

**UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Možnosti vyjadřování žáka mladšího školního věku
prostřednictvím neverbální komunikace

Possibilities of expression of young pupil through a nonverbal
communication

Diplomová práce

Olomouc 2017

Vedoucí práce:

Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Autor práce:

Martina Šťastná

Bibliografický záznam

ŠŤASTNÁ, Martina. *Možnosti vyjadřování žáka mladšího školního věku prostřednictvím neverbální komunikace: diplomová práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky, 2017. 86 s. Vedoucí diplomové práce Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce pojednává o neverbální komunikaci se zaměřením na specifické projevy žáků prvního stupně základní školy. Cílem této práce je zhodnocení možného pozitivního působení tance při hodinách tělesné výchovy. Teoretická část popisuje možnosti rozvoje neverbální komunikace nastíněné v Rámcovém vzdělávacím programu a zkoumá její konkrétní podoby v podobě gest, mimiky a emocí žáků. Praktická část je věnovaná výzkumu, který byl proveden s žáky během osmi společných hodin tělesné výchovy. Hlavním prvkem těchto hodin byl tanec. Pro zhodnocení výstupu výzkumu byl zvolen dotazník, který žáci vyplnili před první hodinou společné tělesné výchovy a týden po poslední hodině společné tělesné výchovy. Rozdíly v odpovědích byly zaneseny do tabulky a grafů.

Klíčová slova

Komunikace, verbální komunikace, neverbální komunikace, možnosti vyjadřování, mimika, emoce, gesta, řeč těla, žák, mladší školní věk, taneční terapie, metody výuky

Annotation

This diploma thesis deals with non-verbal communication focused on pupils of the 1st grade of primary school. The aim of the thesis is to find out if dancing would have a positive effect on lessons of physical education. Theoretical part describes possibilities of development of non-verbal communication in Rámcový vzdělávací program. Specific forms of non-verbal communication are described later such as gestures, facial expressions and emotions of pupils. Practical part of the thesis is dedicated to a survey that was made during eight lessons of physical education with pupils. The main element of the lesson was dancing. For the evaluation of the survey I chose a questionnaire which had been filled before the first lesson and also one week after the last lesson. Differences between answers were inserted into a table and visualized by diagrams.

Key words

Communication, verbal communication, non-verbal communication, facial expression, emotions, gestures, body language, pupil, younger school age, dance therapy, teaching methods

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s využitím citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Palackého univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Olomouci, dne 21. 4. 2017

.....
podpis studenta

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat paní Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za pomoc, cenné rady a připomínky, ochotu, trpělivost a odborné vedení diplomové práce. Dále děkuji panu řediteli Mgr. Miroslavu Slámovi za možnost realizace výzkumu k mé diplomové práci na jeho Základní škole Brno, nám. Svornosti 7, příspěvkové organizaci, náměstí Svornosti 2571/7, 616 00 Brno, IČ: 62156837. V neposlední řadě z celého srdce děkuji své rodině a příteli za podporu a trpělivost během mých studentských let.

Obsah

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ÚVOD | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1. KOMUNIKACE JAKO PROSTŘEDEK VYJADŘOVÁNÍ A DOROZUMÍVÁNÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU | 11 |
| 2. VERBÁLNÍ KOMUNIKACE JAKO PROSTŘEDEK VYJADŘOVÁNÍ A DOROZUMÍVÁNÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU | 15 |
| 3. NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE NEBOLI ŘEČ TĚLA JAKO PROSTŘEDEK VYJADŘOVÁNÍ A DOROZUMÍVÁNÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU | 26 |
| 3.1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a neverbální komunikace.... | 28 |
| 3.1.1. Taneční a pohybová výchova..... | 28 |
| 3.2. Řeč těla u žáků mladšího školního věku | 32 |
| 3.2.1 Emoce žáka mladšího školního věku..... | 36 |
| 3.2.2 Gesta žáka mladšího školního věku..... | 37 |
| 3.2.3 Mimika žáka mladšího školního věku | 39 |
| 3.3. Vlivy a působení na chování a vývoj žáka mladšího školního věku..... | 40 |
| 3.4. Tanečně-pohybová terapie | 41 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 43 |
| 4. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI..... | 44 |
| 5. FORMA A STRUKTURA DOTAZNÍKU | 46 |
| 6. INTERPRETACE OTÁZEK A TVRZENÍ DOTAZNÍKU | 47 |
| 7. HYPOTETICKÝ ZÁKLAD VÝZKUMU | 49 |
| 8. SKLADBA JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT A CVIČENÍ TANEČNĚ-POHYBOVÉ TERAPIE V RÁMCI JEDNÉ VYUČOVACÍ HODINY TĚLESNÉ VÝCHOVY | 50 |
| 8.1. První vyučovací hodina tělesné výchovy | 51 |
| 8.2. Druhá vyučovací hodina tělesné výchovy..... | 55 |
| 8.3. Třetí vyučovací hodina tělesné výchovy | 58 |
| 8.4. Čtvrtá vyučovací hodina tělesné výchovy..... | 60 |
| 8.5. Pátá vyučovací hodina tělesné výchovy..... | 62 |
| 8.6. Šestá vyučovací hodina tělesné výchovy | 64 |
| 8.7. Sedmá vyučovací hodina tělesné výchovy..... | 66 |

