, jsem se dozvěděla prostřednictvím našeho rozhovoru. Své žáky popisovala jako vesměs šikovné. Chválila je, že ve škole hezky pracují, nosí úkoly a nemají příliš mnoho absencí. Označovala je také jako velice spontánní. Většinou prý reagují tak, jak to cítí a člověk má od nich velmi rychlou odezvu. Také se snadno dají strhnout

k různým činnostem, které pak dělají velice nadšeně. Na druhé straně ale hovořila o tom, že jsou její žáci poměrně málo tvořiví a někteří jsou také značně pohodlní, rádi se nechají opečovávat. Potíže někdy mívají při výkladu nové učební látky, kterou pomaleji vstřebávají. Občas bývá nesnadné vysvětlit jim učivo takovým způsobem, aby je pochopili. Vyučující popsala situaci, která velmi dobře dokresluje tyto potíže. Popis zde uvádím proto, že se úzce dotýká tématu mé práce – *Ted' sme se učili zaokrouhlování. Úplně mi prišlo jakoby jednoduchá věc, že sem to učila poprvé, a ted' sem tak na ně koukala a zistila sem, že mi vôbec nerozuměj, že jo. Takže človek musí hľadať, kudy jim to vlastne predvísť. Nebo většinou ten pohyb. Většinou je fakt, že co se předvádí, co se pohybuje, tak to jako je pro ně jakoby důležitější. Když třeba dělám vopičky, dělám uraženou a ted' se treba jako zlobim a hraju to na ně, tak voni jako tomu jakoby víc rozuměj.* (příloha II, s.11). Později ještě učitelka uvedla, jak se jí podařilo vysvětlit dětem zaokrouhlování pomocí pohybové hry, při které se tělo dítěte stává číselnou osou, na které se ukazují jednotlivá čísla. (blíže viz kapitolu 3.2 Pohyb jako záměrně organizovaná součást výuky, část Činnosti na koberci v hodinách matematiky).

Na otázku, zda se paní učitelce zdají romské děti více pohybově aktivní než děti neromské, odpověděla jednoznačně – *No to určité... V nerómský triede nechodí bežne polovina triedy, že jo. Stačí, když si sednu za stůl, dy' ste to viděly, všichni přiběhnou se podívat, co tam mám, co sem tam nesla... Takže určité to, určité voni sou takový pohyblivý, že voni nevydržeť sedět.* (příloha II, s.5-6)

Hlavním zdrojem informací byly záznamy z pozorování 31 vyučovacích hodin ve třídě 2.A, které byly pořízeny během výuky v prvním pololetí školního roku 2001-02 (příloha I). 24 hodin bylo naukového charakteru. Dalším zdrojem informací pro mou práci byl rozhovor s třídní učitelkou (příloha II) a k dokreslení celkového obrazu sledované problematiky přispělo i mé neformální povídání s dětmi o přestávkách (příloha III).

Postupovala jsem od klasifikace a popisu všech vysledovaných pohybových aktivit, které se při výuce vyskytly, k zaměření na záměrně organizované pohybové aktivity jako součást výuky. Pracovala jsem s těmito pojmy, které jsem vymezila následovně:

Pohybová aktivita žáků při výuce – jakákoliv fyzická aktivita žáků, ke které dochází v průběhu vyučovací hodiny. Zaměřuji se zejména na pohyb ve smyslu změny pozice a přemístování těla, méně již na gesta a mimiku.

Spontánní pohyb žáků – pohyb pramenící z vlastní iniciativy a potřeb žáků.

Pohyb vyžadovaný učitelkou – pohyb žáků pramenící z očekávání či výslovných pokynů vyučující.

Pohyb jako záměrně organizovaná součást výuky – veškeré pohybové hry a cvičení, které jsou záměrně organizované vyučujícím jako nedílná složka výuky a mají v ní svůj specifický

význam. Za pohybové aktivity v tomto smyslu nepovažují takové aktivity, které se realizují o přestávkách, nebo ty, které vyplývají ze školního řádu, nebo hygienických potřeb žáků (např. psaní, hlášení žáků, mazání tabule, odchod na WC apod.). Jedná se tedy o ty pohybové aktivity, které učitel záměrně zařazuje do vyučování a které jsou nedílnou součástí výuky a slouží jí.

Analýzou získaného materiálu jsem dospěla k těmto zjištěním:

Veškerou pohybovou aktivitu žáků při výuce naukových předmětů jsem rozdělila do dvou základních kategorií podle toho, na čí straně leží prvotní impulz k pohybu – zda na straně žáků, nebo na straně učitelky. Tyto dvě skupiny pohybových aktivit jsem dále členila do podskupin podle dalších kritérií.

3.1 Klasifikace pohybových aktivit

3.1.1 Spontánní pohyb žáků

Tímto druhem pohybu jsem rozuměla pohyb **pramenící z vlastní iniciativy a potřeb žáků**. Často se jednalo o pohyb nerespektující vnější požadavky. Právě tento aspekt byl kritériem pro další členění spontánní pohybové aktivity žáků. Rozlišila jsem na jedné straně pohyb tolerovaný učitelkou a na straně druhé pohyb učitelkou zamítaný, popřípadě trestaný. Konkrétní formy pohybu jsem poté vymezila prostřednictvím určení důvodu, z jakého k nim dochází.

➤ Spontánní pohyb žáků tolerovaný učitelkou

- **Pohyb za účelem uspokojení základních biologických potřeb žáka.** Ve sledované třídě to byl zejména:
 - odchod na WC; Pokud o to žák požádal, vyučující mu většinou bez výhrad dovolila jít během vyučovací hodiny na záchod. Pouze když chtěl jít na WC záhy po začátku hodiny, měla k tomu učitelka výhrady – *Hedvika chce jít na záchod. U se trošku zlobí, že nešla o přestávce, ale pustí ji.* (příloha I, s.37). Také když by dítě chtělo na záchod v době psaní písemky, učitelka jej nepustila – *Katka a Nikola říkají, že je bolí břicho a nestihly jít na záchod o přestávce... U jim však říká, že pak, až bude pětiminutovka, je už nepustí.* (příloha I, s.59). Je vidět, že učitelka byla, co se odchodu na záchod týče, do určité míry tolerantní, což je nezbytné. Zároveň však žákům stanovila pravidla, která jejich možnosti v tomto ohledu omezují.

- pohyb za účelem vysmrkání se; Učitelka, nejspíš díky svým zkušenostem s tím, že děti často neměly nebo si zapoměly kapesník, pravidelně zavěšovala k umyvadlu toaletní papír. Vždy, když chtělo dítě smrkat, mohlo jít bez dovolení k umyvadlu a do toaletního papíru se vysmrkat. Učitelka to běžně tolerovala a dítěte si většinou nevšímala – *Lukáš vstává, jde k umyvadlu, trhá toaleták a smrká. U nereaguje, dál pracuje s dětmi.* (příloha I, s.34). Někdy se však smrkání u umyvadla zvtlo v „hromadnou akci“, která narušila celou výuku – *Najednou se zvedne Lukáš, Katka a jdou smrkat. Za chvíli se postupně zvednou i všichni ostatní (kromě Matěje). U přeruší výuku a říká, že z toho smrkání dělají diskusní kroužek.* (příloha I, s.53). Zdá se, že žáci opravdu někdy využívali smrkání ke společnému kontaktu. Častěji však, podle mého názoru, sloužilo smrkání u umyvadla jako chvilka odreagování. Žák, který se šel vysmrkat, byl alespoň na chvíli uchráněn před povinností soustředit se na výuku. Zároveň se mohl sám z vlastní vůle a beztretně pohybovat po třídě, což byla jedna z mála takových možností. Nejsem si jista, do jaké míry jsou si děti vědomi těchto privilegií, která jim smrkání u umyvadla nabízela. Byli však žáci, kteří této možnosti využívali hojně, a na druhé straně žáci, kteří vůbec či jen výjimečně chodili smrkat k umyvadlu.
- **Pohyb za účelem vyzvednutí/odevzdání pomůcky.** Takové aktivity žáka učitelka vesměs tolerovala, a to i bez výslovného požádání či dovolení. Pomůcka se však vždy měla nějakým způsobem vztahovat k výuce – *Matěj vstává a jde si pro pastelky do skříně. U mezitím vysvětluje, obchází žáky a ptá se, co jak vybarví.* (příloha I, s.43). Byly i okamžiky, kdy učitelka pohyb za účelem půjčení si pomůcky netolerovala, a sice při písemném zkoušení – *U diktuje příklady. Míša: “Můžu si vzít počítadlo?”, U: „To sis měla vzít předtim.“, rázně zamítne žádost.* (příloha I, s.60). Učitelka tedy opět dávala žákům určitou volnost, ale současně vymezovala hranice a chtěla, aby je žáci respektovali.
- **Přemístění za účelem komunikace s učitelkou.** Ve třídě jsem vysledovala více možných důvodů, pro které žáci vstávali ze svých lavic a vyhledávali učitelku.
 - **žák žádá učitelku o radu nebo o zkontrolování vypracovaného úkolu** – *David jde se sešitem k U, má tam nějaký problém. U mu poradí a on si jde sednout.* (příloha I, s.62). Učitelka opět většinou ochotně dětem pomáhala. Pouze když ji o radu žádalo více žáků najednou a situace se tímto stávala těžko zvládnutelnou, vyučující děti usměrnila – *Některé děti vstávají, nosí k U papírky a ptají se, zda to mají dobře. U říká, ať si sednou, že k nim přijde.* (příloha I, s.67). Jindy žák nemohl přečíst text, který byl napsaný na tabuli, a šel se tedy zeptat vyučující – *Katka jde k tabuli, ukazuje na písmeno y a říká:*

„ *To je ypsilon?* “. (příloha I, s.57). Učitelka vždy ochotně odpovídala, nevadilo jí, že při tom žáci vstávali a svévolně chodili k tabuli.

Všechny dosud popsané spontánní pohybové aktivity měly charakter fyzického přemísťování těla. U dále uvedených pohybových aktivit žáků vstupovaly do hry příležitostně gesta a také pohyby odehrávající se na jednom místě.

➤ Spontánní pohyb žáků zamítaný a trestaný učitelkou

- **Škádlení, pošťuchování, souboje mezi žáky.** Tyto aktivity žáků nebyly při hodinách matematiky, češtiny či prvouky ojedinělou záležitostí. Svůj podíl na tom, podle mého názoru, mělo i větší množství příležitostí k tělesnému kontaktu mezi žáky. Ve sledované třídě totiž učitelka měnila v průběhu vyučovací hodiny někdy i vícekrát místo výuky. Kromě běžného vyučování v lavicích se žáci učili v zadní části třídy na koberci či naopak vepředu u tabule. Tento způsob výuky má bezesporu své výhody, kterými se budu později blíže zabývat. Zároveň však díky blízkému tělesnému kontaktu mezi žáky skrývá nebezpečí vzniku fyzických střetů. Jakékoliv pošťuchování či souboje učitelka netolerovala. Většinou žáky usměrnila pokáráním – *Lukáš, David a Honza se u stolu Honzy boxují. U: „Kluci, tam máme nějakou volnou zábavu?“ Kluci si sednou.* (příloha I, s.38). Někdy učitelka vyhrožovala trestem, nejčastěji hrozila návratem do lavic a neúčastí na výuce u tabule či na koberci – *U: „ Kdo bude otravovat, jde si sednout a nebudou to dělat. “. (příloha I, s.12).*
- **Přemístění za účelem komunikace se spolužákem.** Dobrou příležitostí pro komunikaci se spolužákem byla opět výuka mimo lavice. I při práci v lavicích se však stávalo, že žák svévolně vstal a šel něco sdělovat spolužákovi. Učitelka, pokud si toho všimla, jej napomenula a poslala zpět do lavice. Při opakovaném vstávání použila i trest – *David už to má, vstane a jde k Honzovi. U ho napomíná, ať si sedne... David opět vstane a jde k Honzovi. Po chvíli U: „Jestli neumíš sedět, tak si jdi stoupnout k oknu.“ David jde a stojí u okna.* (příloha I, s.56).
- **Přemístění ze zvědavosti, touha vidět „to“ na vlastní oči.** Zařazení této formy pohybu do skupiny pohybových aktivit učitelkou zamítaných až trestaných bylo poněkud problematické. Přemístění a pohyb žáků ze zvědavosti totiž vyučující hodnotila různě. Někdy ho zamítala – *U dětem vysvětluje rozdíl mezi svátkem a narozeninami. Lukáš vstává a jde se podívat k U, která má v ruce kalendář. U mu říká, ať si sedne, že to potom všem ukáže. Lukáš si jde sednout.* (příloha I, s.53). Jindy takový pohyb žáků tolerovala – *U vysvětluje u lavice Radkovi. Vedle Miša vstává, naklání se k nim a kouká Radkovi do sešitu. U to nevdí, nic neříká.* (příloha I, s.44). Bohužel se mi nepodařilo vysledovat nějaké zákonitosti v tomto posuzování.

3.1.2 Pohyb žáků vyžadovaný učitelkou

Tento druh pohybové aktivity byl charakteristický tím, že jej učitelka od žáků očekávala nebo přímo svými pokyny vyžadovala. Byla sama jeho iniciátorkou a často i organizátorkou. U této skupiny pohybových aktivit se nabízely **dva možné způsoby klasifikace**:

3.1.2.1 Pohyb žáků na přímý pokyn učitelky versus pohyb žáků na základě již osvojených pravidel školního chování

Jednou z možností bylo členění na základě toho, zda byl pohyb vykonáván na výslovný pokyn vyučující, nebo zda vycházel ze žáky zvnitřněných pravidel chování. Tyto dvě skupiny od sebe nebyly striktně oddělené. Řada pohybových aktivit totiž balancovala na jejich pomezí. Někdy žáci vyčkávali na pokyn učitelky, jindy v podobné situaci sami konali, a to právě díky zvnitřněným pravidlům. Ta však ještě nemusela být u dítěte pevně zakotvena, což přispívalo ke značné variabilitě v této klasifikaci.

Obecně je zde tendence vést děti postupně ke stále větší interiorizaci zvnějšku daných pravidel. Značná část pohybových aktivit žádaných učitelkou se tak spolu s vývojem dětí přesouvá ze skupiny pohybů vykonávaných na základě pokynu učitelky do skupiny pohybů plynoucích ze zvnitřněných pravidel školního chování.

3.1.2.2 Pohyb žáků jako obvyklá součást výuky versus pohyb specifický v naukových předmětech

Druhá možnost rozdělení pohybových aktivit žádaných učitelkou nebyla tolik univerzální jako ta první, výše uvedená. Nelze ji tedy aplikovat na kteroukoliv třídu. Byla však zcela relevantní ke sledované třídě. V rámci této klasifikace jsem rozlišila jednak pohyb, který je víceméně obvyklou součástí výuky v jakékoliv třídě, a jednak pohyb, který není, zejména při výuce naukových předmětů, tak běžný. Jednalo se o pohyb, který byl záměrně organizovaný učitelkou jako nedílná součást výuky a měl v ní svůj specifický význam. Tento způsob klasifikace jsem preferovala jako lépe vyhovující záměru mé práce. Tedy i konkrétní formy pohybu jsem popsala v rámci tohoto členění.

➤ Pohyb, který je běžnou součástí jakékoliv výuky

- **Pohyb spojený s příchodem učitelky a s přivítáním na počátku hodiny.** Žáci sledované třídy měli již do značné míry zvnitřněný požadavek učitelky, který udával, že mají při zahájení vyučovací hodiny vstát do pozoru a pozdravit se naučenou básničkou:

*Když zvoneček zazvoní,
každý žák se postaví.
A už jsou z nás školáci,
připravení na práci.*

(příloha I, s.27)

Když tedy žáci zaregistrovali příchod učitelky, většinou již automaticky běželi ke svým lavicím a odříkávali báseň – *Přichází U. Děti běží k lavicím a říkají básničku.* (příloha I, s.47). Nastávaly však i okamžiky, kdy děti byly po přestávce natolik rozjívěné, že na pozdravení zcela zapoměly. V takových případech je učitelka pokárala – *U přichází po zvonění. Zlobí se na děti, že snad neslyšely zvonění, že si furt hrají.* (příloha I, s.33). Rovněž když některý z žáků „sabotoval“ společný pozdrav, dočkal se od vyučující nepříjemných výtek – *Básnička na přivítanou. Jarka neříká, sedí v lavici a pije. U ji napomíná, že se to nedělá. Jarka má nyní za trest říct básničku sama.* (příloha I, s.68).

- **Pohyb spojený s vyvoláním žáka k tabuli.** Ve sledované třídě jsem našla více možných důvodů vyvolání žáka k tabuli. Jedním z nich bylo zkoušení – *U: „K tabuli půjde Honza a nakreslí nám křivou čáru.“, poté má nakreslit úsečku BD... Honza vše udělá správně a dostane jedničku.* (příloha I, s.60). Dalším možným důvodem byla práce žáka u tabule, která neměla charakter zkoušení – *U se ptá na výsledky a poté vždy vyvolá jednoho žáka, který ho jde napsat na tabuli.* (příloha I, s.51). Dalším nepříliš obvyklým důvodem byla spolupráce žáka při výkladu – *U vyvolá Erika a Míšu II. Erik je jedna úsečka, Míša II je druhá úsečka. U na nich vysvětluje porovnávání úseček (delší, kratší).* (příloha I, s.66). Takové zapojení žáků do výkladu bylo nejen zpestřením výuky, ale, podle mého názoru, bylo přínosné i pro pochopení a osvojení učiva.
- **Pohyb za účelem vyzvednutí/odevzdání sešitu, pomůcky, žakovské knížky aj.** Tato aktivita žáků většinou probíhala na vyzvu učitelky – *U: „Takže uklízíme hodiny. Dejte mi je sem.“. Děti hodiny přináší k U.* (příloha I, s.22). Někdy však žáci odevzdávali sešity i bez učitelčina pokynu. Bylo to zvláště po skončení pravidelně se opakujících písemek – *U dodiktuje a čte všechna slova znovu. Ž kontrolují a poté nesou sešity na stůl U.* (příloha I, s.65).

Pozn.: Pohyb spojený s vyzvednutím/odevzdáním pomůcky jsem začlenila jednak mezi spontánní pohybové aktivity žáků, kdy celá činnost vyplývá čistě z vlastní vůle dítěte. A jednak jsem ho také zařadila do skupiny pohybů žádaných učitelkou, kdy k zapůjčení pomůcky dochází na základě pokynu či očekávání učitelky.

- **Pohyb spojený s pomocí žáka učitelce**, neboli s tzv. službou. Jednalo se zejména o rozdávání sešitů a mazání tabule. Nastávaly situace, kdy žáci takto pomáhali učitelce bez jakékoliv výzvy, nebo dokonce sami pomoc nabízeli – *Tereza jde za U a ptá se, jestli může smazat tabuli. U jí to dovolí.* (příloha I, S.61). Jindy se vše dělo na pokyn vyučující – *U Radkovi dává sešity na pětiminutovku, aby je rozdál. Radek rozdává.* (příloha I, s.50). Zdálo se, že zejména pro dívky byla služba velmi oblíbenou činností.

➤ **Pohyb, který je záměrně organizovaný učitelkou jako specifická součást výuky.**

Tímto druhem pohybu jsem se podrobněji zabývala v dalších kapitolách. Zde jsou tedy pouze vyjmenovány jeho konkrétní podoby.

- Každodenní rozcvička
- Přemístění na pokyn učitelky spojené se změnou místa výuky
- Činnost mimo lavice – na koberci, u tabule, u počítačidla

3.2 Pohyb jako záměrně organizovaná součást výuky

V následujícím textu jsem se zaměřila již pouze na pohyb organizovaný učitelkou v naukových předmětech. Ve sledované třídě se vyskytly tři základní formy této pohybové aktivity. Jednalo se o tyto:

- **Každodenní rozcvička**

Od pondělí do pátku se každý den vždy na začátku první vyučovací hodiny konala u druháků rozcvička. Přestože se pokaždé cvičilo v hodině některého z naukových předmětů, rozcvička nebyla přímo spojena s výukou naukových předmětů. Rozcvička začínala vždy na pokyn vyučující, která žáky vyzvala, aby se přemístili na koberec. Zde si všichni společně stoupli do kroužku. Dříve než začali cvičit, řekli si, jaký je den a měsíc a někdy také jaké je venku počasí. Domnívám se, že cílem tohoto rituálu nebylo pouze ujasnění si datumu a procvičování dnů v týdnu, měsíců v roce a meteorologických pojmů. Povídání plnilo rovněž funkci jakéhosi uvedení do nového školního dne. Cvičení bylo mnohdy doplněno krátkými říkankami. Například při procvičování rukou a prstů, říkali žáci společně s učitelkou tuto básničku:

*Ťuká, ťuká deštík
na široký deštník.
Ťuká, ťuká prstíkem,
kdo je pod tím deštníkem?*

(příloha I, s.70)

Po docvičení se žáci vrátili na pokyn vyučující opět do svých lavic.

- **Přemístění na pokyn vyučující**

Tento druh pohybové aktivity byl úzce spojen se změnou místa výuky, ke které docházelo během vyučovací hodiny většinou vícekrát. Žáci se přemísťovali nejčastěji z lavic na koberec či k tabuli a zpět, a to vždy na pokyn vyučující – U: „*Tak běžte k tabuli.*“. *Děti se zvednou a utíkají.* (příloha I, s.26) nebo U: „*Kdo to má, tak si de sednout na koberec.*“. *Děti dopisují a jdou na koberec.* (příloha I, s.49). Přemístění většinou probíhalo velice rychle, neboť děti jej měly spojené s převážně příjemnými činnostmi, které se na koberci či u tabule konaly – U: „*Tak jdeme Na krále všichni.*“. *Děti radostně běží k tabuli.* (příloha I, s.41). Rychlost přemístění nasvědčovala tomu, že samotné přesunutí může být současně motivačním prvkem k další činnosti.

- **Činnost mimo lavice**

Ve sledované třídě se kromě obvyklé výuky v lavicích pracovalo poměrně často také u tabule, v zadní části třídy na koberci nebo u velkého počítačidla.

- **Činnosti u tabule** – Práce u tabule nebyla při výuce nijak výjimečnou činností. Jednalo se například o vyvolání žáka k tabuli za účelem zkoušení či procvičení probírané látky přímo před zraky vyučující a spolužáků. V 2.A byly však tyto případy spíše v menšině. U tabule totiž pracovali většinou všichni žáci najednou. Práce u tabule měla převážně charakter procvičování učiva. Kromě možnosti zopakovat si probíranou látku však pro žáky znamenala i příležitost k pohybu a k vzájemnému kontaktu. U tabule se pracovalo ve všech naukových předmětech.
 - **Český jazyk** – V hodinách českého jazyka většinou žáci pracovali s textem, který měla učitelka na tabuli již předem připravený. Procvičovalo se například dělení napsaných slov na slabiky – U: „*Tak běžte k tabuli.*“. *Děti se zvednou a utíkají... Na tabuli jsou napsaná slova. Děti je popořadě dělí na slabiky modrou křídou. Děti, které už byly, poodcházejí a baví se spolu. U je napomíná.* (příloha I, s.26).

- **Matematika** – Nejoblíbenější činností žáků v hodinách matematiky byla hra Na krále, která se většinou konala v prostoru před tabulí. Hra probíhala takto: Děti s učitelkou stály před tabulí – děti tvořily dvojstup a vyučující stála čelem k tomuto dvojstupu. Učitelka zadávala příklad na sčítání vždy dvojici žáků stojící v čele dvojstupu. Žák, který řekl jako první správný výsledek, se vrátil nakonec dvojstupu a mohl dále soutěžit, až na něj opět přišla řada. Druhý žák vypadl ze hry. Hra pokračovala až do chvíle, kdy v zástupu zbyl poslední žák – vítěz prvního kola. Druhé kolo poté probíhalo stejně, jen s tím rozdílem, že učitelka zadávala příklady na odčítání. Vítězové prvního a druhého kola dostali bonbony, ale utkali se ještě o papírovou korunu. Tu vyhrál ten, který opět jako první správně vypočítal příklad zadaný učitelkou. Ve třídě se také praktikovala varianta hry Na krále, při které však nevyhrával jednotlivec ale celé družstvo.

Kromě výše uvedených her se v hodinách matematiky, podobně jako v hodinách češtiny, procvičovalo již nesoutěživou formou probírané učivo – *U vyzývá děti, aby šly k tabuli. Zde jsou připravené příklady. Děti počítají. V počítání se střídají, na jeden příklad jedno dítě... U počítá vždy se žákem u tabule, ale neustále musí napomínat děti stojící vzadu... Poté jdou děti zpět do lavic.* (příloha I, s.17).