| | |
|--------------------------------------------------|-----------|
| 8.8. Osmá vyučovací hodina tělesné výchovy | 68 |
| 9. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU | 70 |
| 10. DISKUSE..... | 72 |
| 11. ZÁVĚR | 73 |
| 12. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 74 |
| 13. PŘÍLOHY | 78 |

ÚVOD

Pro téma naší diplomové práce jsme si zvolili způsoby vyjadřování žáka mladšího školního věku na prvním stupni základní školy se zaměřením na neverbální složku komunikace. K této volbě nás inspirovalo zjištění, že v učebním procesu je tento způsob vyjadřování značně opomíjen a jeho rozvoj není dostatečně podněcován.

V naší práci jsme se rozhodli soustředit na tanec, coby prostředek rozvoje neverbální komunikace žáka. Před dvěma lety jsme měli možnost absolvovat týdenní intenzivní kurz tanečně-pohybové terapie. Tanec tam byl prezentován nejen jako nástroj rozvoje individuality jedince, ale cílil také na zlepšení vztahů v rámci společnosti. Nešlo pouze o rozvoj samotné pohybové složky. Pohyb byl použit jako nástroj sblížení, porozumění a otevření se okolí.

Dalším důvodem pro volbu tohoto tématu byla moderní gymnastika, sport, kterému se věnujeme již od útlého dětství a který má svým zaměřením k tanci velmi blízko. Jakožto sportovci víme, že tělo je ze své podstaty nastaveno k uvolňování nahromaděného stresu a energie pohybem. Toto uvolnění umožňuje udržovat stále vnitřní prostředí takzvanou homeostázou.

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, zda-li je využití tance a tanečně-pohybové terapie ve vyučovacím procesu na prvním stupni základní školy pro posílení a upevnění kolektivu relevantní. Práci jsme rozdělili na teoretickou část, pro kterou jsme čerpali z dostupné odborné literatury z oboru pedagogiky a psychologie, a na část praktickou, věnovanou práci se žáky. Na začátku práce se zabýváme komunikací a jejím rozdělením na složku verbální a neverbální. Zaměřili jsme se především na složku neverbální. Tady je nutné poznamenat, že možnosti rozvoje neverbální komunikace jsou popsány také v Rámcovém vzdělávacím programu. Svoji pozornost jsme soustředili na tu část, kde je popisována Taneční a pohybová výchova. Dále se věnujeme již konkrétním projevům neverbální komunikace, takzvané řeči těla, která zahrnuje práci s gesty, projevování emocí a mimiku. Snažili jsme se o popis specifických projevů, které lze pozorovat u žáků prvního stupně základní školy.

Praktická část probíhala na základní škole v Brně. Pracovali jsme dohromady se 134 žáky. Pro žáky jsme si připravili celkem osm hodin tělesné výchovy, které byly cílené na rozvoj pohybových schopností, koordinace a především zlepšení kvality sociálního prostředí v kolektivu. Hlavním prostředkem terapeutického působení byl tanec. Pro srovnání situace před a po provedení praktické části jsme zvolili dotazník se čtrnácti uzavřenými a jednou otevřenou otázkou. Otázky byly cílené na zhodnocení kvality kolektivu dle pohledu žáka.