- **Prvouka** – Během hodin prvouky se u tabule pracovalo spíše výjimečně, převažovala výuka v lavicích a na koberci. Činnosti u tabule měly vesměs charakter vysvětlování probírané látky s pomocí obrázků – *U zve děti k tabuli, ať se jdou podívat na obrázky ročních období... Poté na tabuli probírají hodiny. U vysvětluje, co jsou to sluneční hodiny, orloj, přesýpací hodiny.* (příloha I, s.22). Toto vysvětlování nebylo přímo spojeno s pohybem, ovšem žáci při něm měli mnohem více příležitostí k pohybovým aktivitám než při výuce v lavicích.
- **Činnosti na koberci** – Výuka na koberci také nebyla vždy s pohybem přímo spojena. Přesto při ní žáci byli více pohybově aktivní než při výuce v lavicích. Vyučování na koberci bylo celkově uvolněnější. Potvrzovala to i slova třídní učitelky, která v rozhovoru při porovnávání práce v lavicích a práce na koberci uvedla – *Je to tak jako víc hra na tom koberci.* (příloha II, s.7) *Je fakt, že zatím koberec je taková ta činnost, že tam jako blbnem. Když zbyde čas na koberci, tak si hrajem, že jo. Kdežto když zbyde čas v lavicích, tak se píše, že jo. Takže voni to maj taky spojený s tou hrou.* (příloha II, s.9). Co se motorické aktivity týče, mohli žáci na koberci zaujmout téměř jakoukoliv polohu a libovolně

ji měnit. Mohli sedět na bobku, klečet, ležet na břiše, opírat se při sezení o stěnu apod. Učitelka je v tomto nijak neomezovala. Například v jedné hodině matematiky při procvičování odčítání se žáci chovali takto – *Kluci leží na břiše, kopou nohama. Holky sedí.* (příloha I, s.43). Činnosti na koberci byly v 2.A poměrně časté ve všech naukových předmětech.

- **Český jazyk** – V hodinách českého jazyka probíhalo na koberci opět zejména procvičování probírané látky. Učitelka zde se žáky opakovala větnou skladbu, druhy vět aj. Zvláště zajímavá se mi zdála práce s nadřazenými, podřazenými a souřadnými slovy – U: „*Kdo to má, tak si de sednout na koberec.*“. *Děti dopisují a jdou na koberec. Kluci se zde začnou válet a poštuchovat. U je napomíná, že se tady nemají mačkat. Děti sedí či leží na koberci, U u nich sedí na židli. Probírají nadřazená a podřazená slova. U říká: „Já jsem nadřazené slovo a jmenuji se nábytek.“ a ptá se dětí, jaká jsou ke slovu nábytek podřazená slova. Nebo u říká: „Ty seš čepice, ty šála, ty kalhoty. Co jsem já jako nadřazené slovo?“. (příloha I, s.49). Vzájemná poloha učitelky a žáků, kdy vyučující byla prostorově výše a představovala tedy nadřazené slovo, zatímco žáci sedící či ležící na zemi byli slovy podřazenými, usnadňovala dětem porozumění problematice nadřazených a podřazených slov.*

Ke konci prvního pololetí, tedy v období, kdy jsem se již výuky v 2.A neúčastnila, se konala na koberci v hodinách českého jazyka ještě další významná pohybová aktivita, a sice hraní divadla. Informace o této činnosti jsem tedy neměla z vlastního pozorování, ale z rozhovoru s třídní učitelkou – *V tý češtině byly pohádky, doplňovali sme názvy pohádek, tak ty pohádky voni potom hráli. Nebo když v čítance něco je, tak k tomu to vlastně děláme, jako že to předvádíme.* (příloha II, s.15). Hraní divadla bylo tedy jakýmsi doplňkem v hodinách čtení a představovalo dramatické ztvárnění obsahu přečteného.

- **Matematika** – V matematice, stejně jako v hodinách češtiny, se na koberci mimo jiné procvičovala probíraná látka – U: „*Tak a teď se budeme učit odečítat. Pojd'te na koberec.*“. *Děti jdou na koberec a tam stojí. Některé se pošlouchují, povídají si. U přináší dvě malá plata na vajíčka s kaštany. Říká, aby si děti sedly. Kluci na jedné straně, holky na druhé straně vytvoří kolem U kruh. Kluci mají jedno plato, holky druhé. U vysvětluje současně klukům i holkám – na obou platech odebírá a přidává kaštany. Děti si to mají postupně vyzkoušet.* (příloha I, s.43).

Kromě procvičování učiva se na koberci občas hrála dětmi oblíbená hra Na krále, nebo její varianta.

Ke konci pololetí zavedla učitelka v hodinách matematiky také jakousi psychomotorickou rozcvičku – U: „*Jdeme dozadu cvičit.*“. Děti běží dozadu. U počítá od nuly do desítky a potom nazpět. Každé číslo má na těle určité místo – nula je na špičkách, jednička u kotníků, dvojka uprostřed lýtek, trojka na kolenou atd. Děti počítají společně s U a přitom čísla ukazují na svém těle. Poté U říká čísla na přeskáčku a děti je mají na svém těle ukázat. (příloha I, s.71). Celé cvičení se ještě opakovalo s desítkami – tam, kde na těle byla jednička, je teď desítka, kde byla dvojka, tam je dvacítko atd. Vlastní tělo dítěte se tak dočasně stalo číselnou osou, na které lze nalézt jednotlivá čísla. Dítěti to umožňovalo ujasnit si představu o velikosti čísla a o vzájemných vztazích mezi čísly (vztahy větší, menší, rovno). Jak jsem již dříve uvedla, toto cvičení učitelka dobře využila k výkladu zaokrouhlování – *A teď se na tom docela dobře učilo to zaokrouhlování. Že vod pasu nahoru, to už je velký číslo. Když je až v pase (pětka), to se nepředkláníme, tak to je nahoru. Kdežto to dole, to je ještě ta štyřka, to se ještě předkláníme, to je ještě jako dólu, to je ještě malý číslo... Že vlastně v té číselný ose na tabuli, to jako jim nic neříká. Ale takhle na tom těle jim je to jako jasnější.* (příloha II, s.13).

- **Prvouka** – Také v hodinách prvouky probíhalo na koberci procvičování a výklad učiva. Učitelka zde žákům ukazovala obrázky stromů, rostlin, hub, zeleniny, ovoce a ti je měli rozpoznávat. Konala se tu rovněž dramatická ztvárnění vztahující se k probírané učební látce. Například při probírání okopanin – U vyzývá děti, *ať jdou na koberec.* U: „*Všichni si stoupneme do kroužku a řekneme si tu básničku s bramborama.*“ U a děti říkají *báseň Princeznička na bále poztrácela korále... a doplňují ji pohyby; př. rozmachují se při kopání brambor.* (příloha I, s.62). Jiným příkladem bylo hraní pohádky O řepě – U: „*Pojďte, zahrajem si pohádku.*“. Děti hrozně křičí a výskají a ženou se ke koberci. U zvoní zvonečkem a tím děti utiší. U říká, že *Radek bude hrát řepu. Radek si dřepne na bobek a U na něm ukazuje: „Tak tohle je bulva, tohle jsou listy, říká se jim chrást...“.* (příloha I, s.63).

Výjimečně využívala učitelka koberec v hodinách naukových předmětů také k vysloveně odpočinkovým nebo zábavným činnostem, které neměly didaktický charakter. Jednou z nich bylo například zpívání – U: „*Za chvíli bude zvonit, tak jdeme na koberec.*“. Děti jdou na

koberec. U sedí na židli, děti sedí na koberci a společně zpívají písničku. Zvoní, děti vstávají a píseň končí. (příloha I, s.52).

Můžeme tedy shrnout, že se při výuce na koberci konaly převážně tyto činnosti: **výklad učiva, procvičování učiva, dramatické ztvárnění vztahující se k probírané učební látce, relaxace a zábava.** Jednalo se tedy jednak o činnosti, které se dějí v jakési formálnější podobě i při běžné výuce v lavicích, a jednak o čistě hrové, oddechové aktivity.

- **Práce u počítadla** – V boční části třídy vedle dveří se nacházelo velké dřevěné počítadlo. Učitelka jej využívala v hodinách matematiky při vysvětlování sčítání a odčítání. Někdy pracovala s dětmi u počítadla individuálně, někdy hromadně – *U vyzývá děti, aby šly k ní (k počítadlu). U vysvětluje látku na počítadle. Poté zadává příklady a vyvolává jednotlivé žáky, kteří s pomocí počítadla počítají. (příloha I, s.29).*

3.3 Funkce záměrně organizovaného pohybu ve výuce

V současné době pravděpodobně převažuje mezi pedagogy domněnka, že pohybové aktivity hrají ve školní výuce převážně pozitivní roli. V některých ohledech s nimi nelze nesouhlasit. Avšak, podle mého názoru, pohyb s sebou může do výuky přinášet i určitá rizika a negativa, kterými jsem se proto v následující kapitole zabývala. Nejprve jsem se však věnovala oněm pozitivním dopadům pohybových aktivit, které bývají v literatuře čím dál častěji zmiňované.

3.3.1 Pozitivní dopady

Ve sledované třídě jsem zaznamenala tyto pozitivní důsledky pohybových aktivit na výchovně vzdělávací proces:

➤ Osvojování nových vědomostí a dovedností

Pohybové hry didaktického charakteru představují alternativní způsob výkladu a procvičování učiva a mohou vést ke zvýšení zájmu dětí o obsah vyučovaného předmětu. Ve sledované třídě jsem zjistila tři možné způsoby, jakými může pohybová hra napomáhat v osvojování nových vědomostí a dovedností:

- V některých psychomotorických hrách je **žákům předkládána učební látka pod jiným úhlem pohledu než při běžném výkladu**, čímž je jim dána nová možnost lépe porozumět sledovanému problému. V 2.A to byla například rozcvička v matematice a s ní spojená výuka zaokrouhlování či hraní divadla.

- Jiné **pohybové aktivity** zase mohou pracovat s učební látkou v nezměněné podobě a **mohou tak sloužit** jako jedna z variant **opakování a procvičování učiva**. Ve sledované třídě to byla třeba hra Na krále či dělení slov na slabiky u tabule.
- Pohyb může ve výuce sloužit také jako **příprava pro určitou činnost**, například rozhýbání částí těla užívaných při psaní a čtení. Jde zde tedy především o grafomotoriku a oromotoriku. Tuto funkci ve 2.A plnila ranní rozcvička, o níž třídní učitelka mimo jiné řekla – *Je tam i ta grafomotorika... Je to dobrý na rozhejbání těch prstů k tomu psaní, že jo.* (příloha II, s.12).

Podobný pozitivní efekt psychomotorických her uvádí i Szabová – „hry můžeme přímo zaměřit na výchovně vzdělávací cíl, použít je jako procvičení schopností.“¹⁹ Dále pak autorka vyjmenovává případy, ve kterých mohou mít psychomotorické hry kladný efekt při osvojování učiva. Doporučuje například v hodinách psaní použít hry na rozcvičení prstů, v hodinách čtení převádět čtené texty do pohybu prostřednictvím pantomimy, tance či hraní divadla, nebo obohatit hodiny prvouky o hry s tématy zvířat, rostlin, vesmíru, lidí.

➤ Posílení koncentrace pozornosti

Na základě pozorování a analýzy dat jsem dospěla k dvěma způsobům, kterými můžeme prostřednictvím pohybových aktivit přispívat ke zvýšení koncentrace pozornosti:

- Již podle mých záznamů bylo zřejmé, že **pohybové hry** jsou pro žáky většinou **zajímavé** a baví je. Lze tedy předpokládat, že se při nich vydrží soustředit déle než při činnostech, které jsou pro ně méně poutavé. Tento pozitivní efekt opět zmiňuje i Szabová.
- Ke zvýšení koncentrace pozornosti může přispívat i pohyb sám o sobě, a to v případě, **kombinujeme-li** v průběhu vyučovací hodiny vhodně **psychickou činnost s činností fyzickou**, podobně jako tomu bylo v 2.A. Třídní učitelka spatřovala v pohybových aktivitách, které začleňovala do výuky, vhodný prostředek ke zvládnutí neklidu žáků a k udržení jejich pozornosti – *Fakt těch deset minut to chce měnit, no. Že kór v tý první třídě každých deset minut, a i teď jako, když vidim, že už nedávaj pozor, tak aspoň si dojdou pro ty sešity, pro tu pětiminutovku, že aspoň nákej pohyb tam je... Vono by se mělo správně na čtyřikrát měnit ta činnost během tý hodiny.* (příloha II, s.6).

Pozornost žáků během vyučovací hodiny skutečně kolísá. Zvláště u dětí v nižších ročnících základní školy je doba, po kterou je dítě schopno záměrně soustředovat svou

¹⁹ Szabová, M.: Preventivní a nápravná cvičení. Praha, Portál 2001, s. 13.

pozornost na jednu činnost, poměrně krátká. Jan Čáp v knize Psychologie výchovy a vyučování uvádí, že samo sezení žáků při vyučování je jednou z příčin jejich zvýšené únavy. Sezení je podle Čápa „poloha nepřirozená, která podporuje vadné držení těla a při delším trvání vyžaduje poměrně značné úsilí. Přibližně po dvaceti minutách sezení narůstá pohybový neklid, žáci mění polohu těla, čímž se organismus brání proti dlouhotrvající vynucené poloze. Těmto nežádoucím jevům se předchází zařazením pohybu, jednoduchých cviků, zvláště u nejmladších dětí.“²⁰

Pozitivní vliv pohybu na dětskou pozornost zdůrazňuje vedle Čápa také Kuric: „Ty části mozkové kůry, které se zatěžovaly duševní prací, si nejlépe odpočinou, když se zaměstnají jiné mozkové části, koordinující svalové skupiny při cvičení.“²¹

Podle mého názoru vycházejícího z pozorování ve třídě 2.A však pohybová aktivita nemusí vždy ve výuce přispívat ke zvýšení pozornosti žáků. Možné negativní dopady pohybových aktivit na výuku jsem proto popsala v následující části textu.

3.3.2 Negativní dopady

Kromě pozitivních důsledků pohybových her ve vyučování, které jsou v literatuře vyzdvihované, jsem našla i další, z nichž některé nemusí být vždy pro výuku zcela prospěšné.

➤ Příležitost k nežádoucím aktivitám žáků

Jak jsem již výše naznačila, zařazení pohybu do výuky s sebou nese i určitá rizika. Společné **pohybové aktivity** jsou pro žáky dobrou **příležitostí k vzájemnému tělesnému kontaktu** a ke komunikaci, která se vůbec nemusí vztahovat k probíranému učivu. Mají možnost povídat si spolu, dotýkat se navzájem, **pošťuchovat se**, nebo se dokonce prát – *Děti vytvoří před tabulí zástup. Matěj a Lukáš postavají vzadu, Lukáš si hraje s kapucou Matěje. U ho kárá, jestli ho to nebaví, má si sednout... Lukáš, David a Honza jsou u stolu Honzy a boxují se. U: „Kluci, tam máme nějakou volnou zábavu?“. Kluci si sednou.* (příloha I, s.37). Uvedené **aktivity** na jedné straně rozvíjejí sociální dovednosti dětí, na straně druhé však můžeme předpokládat, že **odvádějí jejich pozornost od obsahu vyučovacího předmětu a narušují osvojování nových vědomostí a dovedností.**

Těchto rizik, které s sebou pohybová aktivita přináší, si byla vědoma i třídní učitelka 2.A – *Berou to jenom jakoby, jako záminku... Deme dělat na tabuli, to je sice fajn, ale při tom si*

²⁰ Čáp, J.: Psychologie výchovy a vyučování. Praha, Karolinum 1997, s. 177.

²¹ Kuric, J. a kol.: Ontogenetická psychologie. Praha, SPN 1986, s. 155.

můžem jakoby spolu něco popovídat a to je jakoby důležitější. Takže je většinou vrátím zpátky do lavic a voni potom si uvědoměj, že to bylo vo tý činnosti na tý tabuli, že tam to je důležitý. Že sice můžu si něco říct, ale že to nesmí přerůst tu činnost toho psaní na tý tabuli třeba, nebo na tom koberci. (příloha II, s.9). Uvedený úryvek naznačuje, že **možnost dělat při pohybových aktivitách i něco jiného než se jen učit je jedním z důvodů, proč jsou pohybové aktivity ve výuce mezi žáky poměrně oblíbené.**

➤ **Návrat do ranějších vývojových období**

Pohybová aktivita ve výuce má mnohdy charakter hry. Umožňuje tak žákovi návrat do období, kdy jeho dominantní činností bylo zábavné hraní. Navrací ho tedy do role předškoláka. Otázkou je, **zda tato regrese na vývojově ranější úroveň, nebrzdí vývoj dítěte**, zda nezpomaluje jeho posun do dalších vývojových úrovní, je-li hraní časté. Dítě v období školní docházky je totiž vývojově připravené na náročnější aktivity a hravá forma činnosti patří již více minulosti.

Uvědomuji si, že označení této skutečnosti jako negativní je nejednoznačné, neboť její nepříznivé působení není doloženo. Jedná se proto o pouhou úvahu o možném nežádoucím vlivu pohybových her. Proti ní stojí naopak úvahy některých autorů o usnadnění a urychlení osvojení žákovské role prostřednictvím her.

3.3.3 Další možné funkce pohybových aktivit

Kromě výše uvedených funkcí pohybu ve výuce jsem ve sledované třídě zjistila ještě další, které nelze jednoznačně charakterizovat jako pozitivní, nebo negativní.

➤ **Pohyb jako prostředek k ovlivnění chování žáků**

Pohybové aktivity ve výuce jsou mezi žáky většinou velmi oblíbené. Lze tedy předpokládat, že jsou pro ně cennou částí vyučovací hodiny. Učitelka, která rozhoduje o zařazení či nezařazení **pohybové hry** do vyučování, má tak v ruce **nástroj**, kterým může ovlivňovat chování svých žáků. Má možnost skrze zákaz pohybové hry **žáky trestat**, nebo je naopak **odměnit** začleněním hry do vyučovací hodiny. Této možnosti využívala i třídní učitelka v 2.A. V průběhu mého pozorování jsem zaznamenala jak užívání pohybové aktivity jako odměny – *Děti si mají otevřít prvouku. U: „A potom, až skončíme, tak si zahrajeme pohádku.“. Děti jásají.* (příloha I, s.62), tak učitelčiny hrozby ukončením či zákazem činnosti mimo lavice – *U vyzývá děti, aby šly na koberec, že budou probírat věty... Lukáš sebou mele. U: „Lukáši, chceš se posadit do lavice?“, Lukáš: „Ne.“.* (příloha I, s.26). Rovněž v našem společném rozhovoru se učitelka zmínila o tom, že pokud žáci při výuce zlobí, usměrňuje je prostřednictvím zákazu pohybové aktivity – *Co sme to eště dělali? Něco že na koberec a voni*

strašně zlobili a říkám: „Né, deme zpátky do lavice a budeme teda pokračovat a uděláme ešte stránku.“ (příloha II, s.4).

➤ Pohyb jako hranice mezi činnostmi

Tato funkce se netýká přímo pohybových her, ale vztahuje se k aktivitám, které bychom mohli označit jako pohybové vložky ve vyučovacích hodinách. Může se jednat například o protahování a jednoduché cviky, které vyučující při hodině včleňuje mezi jednotlivé činnosti. Ve sledované třídě tuto funkci plnilo přemísťování na koberec či k tabuli a zpět. I když se jednalo o pouhý přesun z místa na místo, pro žáky byl pokyn učitelky k **přemístění známku** toho, že **končí** méně oblíbená **práce** v lavicích a **začíná jiná**, zábavnější část výuky mimo lavice, či naopak.

3.4 Vztah žáků k záměrně organizovanému pohybu

Na základě jakých kritérií měnila učitelka v průběhu hodiny činnosti a začleňovala tak pohyb do výuky? Měla na každou hodinu vždy připravený pevný plán práce, nebo činnosti měnila podle toho, jak se vyvíjela situace během vyučovací hodiny? Tyto nejasnosti, které nešly dobře odhalit prostřednictvím pouhého pozorování, učitelka objasnila v našem rozhovoru – *Já většinou to mám jako rozmyšlený, co kdy budem dělat a vlastně měním to, když vidim, že sou unavený... Tak jako většinou se snažim to dodělat, tu činnost, no ale když vidim, že už to nejde, tak to zrušim a deme dělat něco jinýho, protože někdy, když vidim, že půlka třídy už naprosto nevnímá, tak jim to spíš nechám doma dodělat nebo se k tomu vrátíme příště.* (příloha II, s.8).

Již po několika hodinách strávených ve třídě 2.A bylo zřejmé, že žáci ve výuce upřednostňovali činnosti odehrávající se mimo školní lavice. Učitelkou organizované pohybové aktivity pro ně byly příjemnou součástí vyučovacích hodin. Děti mi to potvrdily i při našem společném povídání – *Ptala jsem se dětí, zda se radši učí v lavicích nebo na koberci či u tabule. Prý radši na koberci.* (příloha III). Jako důvod poté uvedly – *Protože nás to baví, je to takový hraní.* (příloha III). Vyučování spojené s pohybovými hrami tedy učitelce umožňovalo předkládat žákům učivo zábavnou formou a domnívám se, že právě tento fakt mohl určitou měrou přispívat k osvojení probírané učební látky.

Zajímavé bylo také zamyslet se nad důvody, proč jsou pohybové aktivity a vůbec výuka mimo lavice pro žáky tak přitažlivé. Jak už sami žáci uvedli, **výuka na koberci či u tabule byla oproti klasickému vyučování v lavici více hrovou činností**. Zatímco v lavicích probíhala převážně „skutečná práce“, často spojená se známkováním, výuka mimo lavice byla charakteristická spíše oddechovějšími činnostmi. U nich většinou nehrozily žádné špatné

známky a žáci se tedy nemuseli bát neúspěchu. Naopak v některých pohybových hrách měli možnost získat sladkou odměnu, jako například u hry Na krále.

Dalším možným důvodem oblíbenosti výuky mimo lavice byla její celková uvolněnost plynoucí nejen ze samotného hrového charakteru činnosti, ale také z větší **benevolence vyučující**. Zatímco při práci v lavici učitelka žáky napomínala za nesprávné sezení či špatné držení tužky, při činnostech mimo školní lavice jim ponechávala větší volnost. Žáci nejen že nemuseli způsobilně sedět v lavici a mohli se pohybovat a měnit polohu, ale měli také možnost setkávat se se spolužáky a povídat si s nimi. Vyučující tyto aktivity žáků tolerovala, pokud se vztahovaly k probíranému tématu nebo pokud nenarušovaly průběh činnosti. Občas však nastala situace, kterou jsem zmínila již v kapitole o funkcích pohybové aktivity ve výuce, a sice, že se žáci věnovali činnostem nesouvisejícím s probíraným tématem. Nahlas si povídali, pošťuchovali se a nevěnovali pozornost činnosti organizované učitelkou. **Příležitost k podobným nežádoucím projevům žáků**, která se při výuce mimo lavice naskytuje, může být také jedním z důvodů oblíbenosti.

Nejoblíbenější pohybovou aktivitou ve 2.A byla hra Na krále. Tato hra se stala již běžnou součástí hodin matematiky a často se stávalo, že ji žáci při výuce sami vyžadovali – *U: „Vyndáme si prvouku.“ Děti chtějí hrát Na krále, ale U říká, že už si nezahrají, že mají teď prvouku.* (příloha I, s.68). Právě díky velké oblibě využívala učitelka hru Na krále jako nástroj k ovlivnění chování žáků – *Ted' sem jim zrušila, teď to maj zakázaný. Protože tak zloběj ted'kon hrozně... Tak sem řekla, že teda nehraju, dokud se nebudou chovat slušně.* (příloha II, s.4). Důvod oblíbenosti této hry u žáků jsem našla jednak v odměňování vítěze bonbonem a papírovou korunou a jednak v soutěživém charakteru hry.

V souvislosti s úvahami o oblíbenosti pohybových aktivit žáky mladšího školního věku vyvstala otázka, zda se v literatuře často zmiňovaná potřeba pohybu nevysuzuje mimo jiné z této oblíby. **Je možné, že primárním motivem zvýšené motorické aktivity není potřeba pohybu, ale pouhý fakt, že pohyb je často spojován s oddechovými, nenáročnými činnostmi, které spíše než školní práci připomínají bezstarostnou hru.**

Zamýšlela jsem se také nad tím, zda mohou nastat situace, kdy žáci pohyb ve výuce odmítají nebo se pohybových aktivit účastní s nezájmem. Ve svých záznamech z pozorování jsem podobné projevy nenalezla. Rovněž učitelka si nebyla vědoma situací, kdy by žáci nechtěli pracovat mimo lavice – *Tak to se mi nestalo eště, že by nechtěli na koberec. Spíš že tam dou a zloběj a že se nesoustředěj na tu činnost. Že dou na koberec, tam přídou, já tam stojím a chci jim něco říkat a voni stojej ke mně zády a povídaj si mezi sebou. To se mi stalo, to je častější, no, že teda než, že by nechtěli.* (příloha II, s.9). Teoreticky by však mohly nastat i takové případy, kdy by do vyučovacích hodin bylo zařazováno příliš mnoho pohybové aktivity, která by spíše než k odreagování a k posílení pozornosti vedla k rozladění a únavě žáků. To by hrozilo zejména u dětí hypoaktivních.