Žáci dotazník vyplnili před první hodinou společné tělesné výchovy. Stejný dotazník jsme jim předložili týden po poslední hodině společné tělesné výchovy. Srovnání jejich odpovědí jsme následně zanesli do tabulky a grafů.

Dílčím cílem této diplomové práce je snaha prezentovat alternativní přístup k hodinám tělesné výchovy, kterým se mnohdy nevěnuje dostatečná pozornost. Hodiny bývají často monotónní a z toho důvodu žáky nebaví. V dnešní době, kdy žáci tráví čím dál více času u herních zařízení a méně času aktivním pohybem, je podnícení jejich chuti hýbat se vhodně a pěstře zvolenou náplní hodin tělesné výchovy předpokladem pro zdravou a spokojenou společnost.

TEORETICKÁ ČÁST

1. KOMUNIKACE JAKO PROSTŘEDEK VYJADŘOVÁNÍ A DOROZUMÍVÁNÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Komunikace je jednou z nejdůležitějších dorozumívacích složek v životě každého z nás. Avšak je to vícevýznamové slovo. Jeho významy můžeme rozdělit do skupin - telekomunikace, komunikace v dopravě a dorozumívání (sociální komunikace). Naše práce bude zaměřena především na dorozumívání (Křivohlavý, 1988).

Jak jsme již zmínili, slovo komunikace může představovat sdělování, výměnu informací, spojení, přenos a dokonce i veřejnou dopravu, jak uvádí Slovník cizích slov (Klimeš, 2005). I v jiných slovnících najdeme spoustu dalších významů ke slovu komunikace. Jedná se totiž o slovo cizího původu. V etymologickém slovníku pod tímto termínem najdeme pouze jeden význam a to: spojení (Rejzek, 2015). Psychologický slovník komunikaci vysvětluje jako: přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání, sdělování a dorozumívání (Hartl a Hartlová, 2000, s. 265). V neposlední řadě zde máme také slovník spisovné češtiny, který význam tohoto slova prezentuje nejčastěji používaným významem: komunikační = dopravní. Podotýká však, že se může jednat i o způsob dorozumívání (Kroupová a Filipec, 2005).

Slovo komunikace má původ z latiny. *Communicare* (communem reddere) znamená: mít podíl na něčem společném. Pro zdůraznění významu tohoto slova je zde latinský ekvivalent *communicare est multum dare* což znamená: komunikovat znamená mnoho dávat.

Jedna ze základních tezí komunikace zní: „není možno nekomunikovat“.

„Pokud akceptujeme, že veškeré chování v interakční situaci má význam sdělení, tj. je komunikací, plyne z toho, že není podstatné, jak se člověk snaží, zkrátka nemůže nekomunikovat.“ (Watzlawick, 1999, s. 48 a násl. - překlad).

Stejně tak, jako se nelze nechovat. K těmto dvěma činnostem neexistuje protiklad. Objevuje se zde dvojitý zápor, který nám naznačuje, že u setkání dvou a více bytostí, zákonitě vždy nastoupí proces jakékoliv komunikace. Jedná se o proces, který vytváří minimálně dva lidi, jsou jeho součástí, spoluvytvářejí ho a ovlivňují. I když se někdy snažíme působit nepřístupně, odtažitě a nekomunikativně, je to pro ostatní určitý signál, který jim napoví, že nemáme náladu si povídat, nechceme být nikým rušeni a nikdo a nic nás v této momentální chvíli nezajímá. Veškerá tato gesta či naopak nehybnost a mlčenlivost jsou stále určitou formou komunikace a druhá bytost, jež zachytí tento signál, je nucena odpovědět. Jedná se o

totéž pravidlo, nelze se nechovat ani nekomunikovat, tudíž nemají na vybranou. V této fázi komunikace, může být i takzvaná ignorace určitou odpovědí.