Na základě mého pozorování v uvedené třídě a získaných poznatků jsem dále sledovala, jak dochází k využití pohybových aktivit ve výuce i v „neromských“ třídách na 1. stupni základních škol. Zajímalo mne tedy, zda zjištěné údaje nejsou charakteristické právě pouze pro "romské třídy", a to **prostřednictvím názorů učitelů k začleňování pohybových aktivit jako součásti výuky**. Proto jsem formulovala tři hypotézy, které vyplynuly z mých zjištění z klinického semestru a ty jsem ověřovala v diplomové práci dotazníkovým šetřením.

4. Dotazníkové šetření

4.1 Hypotézy

Poznatky získané v rámci klinického semestru přinesly řadu otázek. Otevřela se například problematika podmínek začlenění pohybových aktivit do výuky, efektivity pohybových aktivit vzhledem k osvojování poznatků a reálný výskyt možných negativních důsledků. Nedořešené zůstalo také téma důvodů oblíbenosti pohybových aktivit žáky a jejich případné odmítání. Nově se objevila otázka proměny role pohybových aktivit v průběhu celého 1. stupně ZŠ, tedy od první do páté třídy. Věkové kritérium jsem nakonec zvolila jako hlavní hodnotící kritérium pro posuzování jevů spojených s využíváním pohybových aktivit jako součásti výuky. Zaměřila jsem se jednak na četnost negativních dopadů pohybových aktivit ve výuce v závislosti na věku žáků, jednak na rozsah možného využití pohybových aktivit u mladších a starších žáků a také na vývoj oblíbenosti pohybových aktivit žáky během 1. stupně. Proto jsem stanovila následující hypotézy:

1. Obliba záměrně organizovaných pohybových aktivit ve výuce se u žáků s jejich vzrůstajícím věkem nemění.
2. Se vzrůstajícím věkem dětí přibývá negativních dopadů na výuku při začleňování záměrných pohybových aktivit jako součásti výuky.
3. V nižších ročnících (1., 2. tř.) 1. stupně ZŠ plní záměrně organizovaná pohybová aktivita ve výuce více funkcí než ve vyšších ročnících (4., 5. tř.)

Ve vztahu k uvedeným tvrzením musím podotknout, že jsem sledovala názory a zkušenosti učitelů, nikoliv samotnou skutečnost.

4.2 Přípravná fáze

Uvedené hypotézy jsem se rozhodla ověřit na základě dotazníkového šetření. Ke každé z hypotéz jsem vytvořila několik otázek, ze kterých jsem sestavila dotazník (příloha IV). V jeho úvodu jsem vymezila používané pojmy, aby učitelé měli jasnou představu o sledované problematice a předešlo se tak nedorozumění. Klíčové pojmy jsem vymezila následovně:

Pohybovou aktivitou rozumím činnost spojenou se změnou pozice těla či jeho částí, přemísťováním, gestikulací nebo mimikou.

Pohybovou aktivitou jako součástí výuky rozumím veškeré pohybové hry a cvičení, které jsou záměrně organizované vyučujícím jako nedílná složka výuky a mají v ní svůj specifický význam. Zároveň jsem uvedla, že za pohybové aktivity v tomto smyslu nepovažuji takové aktivity, které se realizují o přestávkách, nebo ty, které vyplývají ze školního řádu, nebo hygienických potřeb žáků (např. psaní, hlášení žáků, mazání tabule, odchod na WC apod.). Zajímaly mě tedy pohybové aktivity, které učitel záměrně zařazuje do vyučování a které jsou nedílnou součástí výuky a slouží jí.

Poté následovalo několik položek pro zjištění základních údajů o osobě a profesi učitelů. Na dalších třech stránkách se nacházely jednotlivé otázky tématicky seskupené do deseti oddílů. V dotazníku jsem kombinovala volné otázky a tvrzení, u nichž měli učitelé na pětistupňové škále vyjádřit míru souhlasu či nesusouhlasu.

4.3 Respondenti a průběh dotazníkového šetření

Dotazník byl určen učitelům 1. stupně základních škol v Praze a nejbližším okolí.

Po vytvoření první verze dotazníku jsem provedla **předvýzkum** (příloha V). Dotazník jsem rozdala učitelům ve dvou školách s žádostí, aby jej vyplnili a připsali připomínky. Získala jsem tak 18 dotazníků. Na základě analýzy odpovědí a připomínek jsem provedla úpravy a vytvořila konečnou verzi dotazníku (příloha IV).

Provedené úpravy se týkaly jednak úvodní části dotazníku a jednak některých otázek. V úvodu jsem zvolila osobnější formu – učitele jsem oslovila a krátce vysvětlila, k čemu budou získané údaje použity. Předpokládala jsem, že by se mohla alespoň částečně zvýšit návratnost dotazníků a také jsem chtěla navodit odpovědný přístup učitelů k jejich vyplnění. Dále jsem zpřesnila formulace některých otázek. Například u otázky č. 3.2. jsem zdůraznila, že učitelé mají odpovídat pouze u těch funkcí, u nichž v předchozí položce uvedli odpověď 'Ano' nebo 'Spíše ano'. V předvýzkumu se totiž u otázky 3.2. několikrát objevily odpovědi i v případě, že učitelé dříve označili pohybovou aktivitu jako nevhodnou pro dané využití. Podobnou úpravu jsem provedla i u otázek č. 6.2. a 7.2. V otázce č. 9.2. jsem za účelem lepšího porozumění zaměnila výraz *kontraproduktivní* za *neefektivní*. Podobně jsem také přeformulovala a upřesnila otázky č. 5, 6.4. a 9.1. tak, aby byly jednoznačné a učitelům srozumitelné. Otázku č. 3.4. jsem navíc doplnila odrážkami, aby učitelé neuváděli pouze jeden nejvýznamnější faktor, který ovlivňuje začlenění pohybových aktivit do výuky, ale aby uvedli více možných faktorů.

Vlastní dotazníkové šetření jsem provedla na deseti školách, osmi pražských a dvou mimopražských. Rozdala jsem celkem 124 dotazníků a zpět jsem získala 78 vyplněných dotazníků, které jsem podrobila dalšímu zpracování.

Na devíti školách probíhala výuka podle vzdělávacího programu Základní škola, ne jedné podle programu Obecná škola. Následující tabulka stručně charakterizuje vzorek učitelů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření. Ukazuje, kolik učitelů vyučovalo v daném školním roce v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ a jaká byla jejich průměrná délka praxe na 1. stupni základní školy. Z údajů lze vyčíst, že zastoupení učitelů reprezentujících jednotlivé ročníky 1. stupně bylo vyvážené a průměrná délka praxe učitelů se zvyšovala směrem od prvního k pátému ročníku, což potvrzuje často udávaný fakt, že v 1. třídě vyučují učitelé s delší praxí.

Tabulka č. 1. Vzorek dotazovaných učitelů

Ročník 1. stupně ZŠ	Počet učitelů vyučujících v ročníku v době dotazníkového šetření	Průměrná délka pedagogické praxe na 1. stupni ZŠ
1. ročník	16	17,8
2. ročník	13	16,4
3. ročník	13	13,3
4. ročník	18	14,4
5. ročník	18	12,6

5. Zpracování výsledků šetření

Sebrané informace jsem dále zpracovávala dvěma postupy, vždy podle typu položky v dotazníku:

- a) **Kvantitativní zpracování** – vztahovala se k tvrzením, u kterých učitelé vyjadřovali míru souhlasu. Konkrétně se jednalo o následující položky dotazníku: 1., 2., 3.1., 3.2., 4., 5., 6.1., 7.1., 7.2., 8., 9.1. a 10.. Vedle vyjádření četností odpovědí u jednotlivých tvrzení jsem sledovala, zda existuje závislost odpovědí na čtyřech proměnných: věku učitelů, délce jejich pedagogické praxe na 1. stupni ZŠ, ročníku, který v daném školním roce vyučují, a ročnících 1. stupně nejčastěji vyučovaných v průběhu učitelovy praxe. Potřebné údaje jsem získala v úvodní části dotazníku. Pro zpracování jsem použila dvě statistické metody: chí-kvadrát test nezávislosti dvou proměnných a analýzu rozptylu. Pro zpřesnění výpočtů byly v některých případech použity neparametrické testy Mann-Whitney a Kruskal-Wallis. Uvedené výpočty byly provedeny za pomoci Mgr. Aleny Škaloudové, Ph.D.
- b) **Kvalitativní zpracování** – byla použita při zpracování odpovědí na volné otázky: 3.3., 3.4., 6.2., 6.3., 9.2. a 9.3.. Kvalitativní rozbor odpovědí měl sloužit ke zpřesnění představy reálného využití pohybových aktivit při výuce.

Takto jsem se snažila dojít u každé hypotézy k jejímu potvrzení nebo vyvrácení.

5.1 Obliba záměrně organizovaných pohybových aktivit ve výuce v závislosti na věku žáků – 1. hypotéza

Pozorování prováděná v rámci klinického semestru ukazovala na jednoznačnou oblíbenost pohybových aktivit mezi žáky.²² Zajímalo mě, zda tato obliba přetrvává v průběhu celého 1. stupně ZŠ a zda se také mění důvody oblíbenosti pohybových aktivit. Na základě informací, které jsem měla z klinického semináře k dispozici, jsem předpokládala, že pro starší žáky (4. a 5. ročníky) jsou pohybové hry stejně oblíbenou součástí výuky jako pro děti mladší (1. a 2. ročníky). Měnit se budou pravděpodobně pouze důvody, pro které se starší a mladší děti pohybových aktivit rády účastní. Formulovala jsem tedy následující hypotézu:

²² Pokud zde nebo dále v textu používám zkrácené označení *pohybová aktivita*, vždy tím myslím aktivitu ve smyslu výše definované *pohybové aktivity jako součásti výuky*. Rovněž označení *pohybové hry* nebo *pohybové činnosti* chápu jako synonymum pohybových aktivit jako součásti výuky.

Obliba záměrně organizovaných pohybových aktivit ve výuce se u žáků s jejich vzrůstajícím věkem nemění.

K tématu oblíbenosti pohybových aktivit mezi žáky jsem vytvořila otázky a tvrzení nacházející se v dotazníku pod čísly 1, 2, 6 a 10 (příloha IV). Sleduji v nich zkušenosti učitelů s reakcemi žáků na začlenění pohybových aktivit do výuky, názory na rozdílnost v oblíbě u mladších a starších dětí a důvody oblíbenosti i případného odmítání pohybových aktivit ve výuce.

5.1.1 Kvantitativní zpracování

Zpracování prostřednictvím statistických metod se vztahovalo v dotazníku k otázkám č. 1., 2., 6.1. a 10.

Odpovědi učitelů potvrdily obecně vysokou míru oblíbenosti pohybových aktivit mezi žáky. Především učitelé s delší praxí na 1. stupni ZŠ vyjádřili jednoznačný souhlas s tvrzením, že pohybové hry jsou mezi žáky oblíbené. Názory učitelů na rozdílnost v oblíbě u žáků v nižších (1., 2.) a u žáků ve vyšších ročnících (4., 5.) už nebyly tak vyhraněné. Ve 48 % případů se učitelé domnívají, že rozdíl v oblíbě existuje, 36 % učitelů se vyjádřilo, že nikoliv.

Statisticky významná ($p = 0,05$) se ukázala závislost mezi názorem učitelů na rozdíl v oblíbě pohybových her a ročníky, které učitel v průběhu své praxe nejčastěji vyučoval. Učitelé, kteří podle svých výpovědí mají nejvíce zkušeností s výukou v nižších ročnících, téměř výhradně souhlasí s tvrzením o rozdílné oblíbenosti pohybových aktivit u mladších a starších žáků. Kdežto učitelé, kteří ve své praxi nejčastěji vyučovali vyšší ročníky, mají odpovědi rovnoměrněji rozložené a v průměru se mírně přiklání k zamítnutí rozdílnosti v oblíbě. Zdá se tedy, že učitelé, kteří nemají tak bohaté zkušenosti s využíváním pohybových aktivit ve vyšších třídách apriori předpokládají, že se obliba bude měnit, a sice bude u starších dětí klesat. Zatímco učitelé, kteří mají s výukou starších dětí více zkušeností a patrně si také osvojili řadu dovedností, jak u nich pohybové aktivity správně využít, spíše potvrzují, že se obliba nemění.

Přesnější popis problematiky oblíbenosti pohybových aktivit měla přinést položka č. 6 v dotazníku. Ta sestávala jednak z tvrzení o zájmu a aktivní účasti dětí na pohybových činnostech, a jednak z volných otázek, jejichž prostřednictvím jsem hledala důvody oblíby a případného odmítání.

Výpovědi učitelů ohledně zájmu a aktivního zapojení žáků do pohybových her byly opět převážně souhlasné, i když bezpochybný souhlas byl méně častý než u tvrzení o oblíbenosti pohybových aktivit. To znamená, že učitelé jednoznačně souhlasili s tím, že jsou pohybové aktivity mezi žáky oblíbené, ovšem ne vždy se na nich žáci rádi aktivně podílí. Což by mohlo naznačovat, že důvodem oblíby nemusí být vždy zájem o samotnou pohybovou hru a aktivní

účast na ní. Jak jsem již naznačila v rámci šetření prováděných v klinickém semestru, důvodem oblíbenosti může být i příležitost při pohybových činnostech se neučit, „zašít se a ulejt“, nebo vyrušovat a zlobit. Bližší rozbor důvodů oblíbenosti pohybových aktivit mezi žáky jsem dále provedla na základě odpovědí na volnou otázku v rámci položky č. 6. (viz následující kapitolu 5.1.2 Kvalitativní zpracování).

Prostřednictvím analýzy rozptylu se také ukázala statisticky významná závislost ($p = 0,05$) mezi názorem učitele na zájem a aktivní podíl žáků na pohybových aktivitách a ročníkem, který učitel v daném školním roce vyučuje. V průměru sice učitelé všech ročníků souhlasí s tím, že pohybové aktivity ve výuce vzbuzují zájem žáků a žáci se pak do nich aktivně zapojují, ale jistota souhlasu mírně klesá se vzrůstajícími ročníky. Také u učitelů, kteří mají ze své praxe větší zkušenost s výukou mladších dětí, je souhlas jednoznačnější, než u učitelů s převažující zkušeností s výukou dětí starších.

V položce č. 10 se učitelé vyjadřovali k odmítání pohybových aktivit u žáků v 5. ročníku, tedy u dětí, které zde řadíme do skupiny starších. Objevila se zde značná názorová různost. Učitelé své odpovědi rozložili po celé škále, od naprostého souhlasu s tvrzením, až po jeho úplné zamítnutí. Přesto je v průměru zřetelná tendence nesouhlasit s tím, že páťáci většinou odmítají účastnit se pohybových aktivit, které učitel zařadí do vyučování (pouze 11 % učitelů se přiklonilo k souhlasu s tímto tvrzením, zatímco téměř 55 % učitelů ho zamítlo, poměrně velký počet učitelů byl nerozhodnutých).

5.1.2 Kvalitativní zpracování

Kvalitativní analýza se týkala položek č. 6.2. a 6.3. vyjadřujících se k příčinám a důvodům oblíbenosti pohybových aktivit žáky a jejich případného odmítání. V otázkách jsem sledovala, čím jsou podle zkušeností a názorů učitelů pohybové aktivity pro žáky, jaké jsou důvody jejich oblíbenosti a proč může docházet k jejich odmítání. Doplněním položek o otázky na věk žáků jsem zjišťovala, zda názory učitelů podporují nebo vyvrací hypotézu č. 1: Obliba záměrně organizovaných pohybových aktivit ve výuce se u žáků nemění s jejich vzrůstajícím věkem.

5.1.2.1 Oblíbenost pohybových aktivit mezi žáky

Položka vztahující se k oblíbenosti pohybových aktivit zněla:

Pohybové hry jsou oblíbené proto, že jsou svým způsobem pro žáky...

Tuto větu měli učitelé doplnit, pokud podle jejich názoru pohybové aktivity ve výuce vzbuzují zájem žáků a ti se pak do nich aktivně zapojují. Odpovědělo na ni 70 dotázaných (8 neodpovědělo – z toho 4 po zvolené odpovědi Nevím v předchozí položce, čili ani odpovídat neměli). 32 dotázaných (46 %) vztahovalo platnost tvrzení o oblíbenosti

pohybových aktivit na nižší ročníky, 10 na vyšší ročníky a 27 na všechny ročníky 1. stupně (zbylí neuvedli ročník ani věk žáků). Odpovědi učitelů jsem rozdělila do 4 kategorií, které reprezentují různé aspekty oblíbenosti, jak je vnímají učitelé žáků.

a) Kognitivní aspekt pohybových aktivit

První skupina důvodů oblíbenosti se vztahuje k oblasti kognice. Učitelé se domnívají, že pohybové aktivity ve výuce uspokojují dětskou zvědavost, poskytují žákům možnost uplatnit své schopnosti a aktivně se podílet na vyučovacím procesu. Odpovídají konkrétnímu myšlení dítěte na počátku školní docházky. Na základě odpovědí učitelů jsem rozlišila 4 kognitivní charakteristiky pohybových aktivit.

- **Pohybové aktivity umožňují aktivní myšlenkovou účast na výuce** – *...mohou sami žáci řešit určitý problém, sami na něco přijdou* (příloha VI, č.36).
- **Pohybové aktivity umožňují sebevyjádření** – *...přitažlivé, dávají možnost projevit se, realizovat sebe a své představy* (příloha VI, č.56).
- **Pohybové aktivity mají pozitivní vliv na poznávací procesy** – Učitelé předpokládají kladný vliv pohybových aktivit ve výuce na kognitivní procesy dětí. Je však otázkou, do jaké míry je tento příznivý vliv na poznávací procesy pro žáky důvodem oblíbenosti pohybových aktivit. Zda tato okolnost není spíše důvodem pro učitele k začlenění pohybu do výuky.

Učitelé uvedli pozitivní vliv pohybových aktivit na následující kognitivní procesy:

- **Pozornost** – nejčastěji byl učiteli uváděn příznivý vliv na pozornost – *Pomáhají dítěti při učení i při udržení pozornosti, což je nesmírně důležité i pro samotnou práci učitele. Jsou pro dítě zpestřením, ale ke konci vyučování, kdy už pozornost opadá, i nezbytnou složkou výuky.* (příloha VI, č.77)
- **Myšlení** – *...propojení celého těla – pohyb umožňuje pak lepší myšlení* (příloha VI, č.52), *U malých dětí je konkrétní názor mnohem účelnější, abstraktní myšlení není vyvinuto.* (příloha VI, č.55).
- **Paměť** – *...učí se nenásilně a lépe si pamatují* (příloha VI, č.73).
- **Fantazie** – *...roztvíjející fantazii dětí* (příloha VI, č.34).

b) Emocionální aspekt pohybových aktivit

Pohybové aktivity vzbuzují podle názoru učitelů u dětí převážně příjemné emoce a představují pozitivní motivaci k práci. Rozlišila jsem 4 navzájem související emocionální charakteristiky pohybových aktivit, které jsou důvodem jejich oblíbenosti mezi žáky.

- **Pohybové aktivity jsou zábavné, radostné** – ...zábavné, nenáročné, radostné, osvěžující, rozvíjející (příloha VI, č.17).
- **Pohybové aktivity jsou zajímavé, neobvyklé, přitažlivé, vzrušující** – ...přitažlivé a zajímavé (příloha VI, č.41), ...atraktivní, vzrušující, netradiční, odpočinkové (alespoň pocitově) – učí se nenásilně a lépe si pamatují (příloha VI, č.73).
- **Pohybové aktivity jsou motivující** – ...zajímavé, povzbuzující k dalším činnostem (příloha VI, č.78), ...motivující – snaží se uplatnit všichni žáci (příloha VI, č.35).
- **Pohybové aktivity jsou hrou** – ...pocit hry, zábavy, odpočinku od práce v lavici (příloha VI, č.15), ...hrou. Nepřipadá jim, že se vlastně vyučují. (příloha VI, č.27), *V 1., respektive 2. roč. jsou naprosto nezbytné, obzvláště edukativní hry – žáci si hrají, aniž by si uvědomovali, že se učí.* (příloha VI, č.58). Odpovědi v dotazníku potvrzují mou domněnku z klinického semestru, že pohybové aktivity jsou oproti klasickému vyučování v lavici **nenáročnou hrovou činností**, nepředstavují „skutečnou práci“ – učení, a proto jsou mezi žáky oblíbené. Výpovědi učitelů dokonce vzbuzují dojem, jako by se učitelé hrami snažili „obelstít“ žáky a nenásilnou formou je přimět k učení, aniž by si to sami žáci uvědomovali.

S hrovým charakterem pohybových aktivit souvisí i tvrzení, že **pohybové aktivity usnadňují přechod z mateřské školy do základní školy** – *Žáci se odreagují. Nemusí sedět v lavici. U prvňáčků to není tak kruté při přechodu ze školky.* (příloha VI, č.20).

c) Fyzický aspekt pohybových aktivit

Následující kategorie vychází zejména z předpokladu existence dětské potřeby pohybu a příznivého vlivu aktivní formy odpočinku. Některé výpovědi odráží spíše postoj učitele k pohybovým aktivitám, než důvod dětské obliby (viz např. prospěšnost pohybu pro zdraví).

- **Pohybové aktivity uspokojují potřebu pohybu u dětí** – ...uspokojují dětskou touhu po pohybu (příloha VI, č.29), ...přitažlivé, přirozené dětské bytosti. *Připadá mi naopak divné dítě, které by jen v klidu sedělo.* (příloha VI, č.5).

- **Pohybové aktivity jsou uvolněním, odpočinkem, odreagováním** – ...relaxace po dlouhém sezení a poslouchání (příloha VI, č.36), ...zajímavější a umožňují jim odpočinout si od náročné duševní činnosti (příloha VI, č.51), ...uvolněním, změnou, hrou, něčím novým, co jim pomůže se soustředit, relaxací, vydáním nahromaděné energie (příloha VI, č.64).
- **Pohybové aktivity jsou osvěžující, aktivizující** – ...odbourávají nežádoucí stavy – únavu, nepozornost (příloha VI, č.29).
- **Pohybové aktivity jsou prospěšné pro zdraví dětí** – ...zdravotně prospěšné (příloha VI, č.60).

d) Sociální aspekt pohybových aktivit

Na oblibě pohybových aktivit se podle učitelů podílí také sociální charakter těchto činností. Realizuje se při nich sklon dětí mezi sebou komunikovat a porovnávat své výkony v rámci vrstevnické skupiny.

- **Pohybové aktivity umožňují interakci mezi dětmi** – ...možnost spolupráce s kamarádem, možnost domlouvání (příloha VI, č.36), ...je to příležitost více mezi sebou komunikovat, vyrušovat, „zlobit“ – a učitel to více toleruje (příloha VI, č.21) ...zpestřením výuky! 1., 2. roč. = zpestření výuky v kladném slova smyslu, 4., 5. roč. = zpestření výuky v záporném slova smyslu (možnost VYRUŠOVAT) (příloha VI, č.42). Výpovědi učitelů nasvědčují, že možnost sociálního kontaktu mezi žáky, kterou s sebou pohybové aktivity do výuky přinášejí, má své výhody i nevýhody. Odpovídá to mým domněnkám z klinického semestru. Pohybové aktivity ve výuce mohou být pro žáky dobrou příležitostí ke „zlobení“, v jehož důsledku může padnout původní záměr činnosti, a právě jedním z důvodů jejich oblíbenosti je možnost provádět při nich i něco jiného než se jen učit. Zároveň se potvrzuje předpoklad o větší shovívavosti učitele k projevům žáků v průběhu pohybových her.
- **Pohybové aktivity umožňují sociální komparaci** (vzájemné srovnávání mezi žáky) – ...možností nenásilně procvičit učivo, změřit vědomosti s ostatními, prosadit se, vyhrát, zažít úspěch (příloha VI, č.24).

5.1.2.2 Odmítání pohybových aktivit žáky

Pozorování, která jsem učinila v rámci klinického semestru, otevřela otázku, zda žáci mohou vnímat pohybové aktivity ve výuce negativně a stavět se k nim odmítavě. Ve sledované třídě jsem žádné odmítavé projevy dětí nezaznamenala. V dotazníku jsem se proto ptala učitelů, jaké mohou být podle jejich zkušeností příčiny a důvody odmítání pohybových aktivit žáky.

Položka vztahující se k odmítání pohybových aktivit zněla:

Co vše může mít podíl na tom, že žáci mají při výuce nižší zájem o pohybové aktivity a odmítají je?

Na tuto otázku odpovědělo 58 dotázaných (20 neodpovědělo). 2 dotázaní vztahovali platnost tvrzení o odmítání pohybových aktivit na nižší ročníky, 36 na vyšší ročníky a 9 na všechny ročníky 1. stupně. 8 dotázaných navíc uvedlo, že se s odmítáním pohybových aktivit v průběhu své praxe nesetkali.

Odmítání pohybových aktivit učitelé v 62 % spojovali se žáky z vyšších ročníků 1. stupně, tedy s 4. a 5. třídou. Jako důvod odmítání často uváděli nastupující období pubescence a s tím spojený stud před opačným pohlavím, považování pohybových her za dětinské a celkový pokles tělesné aktivity. Názory učitelů by tedy popíraly mou hypotézu, že obliba záměrně organizovaných pohybových aktivit ve výuce se u žáků nemění s jejich vzrůstajícím věkem.

Odmítání pohybových aktivit u mladších dětí, tedy v 1. a 2. ročníku, které se vyskytlo ve dvou odpovědích, učitelé zdůvodňovali nepříznivými vrozenými tělesnými předpoklady dítěte, neaktivním životním stylem, který si dítě přináší z rodiny, přílišnou náročností nebo nezajímavostí učiva předkládaného prostřednictvím pohybové aktivity a nevhodným zařazením pohybu v rámci denního rozvrhu.

Na druhé straně v osmi případech se spontánně vyskytly odpovědi, podle kterých se učitelé s odmítáním pohybových aktivit ve své praxi vůbec nesetkali, a to ve vztahu k nižším i vyšším ročníkům – *Děti mají hry rády, mají v oblíbené soutěže a veškeré oživení výuky. Nevzpomínám si, že by žáci (1.-5. ročník) pohybovou aktivitu odmítli.* (příloha VI, č.28). U této otázky se objevil také vyšší počet učitelů, kteří vůbec neodpověděli, což může naznačovat, že s negativním postojem žáků k pohybovým aktivitám nemají žádné zkušenosti. Ve 3 případech byly odpovědi doplněny poznámkou naznačující výjimečnost odmítavých reakcí dětí – *Někteří žáci jsou více pohodlní, někdy až leniví. Ale většinou se rádi zapojí.* (příloha VI, č.52).

Ojedinele se mezi odpověďmi učitelů objevilo velmi obecné a nekonkrétní zdůvodnění negativního postoje žáků ke školním pohybovým aktivitám, nebo zdůvodnění, které se nevztahovalo k odmítání pohybových aktivit přímo při školní výuce – *stresová doba, ve které žijeme, možná i finančně nákladné sporty* (příloha VI, č.15). S takovou odpovědí jsem již dále nepochybovala, protože se vyskytla pouze v jednom případě.

Odpovědi učitelů jsem seskupila do 4 kategorií podle toho, zda se důvod odmítání pohybových aktivit nachází u samotného žáka, nebo je na straně učitele, učiva, či vnějších podmínek.

a) Žáci

Tato kategorie zahrnuje důvody odmítání, které spočívají v osobě žáka nebo v celém kolektivu třídy. Rozdělila jsem ji do 4 subkategorí.

• Fyzické faktory

- **Nepříznivé fyzické předpoklady** – jako jednu z příčin odmítání pohybových aktivit učitelé uváděli následující fyzické nedostatky: neobratnost, špatná fyzická kondice, obezita, zdravotní postižení – *slabší pohybové dovednosti* (příloha VI, č.17).
- **Nepříznivý aktuální fyzický stav** – k odmítání může podle učitelů vést také únava, nebo onemocnění – *zdravotní stav – nachlazení* (příloha VI, č.51).
- **Vyšší věk žáků** – podle odpovědí některých učitelů se pravděpodobnost výskytu odmítavých reakcí zvyšuje s rostoucím věkem dětí. Podstatnou roli hraje nastupující období pubescence – *Zvyšující se věk – při pohybových hrách se objevuje pocit studu před druhým pohlavím.* (příloha VI, č.69), *někteří žáci si připadají velcí a považují je za hry pro malé – nejvíc 5., 4. roč.* (příloha VI, č.11), *Přechod do puberty, bojí se přirozeně předvést, aby se neztrapňovali.* (příloha VI, č.40), *Prepuberta a puberta – zejména u děvčat – jsou lenivější, tělesná aktivita klesá.* (příloha VI, č.51).

• Osobnostní faktory

- **Osobnostní rysy** – učitelé uváděli především pohodlnost, lenost – *Někteří žáci jsou více pohodlní, někdy až leniví. Ale většinou se rádi zapojí.* (příloha VI, č.52). Vyskytly se také odpovědi, které zmiňovaly výraznou introverzi dítěte jako možnou příčinu odmítání pohybových aktivit – *Je-li dítě silně introvertní a stydlivé povahy.* (příloha VI, č.77). Určitý podíl na odmítání pohybových her má podle učitelů rovněž nepříznivý aktuální psychický stav, například nervozita v zátěžové situaci – *nervozita → test* (příloha VI, č.74).
- **Emocionální charakteristiky** – v odpovědích učitelů se objevil například stud, strach z výsměchu a kritiky spolužáků, strach z neúspěchu – *bojí se neúspěchu a výsměchu spolužáků* (příloha VI, č.36), *Děti se bojí pohnout, aby něco nezkazily, ale tak se bojí i hlásit.* (příloha VI, č.48). Častěji se podobné obavy budou pravděpodobně vyskytovat u soutěživých her nebo u her založených na individuálních výkonech.
- **Nedostatečná motivace** – slabá motivace jako jedna z příčin odmítání pohybových aktivit představuje rozporný faktor, pokud vezmeme v úvahu,

že samotné pohybové aktivity mají ve výuce působit jako motivační prvek, který má děti povzbudit k činnosti. Přesto ji učitelé opakovaně uváděli jako možnou příčinu odmítání pohybu při vyučování – *nedostatečná motivace, málo pestré aktivity* (příloha VI, č.31).

- **Celková demotivace** – nezájem o pohyb a případně o vše, co se vztahuje k výuce – *nižší zájem o pohyb (děti, které tráví většinu času u počítačů)* (příloha VI, č.75), *nezájem o vše, co se týče výuky* (příloha VI, č.39). Případně by zde mohl hrát roli i vzor v rodině a celkový styl života – *nejsou vedeny k pohybové aktivitě i mimo školu* (příloha VI, č.60).

- **Sociální faktory**

- **Nepříznivé třídní klima a narušené vztahy ve třídě** – s tím mohou souviset obavy z výsměchu a kritiky spolužáků, případně i neochota spolupracovat a podřídit se autoritě – *nedobré klima třídy* (příloha VI, č.9), *Nejsou kolektiv a stydí se před ostatními* (příloha VI, č.77).
- **Neschopnost spolupráce** – tento fakt může hrát roli pouze u části pohybových aktivit. Řada pohybových her totiž není postavena na spolupráci dětí, nebo má dokonce soutěživý charakter.

Na pomezí první a druhé kategorie stojí:

- **Narušený vztah učitel – žák (žáci)** – učitelé měli namysli především nerespektování autority učitele. Potom by se však negativní postoj žáků nevztahoval výlučně na pohybové aktivity, ale měl by obecnější charakter – *nerespektování autority* (příloha VI, č.2), *nevhodný vztah učitel-žák, učitel-kolektiv* (příloha VI, č.9).

b) Učitel

V této kategorii jsou důvody odmítání, které mají svůj zdroj v osobě učitele.

- **Odmítavý postoj učitele k pohybovým aktivitám** – negativní přístup učitele k pohybovým aktivitám se podle odpovědí učitelů může přenášet i na děti – *„viditelná nechut“ učitele k těmto aktivitám* (příloha VI, č.9).
- **Nevhodná volba pohybové aktivity** – učitelé uváděli zejména nevhodně zvolenou pohybovou aktivitu vzhledem k věku žáků, k druhu učiva, případně nevhodné začlenění pohybové činnosti v průběhu hodiny – *neodpovídají jejich věku* (příloha VI, č.44), *špatně zvolený typ výuky v pohybu* (příloha VI, č.46), *nevhodné zařazení v rámci*

hodiny (příloha VI, č.9). Od toho se pak odvíjí i další zmiňovaný důvod odmítání, neefektivnost pohybových aktivit. Otázkou je, vzhledem k čemu má být pohybová hra efektivní. Vzhledem k osvojování učiva? Vzhledem k odreagování a posílení pozornosti? A do jaké míry neefektivnost žákům vadí?

- **Špatná organizace pohybových aktivit** – dalším důvodem odmítání, který pramení z nedostatků ze strany učitele, je špatná organizace pohybových her. Může se jednat například o nepřesný výklad pravidel nebo závěrečné nezhodnocení pohybové aktivity – *špatný výklad pravidel hry* (příloha VI, č.58), *absence závěrečného hodnocení hry* (příloha VI, č.58).

c) Učivo

Tato kategorie zahrnuje příčiny odmítání vztahující se k učební látce, která je předkládaná prostřednictvím pohybové aktivity.

- **Náročnost nebo nezajímavost učiva** – tato odpověď se opět může jevit jako protikladná vůči tvrzení učitelů, že zařazení pohybové aktivity je naopak vhodné, pokud je učební látka náročnější na soustředění nebo je méně zajímavá (viz kapitolu 5.3.2.2 Faktory určující začlenění pohybových aktivit do výuky) – *náročnost výuky, méně zajímavá látka* (příloha VI, č.72).

d) Prostorové, časové a klimatické podmínky

- **Stísněné prostory** – nedostatek prostoru ve třídě může mít spíše okrajový vliv na odmítání pohybových aktivit žáky – *málo místa pro tyto akce ve třídě* (příloha VI, č.14).
- **Nepříznivé zařazení vyučovací hodiny v denním rozvrhu** – domnívám se, že umístění hodiny v rozvrhu primárně omezuje učitele v začlenění pohybové aktivity jako součásti výuky a teprve druhotně může být zařazení v nevhodné době příčinou odmítání pohybových aktivit – *zařazení hodiny v rozvrhu* (příloha VI, č.72).
- **Nepříznivé klimatické podmínky** – především vysoká teplota v jarních a letních měsících – *Ve třídě je málo místa a konkrétně v mé je většinou vedro a slunce svítí do tváře – jakýkoliv pohyb = okamžité pocení.* (příloha VI, č.12).

5.1.3 Shrnutí

V souladu se stanovenou hypotézou jsem předpokládala, že obliba pohybových aktivit se u žáků nebude v průběhu docházky na 1. stupeň ZŠ měnit, to znamená že bude stejná u nižších (1. a 2.) a vyšších (4. a 5.) ročníků. Zpracování získaných údajů ukázalo následující:

Názory učitelů dokládají obecně vysokou míru oblíbenosti pohybových aktivit mezi žáky 1. stupně. Podobně se potvrdil i zájem žáků o pohybové činnosti a aktivní účast na nich. Názory na rozdíl v oblíbenosti pohybových aktivit u mladších a starších dětí však nepřinesly jednoznačné vyjádření. Nicméně se ukazuje, že učitelé, kteří mají bohatší zkušenosti s výukou starších žáků a pravděpodobně umějí pohybové aktivity ve vyšších ročnících také lépe využít, spíše vypovídají, že se obliba pohybových aktivit v průběhu 1. stupně nemění. Tuto domněnku potvrzují i odpovědi v otázce č. 10, kde většina učitelů nesouhlasí s tvrzením, že žáci 5. ročníků obvykle odmítají účastnit se pohybových aktivit, které jsou součástí výuky.

Na druhé straně nezanedbatelná část vyučujících se domnívá, že rozdíly v oblíbě existují a že u žáků v pátých třídách často dochází k omítání pohybových aktivit. Znamenalo by to, že u vyšších ročníků bude přeci jen vyšší pravděpodobnost odmítnutí pohybových aktivit ve výuce a obliba bude tedy mírně klesat. To se potvrdilo i při kvalitativním rozboru odpovědí na volné otázky. Vzhledem k tomu, že učitelé vztahovali platnost tvrzení o oblíbě pohybových aktivit především na žáky nižších ročníků (případně na všechny ročníky 1. stupně) a naopak případy odmítání pohybových činností byly téměř výhradně spojovány s vyššími ročníky, nasvědčuje to reálné existenci rozdílnosti v oblíbě pohybových aktivit u mladších a starších žáků.

Hypotéza, podle které se obliba záměrně organizovaných pohybových aktivit ve výuce u žáků nemění s jejich vzrůstajícím věkem, se tedy plně nepotvrdila ani při kvantitativním, ani při kvalitativním vyhodnocení. I když rozdíl v oblíbě pohybových činností u starších a mladších dětí patrně nebude markantní, protože učitelé mnohými příklady doložili výskyt pozitivního přijetí pohybových aktivit i u starších žáků. Mohli bychom hovořit spíše o zvyšující se pravděpodobnosti odmítnutí pohybových aktivit ve výuce se zvyšujícím se věkem žáků.

5.2 Výskyt negativních dopadů záměrných pohybových aktivit ve výuce v závislosti na věku žáků – 2. hypotéza

Vedle řady nezpochybnitelně pozitivních efektů pohybových aktivit se v klinickém semináři objevila také otázka možného negativního dopadu pohybových aktivit na proces vzdělávání. Pohybové hry ve sledované třídě 2.A byly opakovaně doprovázeny výskytem jevů, které můžeme označit jako nepříznivé vzhledem k cíli výuky. Jednalo se převážně o různé formy nevhodného chování žáků, jako je pošťuchování, praní se, povídání si a nevěnování pozornosti probíranému tématu. Předpokládala jsem, že spolu s rostoucím věkem dětí se bude

zvyšovat i pravděpodobnost výskytu podobných negativních důsledků pohybových aktivit na výuku. Stanovila jsem tedy tuto hypotézu:

Se vzrůstajícím věkem dětí přibývá negativních dopadů na výuku při začleňování záměrných pohybových aktivit jako součástí výuky.

K problematice výskytu negativních i pozitivních dopadů pohybových aktivit na výuku se v dotazníku vztahovaly položky č. 4, 5, 7, 8 a 9 (příloha IV). Prostřednictvím nich jsem hledala potvrzení či vyvrácení pozitivních a negativních dopadů pohybových aktivit na výuku, které jsem vysledovala v rámci klinického semestru, a jejich výskyt v souvislosti s věkem žáků.

5.2.1 Kvantitativní zpracování

Prostřednictvím statistických metod byly zpracovány otázky č. 4., 5., 7.1. a 7.2, 8., 9.1.

Názory učitelů v 96 % potvrdily pozitivní vliv pohybových aktivit na pozornost žáků a zvládání jejich neklidu. Analýza rozptylu ukázala hraniční závislost ($p = 0,05$) mezi aktuálně vyučovaným ročníkem a mírou souhlasu s příznivým vlivem pohybu na koncentraci pozornosti. Intenzita souhlasu klesá směrem od prvního k pátému ročníku 1. stupně. Podobný trend se projevuje také v odpovědích učitelů, kteří mají více zkušeností s výukou v nižších a ve vyšších ročnících. Menší účinnost pohybových aktivit vzhledem k posílení koncentrace pozornosti u vyšších ročníků potvrzují i odpovědi některých učitelů na volnou otázku zabývající se efektivitou pohybových aktivit vzhledem k osvojování poznatků a dovedností. Objevily se názory, že starší žáci se již dokáží po delší dobu dostatečně soustředit na práci, a je tedy zbytečné u nich pohybové aktivity využívat za účelem posílení pozornosti, neboť by působily spíše rušivě. (viz kapitolu 5.2.2.2 Kdy jsou pohybové aktivity ve výuce neefektivní?)

Obdobně učitelé v 95 % odpovědí souhlasí s tvrzením o výrazném pozitivním vlivu pohybových aktivit v počátcích školní docházky ve smyslu usnadnění přechodu z mateřské školy do školy základní. Statisticky významná ($p = 0,05$) se potvrdila závislost mezi ročníky, které učitel v průběhu své praxe nejčastěji vyučoval, a názorem učitelů na vhodnost začlenění pohybových aktivit do výuky zejména na počátku školní docházky právě z důvodu usnadnění přechodu dítěte z mateřské školy do školy základní. Zatímco všichni učitelé, kteří ve své praxi vyučovali především nižší ročníky, s tímto tvrzením bezvýhradně souhlasí, učitelé, kteří mají s výukou malých dětí méně zkušeností, ve svých odpovědích více váhají.

V otázkách věnujících se negativním dopadům pohybových aktivit na výuku nebyly učitelé ve svých názorech jednoznačně vyhranění. K otázce, zda mohou být pohybové aktivity ve výuce pro žáky příležitostí k nevhodnému chování, se 43 % učitelů vyjádřilo souhlasně a 46 % odmítavě. Ukázalo se, že existuje statisticky významná závislost ($p = 0,01$) odpovědi učitelů na délce jejich praxe na 1. stupni ZŠ. Učitelé s nejkratší délkou praxe, tj. do 8 let,

v průměru spíše souhlasí s tím, že pohybové aktivity žákům poskytují prostor k vyrušování a zlobení (57 % souhlasí a 32 % nesouhlasí). U učitelů se střední délkou praxe, tj. 9-18 let, je poměr mezi souhlasnými a nesouhlasnými odpověďmi vyváženější (48 % souhlasí a 36 % nesouhlasí). Nakonec učitelé, kteří mají nejdélší praxi, tj. 19 let a více, se ve svých odpovědích přiklání k zamítnutí uvedeného tvrzení (17 % souhlasí a 74 % nesouhlasí). Můžeme se domnívat, že učitelé v průběhu své pedagogické praxe získávají dovednosti a způsoby, jak zvládat nevhodné projevy žáků nebo jak jim předcházet, a proto tedy v pohybových aktivitách nespatřují zvýšené riziko výskytu nežádoucích projevů.

Pokud se učitelé vyjádřili souhlasně s uvedeným tvrzením, měli dále napsat, ve kterých ročnících především jsou pohybové aktivity příležitostí k nevhodnému chování. Pouze 13 % učitelů, kteří se domnívají, že pohybové aktivity jsou pro žáky příležitostí k nevhodnému chování, uvedlo v této souvislosti nižší ročníky 1. stupně. Naproti tomu ve 43 % odpovědí učitelé spojovali výskyt nevhodných projevů žáků s vyššími ročníky. A 43 % učitelů udalo, že pravděpodobnost výskytu rušivého chování v průběhu pohybových her je ve všech ročnících stejná.

Možnost případné stagnace a zpomalení vývoje dítěte při častém využívání pohybových her ve školním vyučování, která se objevila v průběhu klinického semestru, není podle názoru učitelů opodstatněná. Pravděpodobně tuto možnost evokoval typ a složení třídy, ve které sledování probíhalo (třída složená s menšího počtu převážně romských žáků). Téměř v 94 % odpovědí učitelé nesouhlasí s tvrzením, že pohybové aktivity mohou svým hrovým charakterem navracet žáka do role předškoláka a zpomalovat tím posun dítěte do dalších vývojových úrovní. Souhlasná odpověď se vyskytla pouze ve dvou případech. Názory učitelů jsou přitom statisticky významně závislé ($p = 0,05$) na délce jejich praxe na 1. stupni. Míra nesouhlasu roste spolu se zvyšující se délkou praxe. To znamená, čím více mají učitelé zkušeností s výukou na prvním stupni, tím jsou si jistější, že pohybové aktivity nemají uvedený negativní vliv na vývoj dětí.

Stejně jako názory učitelů na rozdíl v oblibě pohybových aktivit u mladších a starších žáků nebyly výrazně vyhraněné ani názory na otázku efektivity pohybových aktivit v závislosti na věku dětí. Přesto téměř 67 % učitelů uvedlo, že začlenění pohybových aktivit do výuky je efektivnější v nižších ročnících 1. stupně než ve vyšších. Přičemž učitelé, kteří mají více zkušeností s výukou dětí starších, se souhlasem více váhají než učitelé, kteří jsou zkušenější ve výuce mladších dětí. Mohli bychom z toho vyvodit, že pokud se učitelé naučí, jaké pohybové aktivity využívat a jakým způsobem s nimi ve vyšších ročnících pracovat, zvyšuje se pravděpodobnost jejich efektivity i u vyšších ročníků 1. stupně.

5.2.2 Kvalitativní zpracování

Předmětem volných otázek č. 9.2. a 9.3. bylo téma efektivity pohybových aktivit vzhledem k osvojování poznatků a dovedností. Otázky zjišťující v jakých situacích a v jakých ročnících jsou pohybové aktivity zvláště efektivní, a kdy naopak nejsou, měly ověřovat hypotézu o výskytu negativních dopadů pohybových aktivit na výuku v závislosti na věku žáků.

5.2.2.1 Kdy jsou pohybové aktivity ve výuce zvláště efektivní?

Analýza odpovědí na volnou otázku o efektivnosti pohybových aktivit měla přinést přehled situací ve školním vyučování, při nichž plní pohybové aktivity očekávání učitelů a jsou vzhledem k cílům výuky efektivní. Rozbor také umožnil porovnání s odpověďmi získanými v položce č. 8, která vypovídala o názorech učitelů na efektivitu pohybových aktivit v nižších a vyšších ročnících 1. stupně.

Položka týkající se vysoké efektivnosti pohybových aktivit jako součásti výuky zněla:

Uveďte, v jakých situacích a v jakých ročnících je začlenění pohybových aktivit do výuky zvláště efektivní pro osvojování poznatků a dovedností?

Na otázku odpovědělo 53 ze 78 dotázaných (25 neodpovědělo). Pokud ve svých odpovědích učitelé uvedli ročník, v němž jsou pohybové aktivity zvláště efektivní, jednalo se téměř výhradně o nižší ročníky. V několika případech byla uvedena stejná efektivita a vhodnost pohybu pro všechny ročníky 1. stupně. Zcela výjimečně byl vyšší efekt pohybových aktivit spojován se staršími žáky. Tyto údaje odpovídají informacím, které přinesla již otázka č. 8.

Opakovaně se vyskytly odpovědi, podle kterých jsou pohybové aktivity efektivní vždy, tedy ve všech případech a ve všech ročnících – *V jakémkoliv – platí, co slyším, vidím a můžu si osahat, to si více zapamatuji.* (příloha VI, č.5), *Při procvičování učiva téměř ve všech předmětech. Jedná se o všechny ročníky 1. stupně. Pokud je aktivita dobře zvolená, je vždy na místě.* (příloha VI, č.40).

Podle učitelů efektivitu pohybových aktivit jako nástroje osvojení poznatků a její zařazení jako prostředku výuky ovlivňuje:

- **Nižší věk žáků** – vyšší efektivnost pohybových aktivit spojovali učitelé častěji s nižšími ročníky než s vyššími – *Zvláště pro 1. a 2. ročník ZŠ (oživení pozornosti, procvičení probraného učiva).* (příloha VI, č.3), *Čím nižší ročník, tím více pohybu. Zejména při procvičování osvojené látky.* (příloha VI, č.70), *1. ročník – přechod z MŠ do ZŠ (nevydrží sedět v lavicích)* (příloha VI, č.73), *U malých dětí je konkrétní názor mnohem účelnější, abstraktní myšlení není vyvinuto.* (příloha VI, č.55). Učitelé uváděli také konkrétní situace, předměty a témata pro účinné využití pohybu u mladších žáků. Jednalo se například o přípravné cviky před psaním, nácvik sociálních situací

v prvouce, poznávání vlastního těla, relaxace prostřednictvím cvičení doprovázených písněmi a říkadly a další – *1. ročník – Č – Živá písmena, čtení vsedě na zemi, vleže, dramatizace, desítky her...*, *M – číselné řady, zobrazení nerovnosti, seskupování dětí...*, *Prv – smysly, dopravní výchova, roční období...*, *vše jde vyučovat hrou (téměř)*, *HV – tanec, pochod, téměř všechny písničky jdou „předvádět“ ... Nelze vypsát vše. (příloha VI, č.58).*

- **Vyučovací předměty a konkrétní témata** – zatímco někteří učitelé uvedli efektivní využití pohybu pouze za účelem odreagování a posílení pozornosti, jiní popsali celou škálu témat vyučovaných prostřednictvím pohybu (viz níže). Záleží tedy na učiteli, jak se rozhodne zacházet s pohybem ve výuce a kdy jej bude využívat. Zda bude pohyb naplňovat pouze hygienické zásady školní práce, nebo zda bude také přímým nástrojem k osvojení učiva.