Jak jsme již zmínili, velmi důležitou složkou této práce je dorozumívání neboli *sociální komunikace*. Sociální komunikace je jednou z řady životních jevů lidí, jak společnosti, tak i jedince. Těmito jevy jsou myšleny: sociální styk, sociální vztahy, individuální vztahy, sociální percepce a sociální interakce. Jsou předmětem sociální psychologie.

„Sociální komunikaci považujeme za společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů.“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 15)

Sociální komunikaci zde můžeme chápat jako určitý systém neboli komunikační řetězec, jde o výměnu informací, představ, nálad, pocitů a postojů, nejčastěji s použitím znaků. Pomocí takzvaného komunikačního kanálu spojuje tento řetězec vysílač s přijímačem, přičemž vysílač je, při sdělování zpráv v mezilidském styku, brán jako řečník a přijímač jako posluchač. Je samozřejmé, že technická komunikace je podstatně jednodušší nežli ta mezilidská. Jakmile napíšeme e-mail, pošleme fax nebo jakkoliv přeneseme zprávu obsahující skupinu písmen, obsahuje to vždy nové informace. Oproti tomu výklad řečníka není pro každého posluchače stejně zajímavý a obohacující, proto si z onoho výkladu vezme posluchač to, co ho zaujme. Výklad by měl mít vždy určitý motivační záměr. Posluchač má většinou své představy a teprve po vyslechnutí daných informací je konfrontuje. Jde-li o rozhovor mezi dvěma, již to bereme jako konverzaci a obohacení na obou stranách. Stejně tak, jako to může být obohacující, tak se nemusí i mnoha slovy říci vůbec nic. Komunikace je spoluvytvářena a ovlivňována všemi zúčastněnými, kteří se na ní podílejí a jsou její součástí. Z pohledu zúčastněného je velmi složité ji objektivně hodnotit, neboť se na ní taktéž podílí.

V sociální komunikaci, podle Zemana (2013), je abstrakce velmi důležitou složkou obecných dimenzí. Nejedná se pouze o situační jev, to je „... *schopnost člověka komunikovat nejen o tom, co je bezprostředně přítomné v aktuální komunikační situaci.*“ (Zeman, 2013, s. 41), ale jde i o extrasituační jev, což je jev, který tuto komunikační situaci přesahuje.

„Schopnost rozšířit témata rozhovoru za jeho časoprostorové hranice je výsledkem ontogenetického vývoje člověka: výzkumy v oblasti vývojové psychologie dokazují, že malé

děti mohou komunikovat jen o předmětech, lidech a událostech, které jsou přítomny v jejich bezprostředním percepčním okolí.“ (Zeman, 2013, s. 41)

S kýmkoliv začneme komunikovat, navážeme spolu určitý vztah bez ohledu na délku hovoru. Jestliže se například potkáme očima s cizím člověkem na ulici, jedná se pouze o komunikaci neverbální, při které si samozřejmě, na danou osobu, vytvoříme svůj vlastní názor, který nás při dalších případných setkáních může ovlivnit.

Během jednoho dne nastává spousta komunikačních situací, které nejde nikam zařadit, jelikož jsou specifické sami pro sebe. Například nespokojené, vztekající se dítě, čekající s maminkou na autobusové zastávce, se nevyjadřuje přímo k nám, ale i přesto jsme do této komunikace určitým způsobem vtaženi a vytváříme si během jejich rozhovoru svůj vlastní názor na věc.

Podle Watzlavicka (1962, s. 62 - překlad) existují dva různé komunikační způsoby a to digitální a analogový, jež umí používat jediný organismus - člověk. Digitální komunikace podle něj představuje něco jako vyčtení „jména“. Jedná se o zažitá slova v našem jazyce, například nevíme, proč zrovna šest písmen k-y-t-a-r-a poukazují na věc, které jsme se naučili říkat kytara. Vyjádřením analogové komunikace jsou různá gesta, poukázání na konkrétní věci či nákresy, což by se dalo zařadit již do komunikace neverbální. Hlubší kořeny má komunikace analogová, tudíž i obecnější platnost. Je tím samozřejmě ovlivněna celá mezilidská komunikace, jelikož neverbální komunikace tvoří až 70%. Vysvětlení je zcela zřejmé díky našim předkům, kteří se neverbálně dorozumívali, než přišlo slovo a zajisté je jednodušší jí porozumět.