Snad ve všech předmětech vyučovaných na 1. stupni, a to v naukových i výchovných, našli učitelé konkrétní témata, která jsou vhodná pro efektivní využití pohybových aktivit, a to bez ohledu na věk žáků. Jako předměty, při kterých jsou pohybové aktivity více efektivní, byl opakovaně označen český jazyk, matematika, cizí jazyky, prvouka, vlastivěda a přírodověda, hudební výchova. O použití pohybových her v matematice a češtině se však učitelé vyjadřovali nejednoznačně. Někteří to považovali za neefektivní (viz kapitolu 5.2.2.2 Kdy jsou pohybové aktivity ve výuce neefektivní?), jiní naopak – *1.-5. roč. – matematické soutěže – procvičování a upevňování pamětného počítání* (příloha VI, č.17), *Dramatizace při čtení, předvádění situací ze života při slohu příp. občanské nauky, hry bystrosti a postřehu v matematice, předvádění činností a významů slov v ČJ apod.* (příloha VI, č.60).

Příklady konkrétního využití pohybových aktivit v jednotlivých předmětech byly následující: porozumění slovním úlohám v matematice, geometrie, matematické soutěže, procvičování pravopisných jevů v češtině (psaní i/y), předvádění činností a významů slov, dramatizace při čtení, slovní zásoba a konverzace při výuce cizích jazyků, vnímání rytmu a doprovod písní pohybem v rámci hudební výchovy, poznávání vlastního těla v přírodovědě a prvouce, nácvik sociálních dovedností či předvádění situací ze života rovněž v rámci prvouky (telefonování, nakupování apod.), konkrétní seznámení s tématem prostřednictvím vycházek a exkurzí ve vlastivědě, přírodovědě a v prvouce a další.

- **Specifické cíle výuky a záměr učitele ve vyučovací hodině** – nejčastěji bylo učiteli uváděno efektivní využití pohybu pro relaxaci a opakování a procvičování učiva, ale objevila se také možnost využití při výkladu a motivaci žáků k práci.

Relaxace – vysoká četnost odpovědí ukazuje na časté a účinné využívání pohybových aktivit při výuce za účelem odreagování žáků a posílení jejich pozornosti. V souvislosti s relaxační funkcí pohybových aktivit uváděli učitelé i období, při nichž jsou žáci více unavení a rozptýlení, a pohybové aktivity jsou v takových případech zvláště efektivní – *Když už nevnímají – ve všech ročnících, zvláště na konci vyučovacího dopoledne.* (příloha VI, č.22), *Děti potřebují pohyb především před a po víkendech, kdy jsou unavené nebo ještě myšlenkami jinde.* (příloha VI, č.77).

Opakování a procvičování – zvláště efektivní je podle názoru učitelů i využití pohybových aktivit při procvičování a opakování učiva – *Při procvičování učiva téměř ve všech předmětech. Jedná se o všechny ročníky 1. stupně. Pokud je aktivita dobře zvolená, je vždy na místě.* (příloha VI, č.40).

Výklad učiva – využití při výkladu nového učiva je některými učiteli považováno za efektivní – *Při výkladu nového učiva, opakování, relaxaci, motivaci k učivu...* (příloha VI, č.34), jinými nikoliv, což se nakonec ukázalo i při odpovědích v položce č. 3.1.1..

Motivace – také použití pohybu za účelem motivace žáků k práci vnímají někteří učitelé jako zvláště účinné.

5.2.2.2 Kdy jsou pohybové aktivity ve výuce neefektivní?

Prostřednictvím otázky č. 9.2. v dotazníku jsem hledala okolnosti, za kterých pohybové aktivity nesplňují jeden ze svých hlavních účelů, a sice podporu osvojování poznatků adovedností žáků.

Položka vztahující se k neúčinnosti pohybových aktivit jako součásti výuky zněla:

Uvedte, v jakých situacích a v jakých ročnících je začlenění pohybových aktivit do výuky neefektivní vzhledem k osvojování poznatků a dovedností?

Celkem na ni odpovědělo 35 ze 78 dotázaných (43 neodpovědělo). V 8 případech učitelé jako odpověď opět uvedli, že pohybové aktivity jsou ve výuce vždy efektivní. Tato tvrzení i více než 55% výskyt vynechaných odpovědí ukazují, že učitelé považují situace, při kterých jsou pohybové aktivity neefektivní, spíše za ojedinělé.

Řada učitelů se vyjádřila, že efektivnost pohybových aktivit má v rukou především sám učitel. Na jeho výběru a organizaci pohybové hry závisí její účinnost. Učitelé zdůrazňovali zejména přiměřenost činnosti vzhledem k věku žáků – *Pohybové aktivity musí odpovídat věku a úrovni dětí – jsou-li vzhledem k věku infantilní, nesplňují účel.* (příloha VI, č.55). Důležitá je také smysluplnost aktivity a souvislost s obsahem výuky – *Každá pohybová aktivita musí mít svou*

formu a cíl (důvod, proč ji realizujeme). Pokud to nemá je zbytečná. Pohybová aktivita musí zapadnout do obsahu a tématu hodiny, jinak je nepotřebná. (příloha VI, č.77).

Přesto učitelé popsali několik základních situací, při kterých je začlenění pohybových aktivit do výuky neefektivní. Jako ročníky, v nichž pohybové činnosti nepřinášejí efekt vzhledem k osvojování poznatků a dovedností, byly vícekrát označeny vyšší ročníky 1. stupně, tedy 4. a 5., případně i 3. ročník. U nižších ročníků učitelé o neúčinnosti nehovořili.

- **Vyšší věk žáků** – podle odpovědí učitelů se zdá, že využití pohybových aktivit ve vyšších ročnících je problematictější a jeho účinnost se snižuje. Objevily se dvě základní příčiny nižší efektivity pohybových aktivit ve vyšších ročnících 1. stupně. První je častější výskyt nevhodného chování dětí v průběhu her – 4., 5. roč. *to „nebaví“ → tudíž to nemá ve výsledku žádný efekt. Oceňují, že se „ulejou“ a „pobaví“ a bohužel také často mají příležitost k nevhodnému chování. (příloha VI, č.42).* Druhá příčina se odvíjí od chápání pohybových aktivit jako čistě relaxačního prvku ve výuce. Tedy jejich použití u starších dětí, které se již dokáží po delší dobu soustředit, je zbytečné a neefektivní – *U vyšších ročníků, kde se žáci umí déle soustředit, by pohybová aktivita působila dost rušivě (zejména v M, ČJ). (příloha VI, č.71), Od 3. ročníku je nevhodné začlenění pohybových aktivit zřejmě v hodinách, při kterých by se žák měl více soustředit na osvojení poznatků a pohybová aktivita by jejich pozornost rozptylovala. (příloha VI, č.75).*
- **Vyučovací předměty** – někteří učitelé uváděli příklady účelného využití pohybu téměř ve všech předmětech na 1. stupni. Jiní zase rozlišovali předměty, při kterých jsou pohybové aktivity méně efektivní a při kterých více. Jako předměty, při kterých pohyb není příliš využitelný, byly zmíněny základní naukové předměty – matematika a český jazyk – *matematika, ČJ (příloha VI, č.54), Např. v hodinách M.– žáci se plně nesoustředí nebo přeruší své soustředění. (příloha VI, č.57).* Na druhé straně se v odpovědích učitelů objevily i konkrétní příklady efektivního využití pohybových aktivit v hodinách matematiky a češtiny (viz kapitolu 5.2.2.1 Kdy jsou pohybové aktivity ve výuce zvláště efektivní?).

- **Specifické cíle výuky a záměr učitele ve vyučovací hodině**

Výklad nového učiva – využití pohybových aktivit při výkladu nového učiva se zdá být podle odpovědí učitelů sporné. Někteří považovali používání pohybových her pro výklad učiva za zcela neefektivní – *Výklad nového učiva v M, ČJ. (příloha VI, č.65), výkladů nové látky, pokusů. (příloha VI, č.74).* Na druhé straně jiní učitelé považovali pohybové aktivity za velmi vhodné pro výklad nového učiva (viz kapitolu 5.2.2.1 Kdy jsou pohybové aktivity ve výuce zvláště efektivní?).

Kontrola a hodnocení – učitelé se domnívají, že pohybové aktivity působí při zkoušení a kontrolních pracích rušivě, a nelze je tedy využít při hodnocení dětí. Kontrola naučeného a hodnocení jsou považovány za „vážné“ situace, jenž vyžadují klid a silné soustředění, které by pohyb narušoval – *Myslím, že pohybové aktivity jsou vhodné na 1. stupni téměř vždy, nevhodné snad při kontrolních pracích, prověrkách.* (příloha VI, č.15).

- **Činnosti, které vyžadují soustředění a fyzický klid** – jedním z nejčastěji uváděných pozitivních efektů pohybových aktivit je posílení koncentrace pozornosti. V tomto ohledu jsou pohybové činnosti chápány jako aktivní odpočinek a je zdůrazňována jejich relaxační funkce. Jejich použití jako by se tedy vylučovalo s okamžiky plného soustředění žáků – *Pokud jsou děti čerstvé a výuka má spád, je zbytečné ji nabourávat jiným typem činností.* (příloha VI, č.77). Jejich použití se samozřejmě také vylučuje s činnostmi, které nutně probíhají v klidové poloze, jako jsou psaní, čtení, výtvarné a pracovní činnosti, naslouchání druhému – *při psaní – „krasopis“, čtení knihy – špatně se menším dětem čte v pohybu* (příloha VI, č.46), *veškeré činnosti, které svým charakterem vyžadují žákův fyzický klid a soustředění (psaní, výtvarná a pracovní činnost...)* (příloha VI, č.70).
- **Příliš časté začlenění pohybových aktivit** – příliš mnoho pohybu ve výuce je podle některých učitelů neefektivní. Co však obnáší slovo „příliš“, nebylo blíže popsáno – *Pohybové aktivity se nezařazují za každou cenu.* (příloha VI, č.28), *Kdyby jich bylo příliš, bylo by to na obtíž.* (příloha VI, č.76). Objevily se však i odpovědi typu „čím více, tím lépe“ – *1. třída – čím více pohybové aktivity, tím jsou děti odpočinutější.* (příloha VI, č.57).

5.2.3 Shrnutí

Již v předchozí kapitole bylo naznačeno, že začlenění pohybových aktivit do výuky ve vyšších ročnících 1. stupně je o něco problematičtější než u nižších ročníků. U starších dětí se zvyšuje pravděpodobnost nezájmu a odmítnutí pohybové činnosti. Zda se u vyšších ročníků také zvyšuje výskyt negativních dopadů pohybových aktivit na výuku, bylo předmětem další hypotézy.

Učitelé svými názory podpořili domněnku o pozitivním vlivu pohybových aktivit na koncentraci pozornosti a zvládnání neklidu žáků. Avšak učitelé, kteří aktuálně vyučovali ve vyšších ročnících, nebo měli více zkušeností s výukou starších žáků, nevnímali příznivý vliv pohybu ve výuce na pozornost žáků tak bezvýhradně a nezpochybnitelně, jako vyučující nižších ročníků. Pochybnosti o jednoznačném pozitivním vlivu na pozornost starších dětí se potvrdily v rámci odpovědí na volné otázky týkající se efektivity pohybových aktivit. Někteří

učitelé označili použití pohybových činností ve vyšších ročnících za účelem posílení pozornosti jako neefektivní a zbytečné a hovořili spíše o jejich rušivém vlivu.

Předpoklad výrazného pozitivního vlivu pohybových her v počátcích školní docházky ve smyslu usnadnění přechodu z mateřské školy do školy základní je podle názoru učitelů také opodstatněný. Naopak učitelé zcela zamítli domněnku o případném zpomalení vývoje dítěte a jeho regresi na úroveň předškoláka v důsledku hrového charakteru pohybových aktivit a jejich častého využívání při školním vyučování.

Výskyt negativních dopadů pohybových aktivit na výuku v podobě vyrušování a zlobení učitelé sice jednoznačně nepotvrdili, ale také nevyvrátili. Řada učitelů nevnímá pohybové aktivity jako příležitost k nevhodným projevům žáků a řada jich naopak vypověděla, že pohybové aktivity mohou být doprovázeny vyrušováním a zlobením žáků. Toto nežádoucí chování pak bylo často dáváno do souvislosti s vyššími ročníky nebo se jeho výskyt spojoval se všemi ročníky 1. stupně. Pouze výjimečně (ve dvou případech) učitelé vztahovali výskyt rušivých projevů na nižší ročníky. Podobně v předchozí kapitole učitelé hovořili o častější interakci mezi žáky v podobě vyrušování a zlobení v průběhu pohybových her u starších dětí. Výpovědi podporují hypotézu, že negativní dopady pohybových činností jsou častější ve vyšších ročnících.

Zajímavé je zjištění, že čím delší praxi ve výuce na 1. stupni ZŠ učitel má, tím spíše nesouhlasí s tím, že by pohybové aktivity mohly být pro žáky příležitostí ke zlobení. Nabízí se interpretace, podle které se učitelé v průběhu své praxe naučí pohybové aktivity využívat efektivněji a předcházet takovým projevům žáků, které by narušovaly průběh činnosti.

Také v odpovědích na volné otázky se výskyt nevhodného chování starších žáků v průběhu pohybových her potvrdil. Přestože se mnoho učitelů domnívá, že jsou pohybové aktivity ve výuce převážně efektivní, jejich využití ve vyšších ročnících se jeví jako problematičtější a účinnost se snižuje. Efektivnost pohybových aktivit jako součástí výuky je podle názoru učitelů vyšší u mladších žáků, což se ukázalo jak u otázky č. 8., tak při kvalitativním rozboru odpovědí na otázky 9.2. a 9.3.. Naopak o neúčinnosti učitelé hovořili opakovaně v souvislosti se staršími žáky, a to ze dvou důvodů. Jedním je zmiňované vyrušování a zlobení, kterého se žáci při pohybových aktivitách dopouštějí. Druhý vyplývá ze zdůrazňování relaxační funkce pohybu ve výuce, kdy někteří učitelé předpokládají, že starší žáci již nepotřebují posilovat pozornost prostřednictvím pohybu a použití pohybových činností při jejich výuce je tedy neefektivní.

Podobný rozdíl, jaký jsem našla mezi současnou a starší literaturou věnující se pohybu ve výuce, se pravděpodobně projevuje i mezi učiteli. Jako by se učitelé při využívání pohybových aktivit ve výuce dělili do dvou skupin: někteří vnímají především zdravotní význam pohybu ve výuce a jeho relaxační účinek, a jiní používají pohyb i jako nástroj

k osvojení učiva. Ti potom nalézají efektivní způsoby využití pohybových aktivit i ve vyšších ročnících 1. stupně.

Pokud se tedy jedná o častější výskyt rušivého chování žáků ve vyšších ročnících 1. stupně, byly názory učitelů zcela v souladu s mou domněnkou. Hypotéza o nárůstu negativních dopadů pohybových aktivit na výuku v souvislosti se zvyšujícím se věkem žáků se tedy potvrdila.

5.3 Možnosti využití záměrně organizovaných pohybových aktivit v průběhu 1. stupně ZŠ – 3. hypotéza

Dalším cílem mé práce bylo zaznamenat spektrum využití pohybových aktivit při školním vyučování v závislosti na věku žáků. Předpokládala jsem, že se možnosti využití pohybových aktivit v jednotlivých ročnících 1. stupně mění, přičemž u mladších dětí je spektrum využití širší než u dětí starších. Stanovila jsem si tedy následující hypotézu:

V nižších ročnících (1., 2. tř.) 1. stupně plní záměrně organizovaná pohybová aktivita ve výuce více funkcí než ve vyšších ročnících (4., 5. tř.).

Konkrétní příklady využití pohybových aktivit, které jsem vysledovala v klinickém semestru, tvořily výchozí materiál pro položku č. 3 v dotazníku. Učitelé zde měli uvést míru využitelnosti pohybových aktivit při výkladu nového učiva, při procvičování a opakování učiva, při přípravě na jinou činnost, při relaxaci a odreagování a při motivování k činnosti. Učitelům jsem však ještě ponechala prostor pro vyjádření vlastních způsobů využití. K jednotlivým funkcím pohybových aktivit ve výuce měli dále učitelé přiřadit vhodnost jejich uplatnění v nižších, nebo vyšších ročnících, případně stejnoměrné využití v průběhu celého 1. stupně.

Součástí položky č. 3 v dotazníku byly také dvě volné otázky. U jedné měli učitelé uvést konkrétní příklad pohybové aktivity, kterou ve své třídě používají, a její funkční zařazení. Prostřednictvím druhé otázky jsem sledovala, co učitelé zohledňují při začlenění pohybové aktivity do výuky a zda je pro ně věk žáků jedním z hlavních určujících činitelů.

5.3.1 Kvantitativní zpracování

Kvantitativní analýza se týkala otázek č. 3.1. a 3.2.

Na základě odpovědí učitelů jsem seřadila nabízené funkce pohybových aktivit podle jejich účinné využitelnosti při školní výuce. Pohybové aktivity lze podle názoru učitelů nejlépe využít pro relaxaci a odreagování žáků. V tomto ohledu se nevyskytly žádné zamítavé výpovědi. Pohyb jako způsob odreagování a uvolnění v průběhu vyučování je v 81%

odpovědí učitelů vhodný pro všechny ročníky 1. stupně. Výlučnou vhodnost pro nižší ročníky uvedlo 15 % učitelů, pro vyšší ročníky 4 %.

Použití pohybových aktivit při přípravě na jinou činnost (např. na psaní ve smyslu rozhýbání prstů a rukou) je podle výpovědí učitelů ve školní výuce rovněž opodstatněné. Celých 96 % učitelů označilo využívání pohybových aktivit za účelem přípravy na následující činnost, která je často rovněž motorického charakteru (např. psaní), za vhodnou. Z hlediska věku bylo upřednostňováno použití v nižších ročnících (58 % odpovědí).

Další učiteli přijímanou funkcí pohybových aktivit ve výuce je motivace k činnosti. Souhlasně se k ní vyjádřilo téměř 90 % učitelů. Zdá se, že pohybové aktivity jsou silným motivačním prvkem, který vzbuzuje zájem a aktivitu dětí při školní výuce. Z hlediska věku žáků uvádělo účinnější využití pohybových her k motivaci dětí v nižších ročnících 40 % učitelů, ve vyšších ročnících pouze 3 %. Shodný motivační efekt ve všech ročnících 1. stupně uvedlo 57 % učitelů.

Rovněž s využitím pohybových aktivit při procvičování a opakování učiva učitelé převážně souhlasí (v 88 % odpovědí). Shodné využití ve všech ročnících 1. stupně uvedli učitelé v 69 % odpovědí. Použití v nižších ročnících preferuje 28 % učitelů, a ve vyšších ročnících 3 %.

Jako velice sporné se jeví použití pohybových her při výkladu nového učiva. 45 % učitelů se přiklání k tvrzení, že pohybové aktivity lze využít při výkladu nového učiva, zatímco téměř 51 % učitelů toto tvrzení odmítá. Ti, kteří souhlasí, pak výrazně upřednostňují použití pohybových her při výkladu učiva v nižších ročnících (70 % odpovědí).

Tabulka č. 2. Rozsah funkcí pohybových aktivit ve výuce v nižších a vyšších ročnících 1. stupně ZŠ

Funkce pohybové aktivity ve výuce	Nižší ročníky (1. a 2. třída)	Vyšší ročníky (4. a 5. třída)	Všechny ročníky 1. stupně	Celkem
Výklad nového učiva	23	1	9	33
Procvičování a opakování učiva	17	2	42	61
Příprava na jinou činnost	42	2	29	73
Relaxace, odreagování	11	3	61	75
Motivace k činnosti	25	2	36	63

Tabulka č. 2 ukazuje přehled funkcí pohybových aktivit ve výuce ve spojení s vhodností jejich využití podle ročníků 1. stupně ZŠ (uveden je vždy počet učitelů, kteří označili danou funkci jako vhodnou pro využití v nižších, vyšších nebo všech ročnících).

Ve třech případech učitelé navíc doplnili ještě další možnosti využití pohybových aktivit, a sice při výuce v terénu (vycházky, exkurze), při přechodu k jiné činnosti nebo při změně činnosti a při procvičení smyslů a postřehu. Ve dvou případech učitelé uvedli také použití pohybových her pro zvýšení koncentrace pozornosti, což je však zahrnuto již v nabízené položce relaxace a odreagování, a v jednom případě bylo uvedeno použití pohybu ke zpestření výuky, což bychom mohli považovat za rovněž nabízenou funkci motivace k činnosti.

5.3.2 Kvalitativní zpracování

Kvalitativně byly zpracovány otázky č. 3.3. a 3.4.

5.3.2.1 Konkrétní příklady pohybových aktivit ve výuce (položka 3.3.)

V rámci této otázky měli učitelé uvést příklad vlastní pohybové aktivity, která se jim při výuce osvědčila, a zároveň měli doplnit, jakou funkci plnila. Porovnáním odpovědí učitelů, kteří aktuálně vyučovali v nižších ročnících, s odpověďmi učitelů vyučujících ve vyšších ročnících 1. stupně jsem sledovala způsoby využívání pohybových aktivit u mladších a starších žáků a preferované funkce.

Položka č. 3.3. zněla:

Uvedte příklad konkrétní pohybové aktivity, kterou používáte ve výuce a která se Vám velmi osvědčila. Napište prosím vždy jakou funkci Vaše níže uvedená aktivita nejvíce splňovala.

Odpovědělo na ni 66 ze 78 dotázaných (12 neodpovědělo).

Při zpracovávání této položky jsem sebrané dotazníky roztříдила do tří skupin podle toho, jaký ročník učitelé v daném školním roce vyučovali. Předpokládala jsem totiž, že učitelé budou konkrétní příklad pohybové aktivity, kterou při výuce používají, vztahovat k aktuálně vyučovanému ročníku. První skupinu představovaly dotazníky učitelů z nižších ročnících 1. stupně, tedy z 1. a 2. tříd, a druhou dotazníky učitelů z vyšších ročnících 1. stupně, tedy ze 4. a 5. tříd. Dotazníky vyučujících ze 3. ročníků tvořily třetí skupinu, s níž jsem však dále nepracovala, protože ji nebylo možné sloučit ani s jednou z předchozích dvou skupin.

Skupinu vyučujících z nižších ročnících tvořilo 29 učitelů a 3 z nich v dotazníku neuváděly žádný příklad vlastní osvědčené pohybové aktivity. Druhou skupinu tvořilo 36 učitelů z vyšších ročnících, z nichž 9 v dotazníku na danou otázku neodpovědělo. I když rozdíl není markantní, přesto může vyšší počet nezodpovězených otázek u druhé skupiny učitelů ukazovat na menší možnosti ve využívání pohybových aktivit u starších žáků.

5.3.2.1.1 Funkce pohybových aktivit podle vyučujících z nižších ročníků 1. stupně ZŠ

Učitelé, kteří v době dotazníkového šetření vyučovali žáky 1. nebo 2. ročníků 1. stupně ZŠ, uvedli řadu příkladů jimi používaných pohybových aktivit. Ve výčtu se objevily všechny nabízené funkce pohybových aktivit, navíc bylo uvedeno používání pohybových her ve spojení s říkadly a písněmi pro rozvoj citění rytmu. Mnohé z uvedených aktivit často plnily více funkcí současně – *házení míček do klobouku – procvičování v MA, relaxace i výklad* (příloha VI, č.19).

Nejčastěji učitelé popisovali využívání pohybových her při **relaxaci a odreagování**. Jednalo se o různé formy krátkých rozcviček a pohybových her, které učitelé zařazují v průběhu vyučovacích hodin – *ve všech hodinách průběžně – krátká rozcvička, protažení svalstva, dřepy – pro relaxaci, lepší soustředění na práci* (příloha VI, č.15). Zajímavostí bylo používání pohybové aktivity v podobě oční jógy, která má sloužit proti únavě očí.

Přibližně ve stejné míře učitelé uváděli příklady využití pohybových aktivit při **přípravě na psaní**. Jednalo se o popis jednoduchých cviků pro uvolnění svalstva paže a ruky a zlepšení jemné motoriky – *Příprava na jinou činnost (např. psaní) – rozcvičování prstů, kroužení zápěstím, psaní ve vzduchu*. (příloha VI, č.67).

Mnohokrát se mezi osvědčenými způsoby využití pohybových aktivit také objevily činnosti pro **procvičení a zopakování učiva**. Učitelé uvedli příklady pohybových her na procvičení učiva matematiky, českého jazyka a prvouky – *Čj – při poznávání písmen, skládání slov do vět – skupiny. Ma – hry s čísly, znázorňování slovních úloh na dětech – lepší pochopení, rychlý počítář – ve dvojicích – soutěže. Prvouka – řazení měsíců. Veškerá práce ve skupinách*. (příloha VI, č.35).

Využití pohybových her při **výkladu nové učební látky** bylo spíše ojedinělé – *Písmenkové pohádky (výklad nového učiva)* (příloha VI, č.58). Podobně to bylo s **motivací dětí k činnosti** prostřednictvím pohybových aktivit. Můžeme z toho vyvodit, že používání pohybových aktivit obvykle není samoučelně zaměřeno na oživení zájmu dětí. Motivace k činnosti bývá vlastně souběžnou nebo doplňkovou funkcí pohybových aktivit ve výuce – *skupinová práce (procvičení učiva, motivace, výklad učiva), kimovky (motivace, úvod do nového učiva)* (příloha VI, č.36).