Od doby kdy se narodíme, máme snahu se s celým světem dorozumívat úplně jakkoliv. Je tedy jasné, že nežli se naučíme mluvit, naší jedinou dorozumívací možností je neverbální komunikace, o níž pojednává má diplomová práce.

Smyslem lidské komunikace je především vzájemná domluva mezi dvěma či více lidmi, velmi důležitá je i pro případné seznámení se, sdružování, navazování nových kontaktů. Pro lepší orientaci ve světě ji potřebujeme ke zjišťování informací, k informovanosti a v neposlední řadě také k pobavení se. Pro lepší vyjádření a porozumění mezi dvěma žáky by měla být komunikace verbální a komunikace neverbální v souladu, což ale v reálné komunikaci není tak časté. Podle Janáčkové (2009) děti své pocity, radosti a strasti prozrazují mnohem více řečí těla nežli verbálně, a to se u některých může projevat až do dospělosti.

Důležitými faktory, které rozhodují o tematizaci rozhovoru jsou osobnost komunikanta a síla (Zeman, 2013, s. 34). Osobností komunikanta je myšlena jeho samostatnost tematizovat situační jev v rámci svého zájmu, bez jakéhokoliv vnucování do svého percepčního pole. Síla (důležitá, neočekávaná, neobvyklá či nepříjemná) se naopak do jeho percepčního pole vnucuje. „*Oba faktory působí v součinnosti a vliv kteréhokoliv z nich může v konkrétní komunikační události převládnout.*“ (Zeman, 2013, s. 41)

2. VERBÁLNÍ KOMUNIKACE JAKO PROSTŘEDEK VYJADŘOVÁNÍ A DOROZUMÍVÁNÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola se zabývá *verbální komunikací* žáka prvního stupně základní školy. Z počátku se zabývá řečí obecně a osvětluje zaměření vědních oborů, které jí zkoumají. Poté se zaměřuje konkrétněji. Poukazuje na jazykové schopnosti žáka při nástupu do školy, kdy jsou jeho schopnosti dány především prostředím, ve kterém vyrůstá, a zkoumá, jakým způsobem dochází k jeho rozvoji. Prezentuje fakt, že výuka není skoková, ale probíhá postupně s určitými mezistupni. Kapitola popisuje také paralingvistický charakter, tu přidanou hodnotu mluveného projevu ve srovnání s projevem psaným, který je typický pro žáky mladšího školního věku a zabývá se jejími jednotlivými aspekty, jako je barva a hlasitost jeho řeči. Analyzuje jeho řečový projev z pohledu formálního i obsahového a prezentuje dialog jako nejvyšší formu vzájemné komunikace. Přináší informace o ovlivňování prostřednictvím mluveného slova. Toto ovlivňování může být buď přímé nebo nepřímé. Dále se dočteme, jakým způsobem je žák ve škole nejčastěji tázán a že je velký rozdíl mezi tím, zda-li žák poslouchá nebo naslouchá. Následuje pojednání o slovní zásobě, se kterou žáci do školy přichází a způsob jakým se dále rozvíjí. V neposlední řadě se tato kapitola zabývá rozvojem gramatických dovedností, které jsou nutné pro další studium žáků. Konec kapitoly je zaměřen na schopnosti žáka rozlišit, ve kterých situacích je vhodné použít konkrétní způsob vyjadřování.

„Mluvením se podle Slovníku spisovné češtiny rozumí vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se nějakým jazykem.“ (Křivohlavý, 1988, s. 112)

Řeč žáka mladšího školního věku

Řečí rozumíme schopnost určité skupiny jedinců komunikovat stejným jazykem.

Jejímu zkoumání se věnuje široké spektrum vědních oborů, uvádí Křivohlavý (1988). Jedná se například o lingvistiku, která zkoumá jazyk obecně, filologii, která se zabývá rozborem gramatiky, etymologii, rétoriku, literární kritiku nebo fonetiku zabývající se akustickou stránkou řeči (Křivohlavý, 1988).