5.3.2.1.2 Funkce pohybových aktivit podle vyučujících z vyšších ročníků 1. stupně ZŠ

Ve výčtu osvědčených pohybových aktivit, které popsali učitelé ze 4. a 5. tříd, byly rovněž zastoupeny všechny nabízené funkce. V jedné odpovědi se navíc objevily pohybové hry rozvíjející paměť, postřeh a smysly. Jako u první skupiny se i zde vyskytly příklady pohybových aktivit, které plnily více funkcí souběžně.

Oproti první skupině učitelů však tato skupina bohatěji popsala příklady využití pohybových aktivit při **procvičování a opakování učiva**, a to v matematice, českém jazyce, vlastivědě a přírodovědě, anglickém a německém jazyce – *Při výuce NJ – demonstrativní předvádění – znázornění sloves, pantomima, sloh – rozhovory, divadlo apod. – názornost, lepší vyjadřování, postoje těla (proxemika, haptika), vlastivěda – pohyb planet kolem slunce (příloha VI, č.51), Při výuce angličtiny se mi osvědčilo zadávání angl. povelů, které děti plní (vstaňte, zatleskejte, zaduňte, atd.) – procvičování, odreagování (příloha VI, č.50).*

Příklady využití pohybových aktivit pro **relaxaci a odreagování** byly přibližně stejně četné jako u skupiny učitelů nižších ročníků, a to opět v podobě tělovýchovných chviliek v průběhu vyučovacích hodin.

Učitelé zmiňovali rovněž využívání pohybových cviků při **přípravě na psaní**, ovšem často zdůrazňovali vazbu této funkce na nižší ročníky – *1.-3. roč. – před psaním procvičování prstů na ruku – různé básničky na padající listy (podzim), padající vločky (zima), paprsky sluníčka (jaro), promnout si chladné ruce (zvláště v zimě před první hodinou).* (příloha VI, č.42).

S používáním pohybových aktivit při **výkladu učiva** a při **motivaci k činnosti** byla situace podobná jako u první skupiny, tedy vyskytlo se pouze pár příkladů pohybových aktivit, které naplňovaly tyto funkce.

Při porovnání obou skupin učitelů se ukázalo následující: využívání pohybových aktivit jako relaxačního prvku ve výuce se vyskytlo přibližně ve stejné míře u učitelů mladších i starších žáků. Také procvičování a opakování učební látky prostřednictvím pohybových aktivit bylo zhruba stejně četné. Pestřejší popis způsobů procvičování učiva, který se objevil u učitelů z vyšších ročníků, může být ovlivněn širší nabídkou předmětů ve vyšších ročnících a tedy i větší možností variability v používání pohybových aktivit za účelem procvičení a zopakování probíraného učiva. Využití pohybových aktivit při přípravě na psaní bylo učiteli jednoznačně preferováno u mladších dětí. O zbylých dvou funkcích pohybových aktivit ve výuce, tedy použití při výkladu a pro motivaci dětí, se nelze jednoznačně vyjádřit, protože se v odpovědích učitelů objevovaly ojediněle.

5.3.2.2 Faktory určující začlenění pohybových aktivit do výuky (položka 3.4.)

Podmínky, za kterých by mělo docházet k začlenění pohybu do vyučovací hodiny, nejsou nikde jasně stanoveny. V této položce jsem proto sledovala, čím se učitelé řídí při zařazení pohybové aktivity jako součásti výuky a zda je pro ně významným určujícím činitelem věk žáků. Vznikl přehled činitelů, které učitelé považují za významné determinanty motorických aktivit a při výuce je zohledňují.

Položka zněla:

Uveďte, co podle Vás především určuje začlenění pohybových aktivit do výuky.

Odpovědělo na ni 67 ze 78 dotázaných (11 neodpovědělo). Učitelé uváděli obvykle 2 a více faktorů determinujících využívání pohybových aktivit ve výuce. Uvedené faktory jsem seskupila do 4 kategorií podle toho, k jakému elementu pedagogického procesu se vztahují.

a) Žáci

Tato kategorie zahrnuje faktory, které se vztahují k osobě žáka nebo k celému kolektivu třídy. Rozdělila jsem ji do 3 subkategorií.

• Fyzické faktory

- **Aktuální stav a chování žáků** – jako významný určující prvek učitelé nejčastěji uváděli aktuální chování a projevy dětí. Pohybová aktivita má být nepochybně zařazena do výuky, pokud se u dětí projevuje únava, neklid, nepozornost a učitelé cítí potřebu uvolnění, odreagování nebo posílení soustředění u žáků – *Situace ve třídě – únava, nesoustředěnost → nutno změnit činnost a zařadit pohybovou hru* (příloha VI, č. 17). Začlenění pohybových her také ovlivňuje nálada a kázeň ve třídě.
- **Věk** – někteří učitelé v odpovědích zaznamenali závislost mezi využíváním pohybových aktivit ve výuce a věkem žáků. Věk jako určující faktor uváděli do souvislosti s větší unavitelností mladších žáků, a tedy větší potřebou aktivního odpočinku ve formě pohybu. Limitující efekt pro využívání pohybových činností má podle některých období pubescence – *5. roč. bohužel často připadají tyto aktivity „směšné a trapné“ (nastupující puberta)* (příloha VI, č.42).

Věk žáků však nebyl jedním z nejčastěji uváděných určujících faktorů. V odpovědích učitelů se vyskytl pouze šestkrát. To znamená, že věkové hledisko pro učitele pravděpodobně není prioritou při začleňování pohybové aktivity jako součásti výuky.

- **Motorické dispozice** – předpoklady k motorickým výkonům u jednotlivých žáků mohou pravděpodobně ovlivňovat obecný zájem o pohybové aktivity. Pohybové činnosti ve vyučování však obvykle nejsou fyzicky náročné a motorický výkon nebývá jejich hlavním smyslem. Úroveň pohybových dovedností žáků proto bude užívání pohybových aktivit ve výuce podmiňovat spíše okrajově.

- **Specifické poruchy učení, lehké mozkové dysfunkce** – u dětí s SPU, nebo LMD se předpokládá častější výskyt poruch pozornosti a hyperaktivity. Vzhledem k možnosti posílení koncentrace pozornosti a případného odreagování nahromaděné energie prostřednictvím pohybu považují učitelé pohybové hry za vhodné pro děti hyperaktivní a děti s poruchou pozornosti – *V případě zhoršení možnosti soustředění u SPU, LMD apod. – vhodné* (příloha VI, č.51).
- **Dětská potřeba pohybu** – v souladu s pedagogickou a psychologickou literaturou uváděli učitelé existenci přirozené potřeby pohybu u dětí, která má být ve výuce uspokojena.
- **Hygienické návyky** – učitelé neopomněli respektování zásad školní hygieny, které také určují začlenění pohybových aktivit do výuky. Zmiňovali dodržování správných pracovních návyků, jako jsou fyziologické držení těla, způsob sezení a jeho přiměřená délka.
- **Počet dětí ve třídě** – při vyšším počtu dětí ve třídě je podle učitelů využívání pohybových aktivit obtížnější – *Při počtu 33 žáků v pátém ročníku pohybové aktivity pouze v Tv.* (příloha VI, č.14). Ukazuje se, že vyučování spojené s pohybovými hrami, představuje pro učitele větší zátěž. Je náročnější na organizaci, na udržení kázně a tato náročnost roste se zvyšujícím se počtem žáků.

● **Emocionální faktory**

- **Motivace žáků** – potřebu zvýšení zájmu o učení a aktivního zapojení žáků učitelé označili jako další určující činitel zařazení pohybových aktivit do výuky – *motivují žáky k činnosti* (příloha VI, č.75), *děti to více baví, nenudí se* (příloha VI, č.46), *Je to určitě zajímavé zpestření výuky pro žáky.* (příloha VI, č.52).
- **Pohybová aktivita jako trest** – nečekaně se v odpovědích učitelů objevilo používání pohybové aktivity jako trestu. Nejedná se však o trest ve formě odepření činnosti, jak jsem to vysledovala v rámci klinického semestru. Učitelka (příloha VI, č.77) měla pravděpodobně na mysli trestání způsobem „za trest uděláš deset dřepů“. Tento systém trestání je účinnější u starších dětí. Spíše než fyzický výkon je pro ně nepříjemné jeho provedení před ostatními spolužáky. Podle vlastních zkušeností však děti nevnímají tento způsob trestání výrazně negativně a obvykle na něj bez většího odporu přistoupí. Otázkou pak zůstává jeho efektivita.

- **Sociální faktory**

- **Složení třídy** – využívání pohybových aktivit dále závisí na utváření sociálních vazeb ve třídě jako sociální skupině. Vztahy mezi dětmi a uspořádání sociálních rolí ovlivňuje kolektivní cítění, ochotu spolupracovat a další skupinové charakteristiky, které se uplatňují při společných pohybových činnostech.

b) Učitel

Tato kategorie zahrnuje faktory, které souvisí s osobou učitele nebo s učitelskou profesí.

- **Osobnost učitele** – určující je postoj učitele k pohybovým aktivitám, jeho ochota a chuť využívat pohyb ve výuce.
- **Aktuální psychický a fyzický stav** – stejně jako projevy únavy u žáků hraje roli také únava učitele.
- **Zkušenost** – využívání pohybových aktivit závisí dále na zkušenostech učitele, respektive na délce výkonu učitelského povolání. V průběhu své praxe si učitel vytříbí cit pro vhodné zařazení pohybových aktivit a schopnost odhadnout efektivnost pohybové aktivity v konkrétní situaci – *Zkušenost učitele – pohybová aktivita není násilné vpravení pohybu do výuky – kdykoliv jsou děti neklidné, je vhodné zařadit „pohyb“* (příloha VI, č.58).
- **Charakter učitelské profese** – učitelé konkrétně uvedli kreativitu v zaměstnání. Tento rys učitelského povolání však neovlivňuje použití pohybových her přímo. Možnost kreativního uplatnění různých postupů a metod práce a improvizace ve výuce je spíše obecným předpokladem pro pohybové aktivity ve vzdělávacím procesu.

c) Učivo

Tato kategorie zahrnuje faktory vztahující se k učivu a k cílům výuky.

- **Charakter předmětu** – odpovědi učitelů ukazují, že existují předměty více a méně vhodné pro pohybové aktivity. Kromě hudební výchovy však učitelé konkrétní předměty neoznačili – *hodiny hudební výchovy – rytmické chvílky – tance* (Příloha VI, č.25).
- **Druh probíraného učiva** – stejně jako jsou některé předměty pro pohybové aktivity vhodnější, existují podle učitelů i různě vhodná témata. Ta však učitelé opět

nespecifikovali – *Vhodnost probírané látky. Ne vždy lze začlenit pohybovou aktivitu.* (příloha VI, č.50). Určující je také obtížnost učiva a náročnost na pozornost – *náročnost předmětu – nutné změny tempa a činností* (příloha VI, č.9) a zajímavost probírané učební látky – *nezajímavá látka → stane se zajímavější* (příloha VI, č.26).

- **Specifické cíle výuky** – při začleňování pohybových aktivit se učitelé řídí také cílem výuky (výklad, opakování atd.). Konkrétní odpovědi nám ukazují, k jakým didaktickým účelům učitelé pohybové aktivity využívají.

Potřeba vyložit nové učivo – *Charakter některých her přímo vybízí k použití při a) výkladu nové látky + následné resumé v lavici, b) procvičování učiva – předchází výklad v lavici* (příloha VI, č.58).

Potřeba procvičit učivo – *potřeba znovu procvičit učivo* (příloha VI, č.21), *opakování formou hry* (příloha VI, č.34).

Potřeba porozumění učivu – *lepší pochopení látky* (příloha VI, č.26), *porozumění učivu* (příloha VI, č.41).

Potřeba zapamatování učiva – *lépe si zapamatují látku* (příloha VI, č.46), *lepší zapamatování – např. u rytimizace v určitém předmětu* (příloha VI, č.57).

Potřeba samostatné práce žáků – *samostatné řešení problému* (příloha VI, č.36).

Potřeba názornosti, konkrétnosti – *konkrétnost* (příloha VI, č.55), *zlepšení názornosti – předvádění činností aj.* (příloha VI, č. 60).

Potřeba zlepšení motoriky – *uvolnění před psaním* (příloha VI, č.35), *zlepšování motoriky ruky* (příloha VI, č.78).

Potřeba ohraničení činnosti – *pohyb ve funkci hranice mezi činnostmi – oddělení témat, celků* (příloha VI, č.32), *krátká pauza mezi změnou zaměstnání* (příloha VI, č.7).

- **Jednotvárná déletrvající činnost** – učitelé uváděli například dlouhý výklad, sezení, nebo psaní. Tento faktor úzce souvisí s pozorností a s únavou žáků, i s jejich zájmem o činnost – *dlouhá činnost – sezení, změna činnosti – zvýšení pozornosti* (příloha VI, č.66).
- **Osnovy** – stejně jako tvůrčí charakter učitelské profese v předchozí kategorii můžeme osnovy chápat jako obecný předpoklad pro využívání pohybových aktivit ve výuce. Prostor, jaký mají pohybové aktivity v osnovách, do určité míry ovlivňuje jejich používání. Někteří učitelé vnímali osnovy jako omezující prvek pro začlenění

pohybových her – v *nahuštěných osnovách není v hodinách moc prostoru* (příloha VI, č.22).

d) Prostorové, časové a klimatické podmínky

- **Prostorové možnosti** – dostatek prostoru v učebně učitelé uvedli jako jednu z materiálních podmínek pohybových aktivit ve výuce – *Některé aktivity potřebují větší prostor, než nám je umožněn v hodně početných třídách (25-30 dětí)* (příloha VI, č.42).
- **Časové možnosti** – některé odpovědi naznačují, že učitelé mohou pohybové aktivity vnímat jako „něco navíc“ a zařadí je do výuky, pouze pokud v hodině zbývá čas. Nebo omezují jejich použití na jeden určitý účel – *Délka (počet hodin) k procvičování* (příloha VI, č.68).
- **Umístění vyučovací hodiny v denním (týdenním) rozvrhu** – s ohledem na kolísání pracovní výkonnosti v průběhu dne, respektive týdne, uvedli učitelé častější využití pohybových aktivit v posledních hodinách vyučování, kdy klesá pozornost a výkonnost žáků – *vyučovací hodina (4., 5.)* (příloha VI, č.37), *zda je začátek nebo konec vyučování, týdne* (Příloha VI, č. 18).
- **Období kolem prázdnin** – začlenění pohybových her je také častější ve výjimečných situacích, kdy jsou děti více neposedné a rozdováděné – *Dny po prázdninách, před volnem* (příloha VI, č.68). V takových případech pohybové aktivity pravděpodobně nemají didaktický charakter.
- **Klimatické podmínky** – určitý vliv na začlenění pohybové aktivity jako součásti výuky má podle učitelů také počasí, především teplota vzduchu, případně atmosférický tlak.

e) Jiné

- **Okamžitá situace** – někteří učitelé uvedli jako určující faktor aktuální dění ve třídě, což chápu jako souhrn všech proměnných, které při začlenění pohybové aktivity učitel vyhodnocuje – *Konkrétní situace v hodině výuky (pozornost žáků, ...)* (příloha VI, č.3), *Okamžitá situace ve třídě – teplota vzduchu, poslední hodiny, atmosférické vlivy aj.* (příloha VI, č.60).

5.3.3 Shrnutí

Možnosti využití pohybových aktivit na 1. stupni ZŠ jsou podle doposud získaných informací poměrně široké. Zda jsou v nižších ročnících funkce pohybových aktivit ve výuce rozmanitější než ve vyšších ročnících, bylo předmětem třetí hypotézy.

Učitelé se nejvíce shodují na využití pohybových aktivit ve výuce za účelem relaxace a odreagování. Takto výrazná podpora relaxační funkce pohybu je pochopitelná vzhledem k tomu, že pohybová činnost je jako aktivní forma odpočinku dlouhodobě respektována v pedagogické literatuře a zdůrazňují ji i současní autoři. Učitelé dále považují za vhodné využití pohybových aktivit při přípravě na jinou činnost, při motivaci k činnosti a při procvičování a opakování učiva. Možnost výkladu nového učiva prostřednictvím pohybových her nebyla učiteli jednoznačně pozitivně přijata, ovšem učitelé ji ani nezavrhnou. Pořadí funkcí pohybových aktivit ve výuce sestavené podle odpovědí učitelů naznačuje, že přímé využití pohybu jako prostředku k osvojení učiva, tedy při výkladu a procvičování, není zcela obvyklou a rozšířenou formou práce ve výuce.

Pokud porovnáme rozsah funkcí pohybových aktivit v nižších a vyšších ročnících 1. stupně ZŠ, jak jej ukázal rozbor konkrétních příkladů pohybových aktivit ve výuce, s výsledky kvantitativního zpracování, které jsou uvedeny v tabulce č. 2, údaje se téměř shodují a vyplývá z nich následující:

Využití pohybových aktivit při přípravě na jinou činnost preferují učitelé u mladších žáků. Pravděpodobně se jedná především o motorickou přípravu před nácvikem psaní v 1. a 2. ročnících. Pokud učitelé souhlasí s možností výkladu učiva prostřednictvím pohybové aktivity, rovněž jej upřednostňují u nižších ročníků. Naproti tomu výlučné využití pohybových aktivit ve vyšších ročnících nepřevážilo u žádné z uvažovaných funkcí. Stejný prostor ve všech ročnících 1. stupně pak mají mít pohybové aktivity při procvičování a opakování učiva, motivaci k činnosti a relaxaci. Shodné využití relaxační funkce pohybových aktivit ve výuce mladších a starších žáků je však v rozporu s tvrzeními některých učitelů, že ve vyšších ročnících je relaxace prostřednictvím pohybu neefektivní a zbytečná (viz kapitolu 5.2.2.2 Kdy jsou pohybové aktivity ve výuce neefektivní?).

Při hledání významných faktorů určujících začlenění pohybových aktivit do výuky se ukázalo, že věk žáků není pro učitele hlavním rozhodujícím činitelem. I přes to můžeme tvrdit, že pohybových aktivit ve výuce se zvyšujícím se věkem žáků ubývá a rovněž rozsah funkcí pohybových aktivit jako součásti výuky je u mladších žáků větší než u dětí ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ. Výsledky šetření tedy ukazují na potvrzení hypotézy.

6. Pohyb a poznávání – diskuse a konfrontace s literaturou a údaji z terénu

Jak v literatuře, tak v reálné výuce nalezneme dvě základní tendence ve využívání pohybových aktivit při školním vyučování. Na jedné straně je důraz na zdravotní efekt pohybu a preferování jeho relaxační funkce a na druhé straně stojí pohyb jako nástroj poznávání. O principech relaxačního působení pohybových aktivit na organismus dítěte pojednávají již zmíněné studie (např. Provazník, 1985, a Čáp, 1980). Otázkou však zůstává, jakým způsobem se záměrně organizované pohybové aktivity ve výuce mohou podílet přímo na osvojování poznatků a rozvoji porozumění. Blíže se proto podíváme na přínos pohybových aktivit jako součásti vyučování pro jednotlivé složky dětského poznávání a nahlédneme, jakou má pohyb jako nástroj poznávání oporu v teoretických koncepcích, které se věnují dětskému poznávání.

V kapitole 5.1 Obliba záměrně organizovaných pohybových aktivit ve výuce v závislosti na věku žáků jsem pojednávala o příznivém vlivu pohybových aktivit jako součásti výuky na kognitivní oblast. Jednalo se o jednu z možných příčin oblíbenosti pohybových aktivit mezi žáky, kterou učitelé vysledovali na základě svých zkušeností s výukou na 1. stupni ZŠ. Podíváme-li se znovu, které oblasti dětského poznávání jsou podle učitelů pohybovými aktivitami pozitivně ovlivněny, jsou to následující: pozornost, paměť, myšlení, fantazie. Z dalších tvrzení učitelů bychom však mohli vyvodit také kladný vliv na utváření představ, což dokládají zejména výpovědi o názornosti, která je pro pohybové činnosti charakteristická – *jsou pro žáky názorem* (příloha VI, č.65). Podobně pohybové aktivity nepochybně působí také na rozvoj vnímání (a následně i myšlení), neboť umožňují zapojení více smyslů do procesu učení a poznávání – *propojení celého těla – pohyb umožňuje pak lepší myšlení* (příloha VI, č.52), *hry cvičí smysly a postřeh* (příloha VI, č.60).

Zdá se, že pohyb jako záměrně organizovaná součást výuky se dotýká všech složek dětského poznávání. Jakým způsobem mají pohybové aktivity ve výuce příznivý vliv na jednotlivé poznávací procesy a jak se podílí na osvojování učiva, se podíváme dále.²³

²³ Přestože pozornost jako jedna ze základních poznávacích funkcí bývá pohybem výrazně pozitivně ovlivněna, nebudu se jí dále zabývat, neboť ji vnímám pouze jako nutný předpoklad učení a její vliv na osvojení učiva jako druhotný.

6.1 Vnímání a utváření představ

Pokud výuka probíhá frontálně, zůstává počet smyslů, které jsou zapojeny do poznávání a učení, omezený. K dětem se dostávají převážně sluchové a zrakové informace. V případě, že do výuky začleníme činnosti, které pracují také s motorikou dětí, umožňujeme jim při učení využívat i dalších smyslů. Při záměrně organizovaných pohybových aktivitách zapojují děti ve výuce nejen zrak a sluch, ale také hmat a kinestetické vnímání. Tento vyučovací postup bývá někdy označován jako multisenzoriální a vychází z předpokladu propojení jednotlivých analyzátorů za účelem dokonalejšího, ucelenějšího vnímání skutečnosti a utváření adekvátních představ (Čáp, 1997).

Důraz na názornost a na utváření správných představ při výuce dětí mladšího školního věku se objevuje nejen u Čápa a dalších autorů, ale souhlasí s ním i učitelé v dotazníku. – *zlepšení názornosti – předvádění činností aj.* (příloha VI, č.60), *Převažuje názornost – (obrázky, karty, nápisy) děti s nimi rády manipulují, uspořádávají je.* (příloha VI, č.27). Uvádím zde několik příkladů pohybových aktivit, které učitelé v dotazníku uvedli a které jsou postaveny na multisenzoriálním přístupu.

V českém jazyce šlo například o následující činnosti:

Napodobování písmen nebo tvarů, těles vlastním tělem (příloha VI, č.5), podobně *Děti tělem znázorňují hlásky (mohou i hádat), řadí je do skupin a abecedy.* (příloha VI, č.56)

Malování a psaní ve vzduchu – 1. tř. (příloha VI, č.12)

ČJ: opakování a procvičování učiva (tvrdé × měkké slabiky – tvrdé-stoj, měkké-sed) (příloha VI, č.24) *Tvrdé – měkké – vstáváme a sedáme si na polštář* (příloha VI, č.64)

ČJ – vytleskávání – slabiky, počty slov (příloha VI, č.48), *Tleskání – čtení slabik (např. M-A = MA)* (příloha VI, č.57) nebo *JČ – tleskání a dřepy – slabiky* (příloha VI, č.71)

V matematice pak:

Tleskání, dupání apod. – procvičování v MA – počet (příloha VI, č.19)

M – 1. třída – dřepy (1, 2... 10) (příloha VI, č.71)

V této souvislosti se můžeme ještě zpětně podívat na jednu z aktivit, které organizovala vyučující ve 2.A (třídě sledované v rámci klinického semestru), a sice tzv. matematickou rozcvičku, při které tělo dítěte znázorňovalo číselnou osu, na níž se ukazovala jednotlivá čísla od 1 do 10 (případně desítky 10-100). Účelem této aktivity

bylo utvoření představy o velikosti čísla a pochopení vztahů mezi čísly ($<$, $>$, $=$). Později ji vyučující použila i pro výklad zaokrouhlování. Ze záznamů (příloha I, s.71 a příloha II, s.13) je zřejmé, že zde učitelka usilovala o názornost a zapojení více smyslů při učení a v důsledku i o utvoření adekvátní představy a porozumění tématu.

U předešlého příkladu vidíme také úzké propojení pohybové aktivity s myšlenkovými procesy. Řada pohybových aktivit, které učitelé popsali, zapojuje souběžně vnímání, představivost i myšlení dětí.

6.2 Myšlení

Jak jsem již uvedla, učitelé vnímají pohybové aktivity ve výuce jako názorné a konkrétní. Vždyť také jedním z určujících faktorů pro jejich začlenění do výuky, který učitelé v dotazníku uvedli, byla potřeba konkrétního a názorného poznávání (viz kapitolu 5.3.2.2 Faktory určující začlenění pohybových aktivit do výuky). Tyto aktivity tedy odpovídají konkrétním představám a konkrétnímu myšlení dětí na počátku školní docházky, jak o něm pojednává Piaget. Blíže se proto podíváme, jak Piaget hovořil o úloze pohybových, resp. materiálních činností ve své koncepci kognitivního vývoje.

Piaget odvozuje poznání od činnosti. Počátečním zdrojem složitějších poznávacích funkcí je senzomotorická činnost, která se objevuje záhy po narození. Přibližně v polovině druhého roku života získává dítě zásluhou rozvoje symbolické funkce schopnost interiorizace senzomotorických materiálních činností. To znamená, že ačkoliv je manipulace s předměty zpočátku pouze materiální činností, později se mění v činnost náznakovou, zvnitřněnou a abstrakce vycházející z materiální činnosti s předměty jsou základem myšlenkových operací. Kolem 6-7 roku života se dítě dostává do fáze konkrétních operací, které tvoří přechod mezi činností a obecnějšími logickými strukturami. V tomto období dítě získává schopnost mentálně manipulovat s vnitřními reprezentacemi konkrétních předmětů, které si vytvořily v předoperačním období. Označení *konkrétní operace* napovídá, že ať už tyto operace probíhají ve fyzikální nebo mentální sféře, zůstávají omezeny na fyzické objekty, s nimiž lze manipulovat aspoň v myšlenkách.

Piaget rozlišuje tři stupně přechodu od činnosti k operaci, které zahrnují období od 2–3 až do 6–7 let (Piaget, Inhelderová, 1970):

1. První stupeň se týká rozvoje symbolické funkce. Motorické vzpomínky z činností samy o sobě nepřecházejí v adekvátní představu (nevyústí v simultánní rekonstrukci celku). Je nutné rekonstruovat na nové rovině, tj. na rovině představy, to, co už je osvojeno v rovině činnosti. Zásluhou symbolické funkce získává činnost dítěte zvnitřněnou podobu.

2. Druhý stupeň je spojen s procesem decentrace. Rekonstrukce celku zahrnuje přechod z výchozího stavu, kdy je vše centrováno na vlastní činnost a na vlastní tělo, ke stavu decentrace, kdy dítě umísťuje své vlastní tělo a svou činnost jako objekty do množiny objektů a dějů ve světě.
3. S rozvojem řeči a komunikace se decentrace nevztahuje jen na fyzikální svět, ale postupně se začne nutně týkat i sociálního světa. Svět představ dítěte tak začíná být tvořen i subjekty.

Předoperační a operační stadium Piaget od sebe výrazně neodděluje, neboť by se celé toto období dalo souhrnně označit jako období přípravy a tvorby konkrétních operací. Předoperační fáze je ve skutečnosti jen obdobím organizačním a přípravným a v následujícím období, tedy od 7-8 do 11-12 let, dosahuje vývoj konkrétních operací vrcholu.

Piaget shrnuje, že jedním ze čtyř základních faktorů duševního vývoje je úloha učení a zkušenosti získané v činnosti s předměty. Je podstatná a nezbytná i při utváření logicko-matematických struktur. Piaget dále rozlišuje dva typy zkušeností:

1. Fyzikální zkušenost – umožňuje vyabstrahovat vlastnosti předmětů při manipulaci s nimi.
2. Logicko-matematická zkušenost – při ní zacházíme s předměty, abychom zjistili výsledek koordinace činností. Nový poznatek je tedy abstrahován z činnosti, nikoliv z předmětů. Jde tu o konstruktivní činnost, kterou subjekt působí na vnější předměty. Logicko-matematické struktury vznikají právě koordinací činností subjektu, nikoliv působením fyzikálních předmětů.

Úloha činností v kognitivním vývoji jedince podle Piageta ukazuje, že pohyb v podobě zacházení a manipulace s objekty má klíčový význam především v batolecím a předškolním věku. Nicméně i na počátku školní docházky, kdy se konkrétní operace začínají utvářet, mají praktické činnosti a názornost své opodstatnění, což se výrazně promítlo i do didaktických postupů. Pedagogové odvolávající se k Piagetově teorii zdůrazňují ve vzdělávání dětí následující (Kolláriková, Pupala, 2001):

- respektování charakteristik myšlení dítěte v jednotlivých vývojových stádiích
- projektování vyučovacích postupů na bázi přechodu vnější činnosti do její interiorizované (operační) podoby

Tendence respektovat způsob žákova myšlení a poznávání okolního světa a přizpůsobit mu vyučovací postupy je opakovaně zmiňována v literatuře. Například Wildová píše: „Svět dítěte

mladšího školního věku je světem konkrétním. Při jeho poznávání a osvojování má řeč v porovnání s motorickou činností ještě druhořadou úlohu.,²⁴ Podobně zdůrazňuje Fontana, že při volbě vyučovacích metod musíme brát v úvahu úroveň rozvoje chápání dítěte. To znamená, že ve všech stádiích až do nástupu formálních operací bychom měli respektovat, že pojmovné dovednosti dětí jsou úzce spjaty s jejich tělesnou činností. „Proto se pokaždé potřebují seznámit s problémy (či již předtím učinit zkušenost s jejich definujícími znaky) v konkrétní podobě. Jsou-li děti umístěny ve formálním, výlučně na učitele orientovaném prostředí, strádají nedostatkem praktické zkušenosti, která slouží jako surovina pro jejich myšlení. Omezujeme-li jejich zkušenosti, omezujeme současně i jejich chápání.“²⁵

V souvislosti s druhým bodem Pupala upozorňuje na mechanismus *reflektující abstrakce*, což je již výše zmíněná abstrakce z činností, které subjekt uplatňuje při manipulaci s objekty. Jako příklad Pupala uvádí: „Piaget při vysvětlování logické a psychologické povahy celého čísla dokazuje, že celé číslo neexistuje jako empiricky objevitelná entita, ale že je výsledkem abstrakce činností, které se s předměty vykonávají. Např. pochopení celého čísla, které je spojené s jeho pochopením jako elementu číselné řady (tvořené operaci „+1“), předpokládá abstrakci z činností klasifikace a seriace – tedy abstrakce operací, kterými subjekt působí na objekty.“²⁶

Snaha koncipovat výuku takovým způsobem, aby byla co nejblíže konkrétnímu myšlení dítěte mladšího školního věku, se objevila také v názorech učitelů – *U malých dětí je konkrétní názor mnohem účelnější, abstraktní myšlení není vyvinuto.* (příloha VI, č.55), *Didaktické hry – založené na pohybu žáka a aktivní manipulaci s předměty, doprovázené (např. v matematice) hlasitým počítáním. Spojují se tak např. předmětné představy počtu a operace s pohybovými, hmatovými, sluchovými a citovými prožitky žáka. Užívá se zejména při opakování učiva.* (příloha VI, č.29)

Příklady aktivit zaměřených na konkrétní myšlenkové operace dětí při výuce matematiky (příp. prvouky, vlastivědy):

Výklad jednotek + názor v hodinách matematiky a prvouky – cvičení na čas, měření skoku, hodů, kroku + procvičování, odhad (příloha VI, č.22), *Matematika – předvádění čísel, jejich velikosti – výuka* (příloha VI, č.55)

²⁴ Wildová, R.: Obsah a struktura primárního vzdělávání v transformaci české primární školy. In Vyskočilová, H. (ed.): K současným problémům vnitřní transformace primární školy. Praha, PedF UK 1998, s. 16.

²⁵ Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 2003, s. 79.

²⁶ Pupala, B.: Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In Kolláriková, Z., Pupala, B.: Předškolní a primární pedagogika. Praha, Portál 2001, s. 194.

MAT: výklad nového učiva (tvoření skupin, dělení do skupin – vyvození násobení, dělení) (příloha VI, č.24)

Ma – znázorňování slovních úloh na dětech – lepší pochopení (příloha VI, č.35)

Vlastivěda – znázornění pohybu planet kolem slunce (příloha VI, č.51)

K Piagetově koncepci se hlásí konečně i některé ze vzdělávacích programů, které jsem popsala v kapitole 2. Přístup k pohybovým aktivitám ve vzdělávacích programech. Z Piageta přímo čerpá vzdělávací program Začít spolu. Činnostní pojetí vyučování propaguje rovněž vzdělávací program Základní škola, ovšem bez odvolávání se k Piagetově koncepci.

Dalším zastáncem existence úzké vazby mezi praktickými činnostmi a myšlením je Gardner. Víceméně ve shodě s Piagetem pojednává o úloze činností ve vývoji myšlení Gardnerova teorie rozmanitých inteligencí (Gardner, 1999). V kapitole věnující se logicko-matematické formě inteligence Gardner uvádí: „Soubor schopností, který nazývám logicko-matematickou inteligencí, vzniká konfrontací se světem předmětů. (...) Počáteční projevy všech logicko-matematických forem inteligence vycházejí z činnosti s předměty. (...) V průběhu vývoje se člověk dostává od objektů k výrokům, od činností ke vztahům mezi činnostmi, přechází ze senzomotorické oblasti do sféry čisté abstrakce – do království logiky a vědeckého myšlení.“²⁷ Gardner rovněž upozorňuje, že základní početní operace lze předvést na objektech fyzického světa a dítě to většinou zpočátku tak dělá. I další elementární formy logicko-matematické inteligence dítě objevuje při přímém pozorování a manipulaci s předměty. Jedná se například o počátky chápání příčinných vztahů nebo první pokusy o klasifikaci podle logických zásad.

Uvedená tvrzení jsou v souladu s Piagetovou teorií kognitivního vývoje a Gardner se na ni ve svém textu také často odvolává. Gardner se však nedomnívá, že by vývoj probíhal ve všech oblastech obdobně jako u logicko-matematického myšlení, jak tvrdí Piaget. Logicko-matematickou inteligencí Gardner považuje za podstatnou v společnostech západního typu, nikoliv však ústřední v lidském intelektu obecně. Gardner proto předkládá teorii existence rozmanitých inteligencí. Vedle logicko-matematické inteligence rozlišuje ještě šest dalších forem inteligence, z nichž každá má svůj vlastní řád, který vychází z jejích vlastních principů a vyjadřovacích prostředků. Vývoj jednotlivých forem inteligence tedy postupuje po odlišných vzorcích. Při studiu Gardnerovy teorie zjistíme, že vedle logicko-matematické inteligence se pohyb výrazněji podílí ještě na utváření dvou dalších forem inteligence, a sice prostorové a tělesně-pohybové.

²⁷ Gardner, H.: Dimenze myšlení. Praha, Portál 1999, s. 153-156.

Při popisu vývoje prostorové inteligence u dítěte se Gardner opět odvolává na Piageta, který považoval prostorovou inteligenci za nedílnou součást celkového obrazu kognitivního vývoje. Gardner se domnívá, že logicko-matematická i prostorová inteligence jsou dvě samostatné formy inteligence, ovšem obě vznikají v důsledku aktivního působení dítěte na svět. Schopnost tvorby prostorových představ vzniká na základě raných zkušeností dítěte ze senzomotorických a materiálních činností. Tato představivost je však v raném dětství statická, mentální operace s představami nejsou možné. Zlomovým okamžikem je počátek stádia konkrétních operací, tedy přibližně období nástupu školní docházky, kdy se rychle rozvíjí schopnost aktivní prostorové manipulace s představami i objekty. Klíčový je ve vývoji prostorové inteligence také proces decentrace, který dítěti umožní pochopit, jak situaci vidí člověk, který se na ni dívá z jiného místa nebo jak vypadá určitý objekt, když s ním pootočíme.

U tělesně-pohybové inteligence jsou pohybové aktivity vlastně podstatou jejího rozvoje. Gardner se však domnívá, že motorický systém jedince nesouvisí jen s tělesnými aktivitami, ale je výrazně ovlivněn i rozvojem symbolické funkce, čímž odkazuje na vzájemnou propojenost těchto dvou systémů.

6.2.1 Sociální aspekt pohybových aktivit ve výuce a jeho vliv na myšlení

Již dříve jsem se zmínila o tom, že pohybové aktivity mají ve výuce také sociální rozměr. Podle Vygotského teorie hrají sociální vztahy důležitou roli ve vývoji myšlení jedince. Vygotského teorii o vývoji vyšších psychických funkcí můžeme rovněž považovat za jeden ze zdrojů současných pedagogických strategií, které usilují o aktivizaci žáků v procesu vzdělávání. Primárně se tu však nejedná o samotnou pohybovou aktivitu dětí. Jde především o spolupráci, a to jak mezi vrstevníky, tak mezi učitelem a žáky. Pohyb je tedy spíše vedlejším nebo doprovodným projevem.

Jak Vygotskij uvádí, „každá vyšší psychická funkce probíhá ve vývoji dítěte dvakrát – nejprve jako kolektivní, sociální činnost, tj. jako funkce interpsychická, podruhé jako činnost individuální, jako vnitřní způsob myšlení dítěte, tedy funkce intrapsychická.“²⁸ Vyšší psychické funkce se tedy původně odehrávají jako sociální děj, ve vzájemném kontaktu a společné činnosti lidí. Člověk pak postupně interiorizuje způsoby a formy sociální interakce a nástroje regulující vztahy mezi lidmi na úroveň vnitřních psychických vlastností. Zdroj vývoje dítěte se tedy podle Vygotského nenachází uvnitř samotného dítěte, ale v jeho sociálních interakcích. Spíše než individuální práci proto preferuje interakce dítěte s druhým (ať už dospělým nebo kompetentnějším vrstevníkem), což platí zvláště při vzdělávání. „...Dítě může napodobovat řadu činností, které daleko překračují hranice jeho vlastních

²⁸ Vygotskij, L. S.: Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha, SPN 1976, s. 314.

možností, nejsou však neomezené. Dítě je schopno v kolektivní činnosti, pod vedením dospělých dokázat s pomocí nápodoby mnohem více a přitom s porozuměním a samostatně.,²⁹ Tím se dostáváme k pojmu, který Vygotskij označil jako zóna nejbližšího vývoje. Ta je vymezena diferencí mezi úrovní řešení úkolů za pomoci a pod vedením dospělých a úrovní řešení úkolů dostupných samostatně. Vygotskij zdůrazňuje, že vzdělávání má působit právě na zónu nejbližšího vývoje, tj. stimulovat řadu vnitřních procesů vývoje, které jsou v daném okamžiku pro dítě možné jen v oblasti vzájemných vztahů a kooperace s vrstevníky, ale které se posléze stávají vnitřní vlastností dítěte. Správně organizované učení, tedy ve smyslu naplňování zóny nejbližšího vývoje prostřednictvím kooperativních aktivit, stimuluje řadu takových vývojových procesů, které by se bez učení vůbec nerealizovaly.

Vygotského myšlenky o utváření vyšších psychických funkcí byly a jsou dále pedagogicky rozpracovány. Jednou z pedagogických koncepcí, která z Vygotského čerpá, je kooperativní učení. Co je podstatou kooperativního učení popisuje Kasíková: „Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.“³⁰

V souladu s Vygotského teorií využívá kooperativní škola ve vyučování sociálních vztahů mezi žáky. Snaží se dosáhnout maximální efektivity učení tím, že minimalizuje čas ve vyučování, kdy se dítě učí samo. Předpokládá, že spolupráce s vrstevníky, pod vedením zkušeného dospělého, se obvykle pojí s vyšším výkonem, než když jedinec pracuje sám. Kooperace s vrstevníky motivuje žáky k činnosti, zvyšuje aktivitu při učení, samostatnost a odpovědnost, zvyšuje frekvenci úspěšné činnosti, je obranou proti stereotypu ve vyučování, učí žáky komunikativním dovednostem atd.³¹ To jsou jen některá pozitiva, která Kasíková uvádí v souvislosti s kooperativním stylem výuky. Mnohé z výhod kooperace se shodují s uváděnými klady pohybových aktivit ve výuce:

Možnost spolupráce s kamarádem, možnost domlouvání (příloha VI, č.36)

*Pohybové aktivity jsou zajímavé, povzbuzující k dalším činnostem. (příloha VI, č.78),
Motivují žáky k činnosti. (příloha VI, č.75)*

*Pohybové aktivity jsou zpestřením hodiny, odpočinkem, odreagováním, relaxací,
možností jiné komunikace. (příloha VI, č.55)*

²⁹ Vygotskij, L. S.: Vývoj vyšších psychických funkcí. Praha, SPN 1976, s. 313.

³⁰ Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997, s. 27.

³¹ Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997, s. 19.

Výrazným pozitivním prvkem, který Kasíková u kooperativních aktivit vyzdvihuje, je aktivní podíl žáků na učení. „Aby žáci a studenti pochopili nové informace, musí jim být dána možnost, aby se začlenili do procesu poznávání – prostřednictvím řešení problémů, zkoumání, pozorování a praxe, v komunikaci se svými spolužáky, s řízením a pomocí učitele. Žáci, kteří se aktivně včlenili do poznávání, jsou hlouběji spojeni s informacemi, které se pokoušejí naučit, a osvojují si i způsoby, které jsou nejvíce prospěšné učení současnému i budoucímu.“³² Podobně v dotazníku:

Pohybové hry jsou aktivizující. (příloha VI, č.60) Mohou sami žáci řešit určitý problém, sami na něco přijdou (příloha VI, č.36)

Rozpor jsem našla pouze u jedné položky ve výčtu pozitiv kooperativních aktivit. Podle Kasíkové žáci při skupinové spolupráci ztrácejí zábrany a snadněji přiznají, co neví. Proti tomuto tvrzení stojí výpovědi učitelů v dotazníku, podle kterých může být důvodem odmítnutí pohybové aktivity ve výuce právě ostych a obavy projevit se před ostatními – *Bojí se neúspěchu a výsměchu spolužáků. (příloha VI, č.36), Nejsou kolektiv a stydí se před ostatními. (příloha VI, č.77)*. Tento nesoulad můžeme vysvětlit tím, že ačkoliv se pojmy kooperativní aktivity a pohybové aktivity organizované jako součást výuky překrývají a mají mnoho společného, nejsou jistě totožné. Pohybové aktivity, které zde sleduji, zahrnují (i podle informací z dotazníku) řadu soutěží. A právě při aktivitách založených na kompetici a individuálních výkonech budou zábrany a ostych před spolužáky častější než při kooperaci. I když ani u kooperativních činností je s jistotou nemůžeme vyloučit.

Podobná jsou i úskalí kooperativních a pohybových aktivit. Kasíková zmiňuje: odbíhání od zadaného úkolu, skupiny jsou příliš hlučné a žáci se překřikují, žáci ve skupině nepracují rovnoměrně, je to způsob práce, který vyžaduje náročnou přípravu atd.³³

Je to příležitost více mezi sebou komunikovat, vyrušovat, „zlobit“ – a učitel to více toleruje (příloha VI, č.21)

Pohybové aktivity jsou zpestřením výuky! 1., 2. roč. = zpestření výuky v kladném slova smyslu, 4., 5. roč. = zpestření výuky v záporném slova smyslu (možnost VYRUŠOVAT) (příloha VI, č.42)

Jedním z úskalí kooperace ve výuce je podle Kasíkové také obtížnost hodnocení učební činnosti. Na této informaci je podstatné, že Kasíková nepovažuje kontrolu a hodnocení výkonu jednotlivce i skupiny v průběhu kooperativních aktivit za nemožné, jak se domnívali někteří učitelé v dotazníku – *Myslím, že pohybové aktivity jsou vhodné na 1. stupni téměř*

³² Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997, s. 15-16.

³³ Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997, s. 20.

vždy, nevhodné snad při kontrolních pracích, prověrkách. (příloha VI, č.15), *Ne v průběhu kontrolní práce.* (ve smyslu pohybové aktivity nejsou efektivní v průběhu kontrolní práce) (příloha VI, č.11), *Hodnocení prověrka, test* (rovněž jako situace, při kterých jsou pohybové aktivity ve výuce neefektivní) (příloha VI, č.45). Je zřejmé, že při skupinových činnostech nejsou výkony jednotlivce i celé skupiny vždy přesně měřitelné a srovnatelné. Kasíková však uvádí, že známky v tomto typu práce nejsou tak podstatné, možná jsou i zbytečné. Hodnocení probíhá především ve smyslu reflexe společné činnosti, kdy se těžiště hodnotících procesů přesouvá z učitele na samotné žáky, kteří hodnotí práci skupiny a hodnotí i sebe v jejím rámci. Přináší to porozumění procesu úspěšné činnosti i hlubší nahlédnutí na chyby.

6.3 Paměť

Další oblastí dětského poznávání, na níž mohou mít pohybové aktivity ve výuce příznivý vliv, je paměť. Učitelé se snaží při vyučování zefektivnit paměťové procesy žáků, protože paměť je nezbytnou podmínkou učení. Pohybové aktivity ve výuce můžeme vnímat také jako jednu ze strategií, kterou učitelé používají pro lepší zapamatování učiva žáky. U sledovaného vzorku učitelů tuto funkci plnily především pohybové aktivity zaměřené na procvičení a zopakování probraného učiva.

Jakým způsobem mohou pohybové aktivity ve výuce zefektivnit paměťové procesy žáků při učení? Podíváme-li se na zásady pamětného učení, jak o nich pojednává Fontana (2003), nalezneme několik souvislostí mezi povahou pohybových aktivit jako součástí výuky a mezi strategiemi napomáhajícími zapamatování informací. Podle Fontany má rozhodující význam pro učení převod informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé. Uvádí proto deset různých strategií, které podporují proces konsolidace informace (přesun informace z krátkodobé do dlouhodobé paměti tím, že se vytváří spoje mezi novou informací a informacemi již uloženými) a zvyšují i výkonnost dlouhodobé paměti. Podobnosti s pohybovými aktivitami ve výuce jsem našla u následujících strategií:³⁴

Tabulka č. 3. Paralely mezi strategiemi napomáhajícími zapamatování informací a pohybovými aktivitami využívanými jako součást výuky

<p><i>Trvání pozornosti:</i> Fontana ho uvádí spíše jako předpoklad pro uložení informace v krátkodobé paměti, po kterém teprve může následovat převod do dlouhodobé paměti. Upozorňuje, že učitel je schopen upoutat</p>	<p>Pohybové aktivity působí pro oživení pozornosti – ...<i>odbourávají nežádoucí stavy – únavu, nepozornost</i> (příloha VI, č.29)</p>
---	--

³⁴ Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 2003, s. 156-157.

<p>pozornost dětí nejvýše na jednu až půldruhé minuty na každý rok věku dětí (tedy například na 10-15 minut u desetiletých dětí).</p>	
<p><i>Důležitost a zájem:</i> Děti si lépe pamatují to, co má přímo vztah k jejich vlastním zkušenostem a citům.</p>	<p>Pohybové aktivity ve výuce mají vzbuzovat zájem dětí o probírané téma – <i>Děti to více baví, nenudí se.</i> (příloha VI, č.46)</p>
<p><i>Praktické užití:</i> Látka, se kterou se prakticky pracuje, bývá lépe zapamatována než ta, se kterou se nepracuje.</p>	<p>Pohybové aktivity ve výuce umožňují získání praktických zkušeností s probíraným tématem – <i>Mohou sami žáci řešit určitý problém, sami na něco přijdou.</i> (příloha VI, č.36)</p>
<p><i>Význam:</i> Látka, které děti rozumějí, se lépe pamatuje než ta, které nerozumějí.</p>	<p>Pohybové aktivity přispívají k hlubšímu porozumění probíraného tématu – <i>lepší pochopení látky</i> (příloha VI, č.26), <i>porozumění učivu</i> (příloha VI, č.41). Viz také kapitolu 3.3.1 Pozitivní dopady pohybových aktivit vysledované v rámci klinického semestru – v některých psychomotorických hrách je žákům předkládána učební látka pod jiným úhlem pohledu než při běžném výkladu, čímž je jim dána nová možnost porozumět sledovanému problému jako například u matematické rozcvičky spojené s výkladem zaokrouhlování.</p>
<p><i>Přeučení:</i> Znalosti a dovednosti, které jsou opakovaně procvičovány a zdokonalovány se v paměti uchovávají lépe.</p>	<p>Pohybové aktivity ve výuce často slouží jako jedna z forem opakování a procvičování učiva – <i>Opakování formou hry.</i> (příloha VI, č.34)</p>
<p><i>Spojování:</i> Neznámá látka se zapamatuje lépe, když je spojena s něčím známým. Zde zvláště pomáhají zrakové asociace; z toho vyplývá důležitost vizuálních pomůcek. Vizuální znázornění mohou pomáhat k zapamatování látky a jsou užitečné jako záložní podoba toho, co člověk čte nebo slyší. Podobně hovoří Sternberg (2002) o jedné</p>	<p>Tuto úlohu plní především pohybové hry založené na manipulaci s kartami – <i>ČJ 1. roč. – hra „Prší“ – děti se pohybují po třídě a manipulují s kartami písmen – přiřazují je k obrázkům, 2.-4. roč. – děti manipulují s kartami slabik, slov – přiřazují je k obrázkům a skládají do slov a vět</i> (příloha VI, č.28)</p>

z paměťových strategií, podle které je vhodné propojovat a organizovat nové informace ve vazbě na to, co již znám z jiných předmětů nebo oblastí svého života.	
--	--

Sternberg (2002) navíc hovoří o *elaborující strategii* neboli o elaborovaném kódování do paměti. Její podstatou je rozmanitost způsobů ukládání informace do paměti. Jak Sternberg říká: „Čím propracovaněji a rozmanitěji si budete učenou látku kódovat, tím je pravděpodobnější, že její reprodukce bude v řadě různých druhů úloh snadnější. Pouhé opakované prohlížení učené látky je pro její naučení patrně méně produktivní, než je nalezení více než jednoho způsobu, jak se ji učit.“³⁵ V souladu s elaborující strategií je tvrzení, že pohybové aktivity ve výuce mohou přinášet jiný pohled na sledovaný problém (viz kapitolu 3.3.1 Pozitivní dopady pohybových aktivit vysledované v rámci klinického semestru) a rovněž tvrzení o multisenzoriálním charakteru některých pohybových her – *Platí, co slyším, vidím a můžu si osahat, to si více zapamatuji.* (příloha VI, č.5).

Konkrétní příklady pohybových aktivit, které jsou zaměřeny na posílení paměti žáků, byly v matematice následující:

Počítací soutěž ve družstvech (procvičování pamětného sčítání, odčítání, násobilky) (příloha VI, č.14), nebo Soutěže řad, Na krále, Molekuly – procvičování učiva (příloha VI, č.17), nebo Ma – rychlý počtář – ve dvojicích – soutěže (příloha VI, č.35)

MAT: opakování, procvičování učiva (na předem určený výsledek příkladů smluvený pohyb) (příloha VI, č.24)

Matematika – hledání příkladů se stejnými výsledky. Král počtářů – řady dětí. (příloha VI, č.46)

V českém jazyce:

ČJ 1. roč. – hra „Prší“ – děti se pohybují po třídě a manipulují s kartami písmen – přiřazují je k obrázkům, 2.-4. roč. – děti manipulují s kartami slabik, slov – přiřazují je k obrázkům a skládají do slov a vět (příloha VI, č.28)

Četné bylo využití při výuce cizích jazyků (zejména procvičování slovní zásoby):

Aj – procvičování a opakování učiva – děti sedí v kroužku na židlích, 1 žák přebývá – stojí, každé dítě má přiřazeno 1 slovo (barvy, zvířata, jídlo...) → stojící žák řekne dvě

³⁵ Sternberg, R. J.: Kognitivní psychologie. Praha, Portál 2002, s.194.

z nich → *děti si vyměňují místa* → *stojící žák se snaží zasednout židli...* (příloha VI, č.21)

Při výuce angličtiny se mi osvědčilo zadávání anglických povelů, které děti plní (vstaňte, zatleskejte, zaduňte atd – procvičování a odreagování (příloha VI, č.50), podobně Slovní zásoba hod. AJ (stand up, sit down, go to the board etc.) (příloha VI, č.65), nebo Při výuce Nj – demonstrativní předvádění → znázornění sloves, pantomima (příloha VI, č.51)

Pohybové aktivity využívané ve více předmětech:

Procvičování a opakování učiva (VI, Nj, Ma – pohyb s kartičkami po třídě → hledají k sobě správnou dvojici, přiřazují správný výsledek, např. letopočet + událost apod., Čj např. na tabuli je procvičován jev (i-y, předpony, předložky...) a žáci s obdržanou kartičkou přiřazují k jevu nebo doplňovačky na tabuli) (příloha VI, č.27), Soutěže oddělení u tabule na rychlost a bezchybnost – procvičování učiva v ČJ, M, Prv (příloha VI, č.40)

Vědomostní soutěže – odpovědi ANO a NE jsou vyjadřovány rozdílnou polohou těla (procvičování) (příloha VI, č.70)

Mohli bychom uvést řadu dalších aktivit (vlastně veškeré pohybové aktivity, které učitelé používají pro procvičení a zopakování učiva), neboť se jedná o širokou kategorii. Pamětné učení je totiž výraznou složkou školní výuky a velké množství činností, které probíhají při vyučování, k němu směřuje.

6.4 Shrnutí

Předchozí analýza vztahu pohybu a poznávání ukazuje na jejich vzájemné propojení v období mladšího školního věku. Zejména rozvoj myšlení a paměti u dětí mezi 6-10 lety nepochybně úzce souvisí s pohybovými činnostmi. Využívání pohybových aktivit při výuce však nemá pouze kognitivní, ale také sociální a relaxačně – zdravotní aspekt. Příznivý vliv pohybových aktivit na zdravotní stav dětí a na rozvoj jejich sociálních dovedností, stejně jako na utváření sociálních vazeb mezi dětmi může navíc sekundárně zefektivnit procesy poznávání a učení v rámci školního vyučování.

Možnosti využití pohybových aktivit při osvojování učiva jsou skutečně široké. Přesto se při jejich začleňování jako součástí vyučování objevují určitá úskalí a některé otázky zůstávají nevyjasněné. Jako problematická se může jevit otázka míry pohybových aktivit ve výuce a oddělení samoučelnosti a prospěšnosti pohybových aktivit pro rozvoj kognice dětí. Již v 1. kapitole jsem upozorňovala na nedostatek informací v dostupné literatuře ohledně

četnosti a organizačních podmínek pohybových aktivit ve výuce. Pouze s ohledem na zdravotní hledisko bývá nejvýše uvedena frekvence začlenění pohybových chvil pro relaxaci a oživení pozornosti v závislosti na věku žáků. O množství pohybových aktivit využívaných pro osvojování učiva se nevyskytují žádná doporučení, vyjma upozornění na jejich příliš časté začleňování. Úkolem tedy zůstává hledání přijatelné míry záměrně organizovaných pohybových aktivit, která ještě přispívá k efektivitě vzhledem k osvojování nových poznatků.

Problém může nastat také v samotném odlišení aktivit samoučelně zaměřených na odreagování a protažení těla a činností směřujících k osvojení probíraného učiva. Nejde tu o striktní oddělení relaxace a poznávání, neboť se v řadě aktivit prolínají a neoddělitelně splývají. Spíše by si měl učitel ujasnit vždy smysl a cíl té které činnosti. V podobném duchu se vyjadřuje Tomková: „Je dobře, když je v primární škole dostatek vhodných didaktických her. Nadbytek však vždy neznamená smysluplnost a kvalitu, proto se vždy ptejme po didaktické efektivitě zařazovaných her.“³⁶

V souvislosti s testovanými hypotézami se navíc otevírá otázka nalezení věkové hranice, za kterou začíná výrazněji klesat efektivita pohybových aktivit vzhledem k osvojování učební látky. Jak bylo zjištěno, u starších dětí (4. a 5. ročník) je využívání pohybových aktivit ve výuce o něco problematičtější než u dětí mladších (1. a 2. ročník). U starších dětí se jednak zvyšuje pravděpodobnost výskytu negativních jevů při začleňování záměrných pohybových aktivit jako součásti výuky a také spektrum využití pohybových aktivit ve vyšších ročnících není tak bohaté jako v nižších. Navíc s rostoucím věkem sílí schopnost abstraktního myšlení a pohyb nebo aktivní manipulace s předměty přestávají mít zásadní význam v poznávání. Otázkou je tedy, do jakého věku žáků je využívání záměrně organizovaných pohybových aktivit ve výuce ještě dostatečně efektivní a kdy již začíná efektivita klesat.

³⁶ Tomková, A.: Proměny vyučovacích metod v primární škole. In Vyskočilová, H. (ed.): K současným problémům vnitřní transformace primární školy. Praha, PedF UK 1998, s. 47.

Závěr

Moderní vyučovací metody, které berou v úvahu potřeby dítěte a jsou doporučovány pro užití na 1. stupni ZŠ, mají převážně aktivní činnostní charakter. Uvádí se, že umožňují žákům značnou míru vlastní aktivity, samostatnosti a svobodného rozhodování o cestě ke splnění cíle. Učitelé se snaží, aby cesta k výsledkům byla pro žáka zajímavá a dokonce zábavná, podstatný je vlastní prožitek, uplatnění vůle a odpovědnosti dítěte. Jak píše Tomková: „Cílem moderní školy je aktivní, samostatná, zodpovědná bytost, schopná tvořivě myslet, učit se a spolupracovat.“ Uvedené humanizační směřování současného školství je jedním z nejvýznamnějších podnětů k využívání aktivit pohybového charakteru, které můžeme v posledních letech vidět stále častěji při výuce na 1. stupni základních škol. Do značné míry se však v současnosti jedná spíše o dobře míněné proklamace, ke kterým je obtížné dohledat současné výsledky výzkumu, než o argumentované a výzkumně podložené závěry.

Zjistili jsme, že se ve využívání pohybových aktivit při školní výuce rýsují dva základní trendy. Zejména ve starší pedagogické literatuře je zdůrazňován zdravotní a relaxační efekt pohybu ve výuce. Oproti tomu v literatuře posledního desetiletí se stále častěji objevují podněty, jak využít pohyb jako prostředek poznávání. Podobně jsme zjistili, že se ve sledovaném vzorku učitelů krystalizují dvě skupiny. V jedné učitelé preferují zdravotní význam pohybových aktivit ve výuce a vyzdvihují především jejich relaxační účinek. Druhá skupina učitelů spatřuje možnosti širšího využití pohybu, mimo jiné také jako nástroje poznávání a osvojování učiva.

Je třeba také vědět, že se role pohybových aktivit v průběhu 1. stupně ZŠ proměňuje. Zajímavé poznatky se objevily v souvislosti s využíváním pohybových aktivit v závislosti na věku žáků. Na základě dotazníkového šetření se ukázalo, že ve vyšších ročnících 1. stupně, tedy v 4. a 5. třídách, se stává využívání pohybových aktivit problematictější a obtížnější než u žáků v nižších ročnících, tedy v 1. a 2. třídách. U starších dětí se také snižuje efektivita pohybových aktivit vzhledem k osvojování poznatků. Potvrdila se hypotéza, podle které se vzrůstajícím věkem dětí přibývá negativních dopadů na výuku při začleňování záměrných pohybových aktivit jako součásti výuky. To znamená, že se ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ zvyšuje pravděpodobnost výskytu nevhodného chování v podobě vyrušování a zlobení v průběhu pohybových aktivit. V souvislosti s relaxační funkcí pohybu ve výuce se také objevily pochybnosti učitelů o jednoznačně pozitivním vlivu pohybových aktivit na koncentraci pozornosti starších žáků. Rovněž se potvrdila hypotéza, podle které v nižších ročnících 1. stupně ZŠ plní záměrně organizovaná pohybová aktivita ve výuce více funkcí než ve vyšších ročnících a množství pohybových aktivit se zvyšujícím se věkem žáků ve výuce ubývá.

Jak ukazují stěžejní vývojové teorie dětského myšlení, zejména koncepce Piageta a Vygotského, je sledovaný vztah pohybu a poznávání velmi úzký a vzájemně propojený. Odráží se to i na časté aplikaci uvedených teorií do pedagogické praxe, kdy se předpokládá pozitivní vliv vlastní aktivity žáka na jeho poznávací procesy. Podíl pohybových aktivit využívaných jako součást výuky na osvojování učiva byl zaznamenán rovněž učiteli v proběhlém dotazníkovém šetření. Ukázalo se, že zejména myšlení a paměťové procesy žáků mladšího školního věku mohou být při výuce jednotlivých předmětů zefektivněny prostřednictvím záměrně organizovaných aktivit pohybového charakteru.

Přestože je podíl záměrně organizovaných pohybových aktivit na osvojování učební látky zřejmý, stále jsou v jejich využívání při školní výuce nevyjasněné oblasti. Otevřené zůstávají zejména otázky míry pohybových aktivit ve výuce a hledání věkových hranic pro efektivní využívání pohybových aktivit jako součásti školního vyučování. Ukazuje se tedy potřeba dalšího zkoumání. To by mohlo mít například podobu paralelně probíhající výuky dvou skupin žáků, z nichž v jedné by byla výuka výrazně spojena s pohybovými aktivitami a v druhé pouze částečně. Prostřednictvím kvantitativních i kvalitativních metod bychom poté vyhodnotili a porovnali výsledky práce obou skupin. Podobně bychom mohli vysledovat efektivitu pohybových aktivit na osvojování učiva v závislosti na dětském věku prostřednictvím hodnocení výkonů různě starých žáků, u kterých by byl realizován stejný typ výuky využívající se stejnou frekvencí záměrně organizované pohybové aktivity. Bylo by však třeba zajistit adekvátní způsob realizace, protože se postupně mění obsah učiva. Rozhodně i v oblasti, která se stala předmětem mé diplomové práce, je třeba realizovat další výzkumy.

Résumé

This thesis deals with one of the current educational trends, which is the effort to make pupils more active in the educational process and the related use of intentionally organised motion activities during the school instruction. Inclusion of various motion activities has been recently increasing, particularly in the first grade of elementary schools.

Therefore, this thesis maps incentives and intents for the inclusion of motion activities in the education and compares the role of such activities organised as a component of the instruction prior to the year 1989 with their role in a contemporary school. Also submitted is the summary of approaches to motion activities in currently used as well as prepared educational programmes.

The primary source of information on the researched topic was the experience with the use of motion activities during instruction acquired in realistic school environments within the clinical seminar of school psychology. The following three hypotheses have been formed:

1. Popularity of organised motion activities in the instruction does not change with the age of children.
2. As children grow older the number of negative impacts of the inclusion of organised motion activities in the instruction increases.
3. In the lower forms (first and second) of the first grade of elementary school the organised motion activities have more functions than in the higher forms (fourth and fifth).

To verify the above-mentioned hypotheses a questionnaire investigation was carried out mapping the attitudes, opinions and experience of elementary school teachers. The investigation took place in ten schools in Prague and its close vicinity. The analysis of acquired data, which is the very focus of the thesis, has confirmed the second and third hypotheses.

The high point of the thesis is the discussion of the relation between motion and cognition. Child development psychology theories imply that in young school children such relation is very close and well interconnected. This thesis therefore focuses on a potential share of motion activities in the process of learning. Nevertheless, there still remains the question of the extent of such motion activities and searching for age limits from the viewpoint of effective utilisation of motion activities within the school instruction. There appears the need of further research, e.g. the evaluation of parallel instructions of two groups of pupils

using the quantitative and qualitative methods, when the instruction of one group is closely connected with motion activities while the instruction of the other group does not include any such activities.

Literatura

ČÁP, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, SPN 1980.

ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Karolinum 1997.

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál 2003.

GARDNER, H.: *Dimenze myšlení*. Praha, Portál 1999.

HERMOCHOVÁ, S., VYSKOČILOVÁ, E.: *Cvičení z pedagogické praxe III.* Praha, Karolinum 1991.

CHLUP, O., KOPECKÝ, J. a kol.: *Podmínky výchovy a vzdělávání na národní škole*. Praha, SPN 1960.

JANDA, F., KAPALÍN, V., KUKURA, J., ROLNÝ, D.: *Školní hygiena*. Praha, Státní zdravotnické nakladatelství 1957.

JANDA, F., KAPALÍN, V., NEDVĚDOVÁ, Z., STUDLÍKOVÁ, Z.: *Hygiena dětí a dorostu v celodenní péči*. Praha, Státní zdravotnické nakladatelství 1963.

KARGEROVÁ, J., KREJČOVÁ, V.: *Vzdělávací program Začít spolu*. Praha, Portál 2003.

KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 1997.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., (eds.): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha, Portál 2001.

KOŘÍNEK, M. a kol.: *Otázky výchovy a vzdělávání na 1. stupni ZDŠ*. Praha, SPN 1966.

KOZLÍK, J.: *Modernizace tělovýchovného procesu*. Praha, Ústav pro učitelské vzdělání UK 1974.

KREDBA, M.: *Školní hygiena*. Praha, Státní zdravotnické nakladatelství 1953.

KURIC, J. A KOL.: *Ontogenetická psychologie*. Praha, SPN 1986.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada 1998.

MAZAL, F.: *Pohybové hry a hraní*. Olomouc, Hanex 2000.

MAZAL, F.: *Soubor pohybových her pro děti mladšího školního věku*. Olomouc, Hanex 1991.

MELICHÁRKOVÁ, I., ŠVECOVÁ, L.: *Hračky z krabičky*. Brno, Paido 2001.

MŠMT ČR: *Vzdělávací program Národní škola*. Praha, SPN 1997.

MŠMT ČR: *Vzdělávací program Obecná škola*. Praha, Portál 1996.

- MŠMT ČR: *Vzdělávací program Základní škola*. Praha, Fortuna 2003.
- PARDEL, T.: *Pedagogická psychológia*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1961.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 2002.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN 1970.
- PROVAZNÍK, K. a kol.: *Hygiena školní práce*. Praha, Avicenum 1985.
- PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha, SPN 1967.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, VÚP 2004.
- STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. Praha, Portál 2002.
- SZABOVÁ, M.: *Preventivní a nápravná cvičení*. Praha, Portál 2001.
- ŠTECH, S.: *Škola stále nová*. Praha, Karolinum 1992.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha, SPN 1976.
- VYSKOČILOVÁ, H. (ed.): *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha, PedF UK 1998.

Příloha I. Záznamy z pozorování ve třídě 2. A

Sešit formátu A4 se záznamy z pozorování ve třídě 2.A je na vyžádání k nahlédnutí na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze.

Příloha II. Záznam rozhovoru s třídní učitelkou 2. A

Přepis rozhovoru s třídní učitelkou 2.A je na vyžádání k nahlédnutí na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze.

Příloha III. Záznam rozhovorů s dětmi z 2. A

Přepis rozhovorů s žáky 2.A je na vyžádání k nahlédnutí na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze.

Příloha IV. Dotazník pro učitele 1. stupně ZŠ

Vážení učitelé,

dovoluji si vám předložit dotazník, který se vztahuje k využívání pohybových aktivit při školní výuce. Tímto vás prosím o jeho vyplnění. Zjištěné údaje budou sloužit jako výchozí materiál pro mou diplomovou práci. Předem vám děkuji za vaši pomoc.

VYMEZENÍ POJMŮ

Pro lepší porozumění uvádím přesné vymezení používaných pojmů.

Pohybovou aktivitou rozumíme činnosti spojené se změnou pozice těla či jeho částí, přemísťováním, gestikulací nebo mimikou.

Pohybovou aktivitou jako součástí výuky rozumíme veškeré pohybové hry a cvičení, které jsou záměrně organizované vyučujícím jako nedílná složka výuky a mají v ní svůj specifický význam. Za pohybové aktivity v tomto smyslu nepovažujeme takové aktivity, které se realizují o přestávkách, nebo ty, které vyplývají ze školního řádu, nebo hygienických potřeb žáků (např. psaní, hlášení žáků, mazání tabule, odchod na WC apod.) Zajímají nás tedy ty pohybové aktivity, které učitel záměrně zařazuje do vyučování a které jsou nedílnou součástí výuky a slouží jí.

ZÁKLADNÍ ÚDAJE

Nejprve prosím vyplňte několik údajů o vaší osobě a profesi.

Věk:

Pohlaví: muž žena

Délka pedagogické praxe na I. stupni ZŠ:

V tomto školním roce vyučuji ročník

Ve své praxi jsem nejčastěji vyučoval ročník(y)

Sportu se věnuji intenzivně

rekreačně

vůbec – ze zdravotních důvodů

vůbec – jiné důvody:

1.

Obecně lze konstatovat, že pohybové aktivity ve výuce jsou mezi žáky oblíbené.

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

2.

Ze své zkušenosti mohu konstatovat, že existuje rozdíl v oblíbenosti pohybových aktivit u žáků v nižších ročnících (1., 2.) a u žáků ve vyšších ročnících (4., 5.).

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

3.

Pohybových aktivit lze v naukových předmětech (ČJ, M, Prvouka, Přírodopis, Vlastivěda) využít při:

- výkladu nového učiva
 Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne
- procvičování a opakování učiva
 Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne
- přípravě na jinou činnost (např. psaní)
 Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne
- relaxaci, odreagování
 Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne
- motivaci k činnosti
 Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne
- jiné
 Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne
- jiné
 Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne
- jiné
 Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Které z Vámi nejvýše hodnocených funkcí pohybových aktivit (odpovědi Ano a Spíše ano v otázce 3.) je vhodné využívat v průběhu I. stupně ZŠ stále ve stejné míře a které jsou vhodnější pro využití v nižších nebo vyšších ročnících? **Doplňte pouze u těch funkcí, u nichž jste v předchozí otázce zaškrtnuli odpovědi Ano nebo Spíše ano.**

- | | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| • výklad nového učiva | <input type="checkbox"/> 1. a 2. tř. | <input type="checkbox"/> stejně | <input type="checkbox"/> 4. a 5. tř. |
| • procvičování a opakování učiva | <input type="checkbox"/> 1. a 2. tř. | <input type="checkbox"/> stejně | <input type="checkbox"/> 4. a 5. tř. |
| • příprava na jinou motorickou činnost | <input type="checkbox"/> 1. a 2. tř. | <input type="checkbox"/> stejně | <input type="checkbox"/> 4. a 5. tř. |
| • relaxace, odreagování | <input type="checkbox"/> 1. a 2. tř. | <input type="checkbox"/> stejně | <input type="checkbox"/> 4. a 5. tř. |
| • motivace k činnosti | <input type="checkbox"/> 1. a 2. tř. | <input type="checkbox"/> stejně | <input type="checkbox"/> 4. a 5. tř. |
| • jiné | <input type="checkbox"/> 1. a 2. tř. | <input type="checkbox"/> stejně | <input type="checkbox"/> 4. a 5. tř. |
| • jiné | <input type="checkbox"/> 1. a 2. tř. | <input type="checkbox"/> stejně | <input type="checkbox"/> 4. a 5. tř. |
| • jiné | <input type="checkbox"/> 1. a 2. tř. | <input type="checkbox"/> stejně | <input type="checkbox"/> 4. a 5. tř. |

Uved'te příklad konkrétní pohybové aktivity, kterou používáte ve výuce a která se Vám velmi osvědčila. Napište prosím vždy jakou funkci Vaše níže uvedená aktivita nejvíce splňovala (viz otázku č. 3).

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Uved'te, co podle Vás především určuje začlenění pohybových aktivit do výuky?

-
-
-
-
-
-

4.

Střídání pohybově-názorných a duševních aktivit jako součásti výuky (ČJ, M, Prvouka, Přírodopis, Vlastivěda) přispívá ke zvýšení koncentrace pozornosti žáků a ke zvládnutí jejich neklidu.

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

5.

Pohybové aktivity usnadňují přechod dítěte z mateřské školy do školy základní, a proto je vhodné začleňovat je do výuky zejména na počátku školní docházky.

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

6.

Obecně lze konstatovat, že pohybové aktivity ve výuce vzbuzují zájem žáků a ti se pak do nich aktivně zapojují.

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Pokud jste odpověděli Ano nebo Spíše ano, doplňte větu: Pohybové hry jsou oblíbené proto, že jsou svým způsobem pro žáky...

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Jaký ročník I. stupně (věk žáků) máte v tomto případě na mysli?

.....

Co vše může mít podíl na tom, že žáci mají při výuce nižší zájem o pohybové aktivity a odmítají je?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Jaký ročník I. stupně máte v tomto případě na mysli?

.....

7.

Pohybové aktivity ve výuce mohou být pro žáky příležitostí k nevhodnému chování (vyrušování, zlobení apod.).

- Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Pokud jste odpověděli Ano nebo Spíše ano, jaký ročník I. stupně máte na mysli?

.....

8.

Začlenění pohybových aktivit do výuky je efektivnější v nižších ročnících (1. a 2.) I. stupně ZŠ než ve vyšších (4. a 5.).

- Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

9.

Pohybové aktivity mohou svým hrovým charakterem navracet žáka do role předškoláka a zpomalovat tím posun dítěte do dalších vývojových úrovní.

- Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Uveďte, v jakých situacích a v jakých ročnících je začlenění pohybových aktivit do výuky neefektivní vzhledem k osvojování poznatků a dovedností?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Uved'te, v jakých situacích a v jakých ročnících je začlenění pohybových aktivit do výuky zvláště efektivní pro osvojování poznatků a dovedností?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10.

Žáci v 5. třídě většinou odmítají účastnit se pohybových aktivit, které jsou součástí výuky.

- Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

Příloha V. Dotazníky z předvýzkumu

Dotazníky z předvýzkumu jsou na vyžádání k nahlédnutí na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze.

Příloha VI. Dotazníky z výzkumu

Dotazníky z výzkumu jsou na vyžádání k nahlédnutí na Katedře pedagogické a školní psychologie Pedagogické fakulty UK v Praze.