Žáci základní školy v rámci svého projevu užívají více forem řeči. V případě, že

spolu hovoří dva žáci, nebo učitel s žákem, mluvíme o tak zvaném dyadickém dialogu, který „... je považován za základní slovní projev.“ (Křivohlavý, 1988, s. 115) Prostřednictvím tohoto dialogu dochází k výměně myšlenek, názorů, postojů a tak dále. Z hlediska sociálně psychologického je v rámci dialogu nutné rozlišit komunikátora a recipienta. Komunikátor, jako autor řeči, sděluje informace, recipient tyto informace zpracovává a ideálně aktivně přijímá. Průběh jednotlivých sdělení, která žáci vnímají, můžeme rozdělit na dvě fáze. V první fázi je pouhý záměr sdělení realizovat. Následně se ve druhé fázi připojuje vlastní sdělení (Křivohlavý, 1988).

Smysl samotného sdělení ovšem často nekoresponduje s tím, jak jej žák pochopil. Jedním ze způsobů, jak k pochopení dojít, je právě rozhovor neboli dialog, při kterém dochází k výměně rolí, kdy z komunikátora se stává recipient a z recipienta komunikátor (Křivohlavý, 1988). „*Dialog je relativně nejvyšší formou hledání společného smyslu sdělení.*“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 58). Jde o aktivní kontakt mezi lidmi, při kterém nedochází pouze k jednoduchému proudu informací, ale k jejich aktivní výměně.

Při popisu řečových forem, které žáci základní školy užívají, nelze vynechat samomluvu, řeč k samému sobě (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Jazykové schopnosti žáka mladšího školního věku při nástupu do škol a jejich rozvoj

Aby bylo dítě na základní škole schopno se svým okolím plnohodnotně komunikovat, je nutná znalost určitého kvanta slov. Dle Vágnerové (2012) disponuje dítě nastupující do školy dostatečnou slovní zásobou, potřebnými jazykovými dovednostmi a tyto dokáže používat. V knize s názvem Psychologie ve školní praxi píše pan Fontana (2003) o psychologických výzkumech aktivní zásoby verbální komunikace u dětí, jenž dokazují, že již v šesti letech jsou schopny aktivně využívat 14 000 slov. Také v tomto věku dokážou poskládat věty hodné dospělého člověka.

Nezbytným předpokladem pro úspěch ve škole je schopnost vyjádření se o obecných věcech a chápání mluveného slova. Vágnerová (2012) dále uvádí, že pro období prvního stupně základní školy je charakteristický rozvoj jazykové kompetence, ovšem ne tak výrazný, jako v předchozích obdobích života. Žáci se dozvídají více o struktuře jazyka a rozšiřují svou slovní zásobu (Vágnerová, 2012).

„Z hlediska vzdělávání není náš zájem zaměřen tolik na mechaniku, o níž se vývoj řeči opírá, ale spíše na popis cesty, kterou se tento vývoj ubírá, a zejména na to, jak jej lze nejlépe podněcovat.“ (Fontana, 2003, s. 83)

Jestli se chceme zabývat slovní zásobou žáků mladšího školního věku, je ji nutné rozdělit na dvě základní kategorie, a to zásobu aktivní a pasivní. Aktivní slovní zásoba obsahuje počet slov, která dítě používá při komunikaci se svým okolím. Jsou to slova, které používá při komunikaci se svými spolužáky, rodiči a kamarády. Pasivní slovní zásobou na druhé straně rozumíme slova, která zná a kterým rozumí, ovšem při běžné komunikaci je nepoužívá. Patří sem výrazy, které slyší od starších kamarádů a které může slyšet při rozhovoru mezi dospělými či výrazy užívané ve sdělovacích prostředcích. *„Pasivní slovník je rozsáhlejší než aktivní a mnohem obtížněji se přesně zjišťuje.“ (Fontana, 2003, s. 112)*

Při nástupu do školy staví žáci při rozvoji jazyka na již získaných vědomostech a v průběhu výuky se aktivně podílí na jejich rozvoji. Motivuje je touha dozvědět se o svém okolí více a rozšířit nad ním svou kontrolu. Na rozvoji jazykových dovedností má nespornou úlohu role učitele. Tento může být žákovi prospěšný a posouvat jej dál nebo jej zrazovat od dalšího progresu (Fontana, 2003).

„Špatní učitelé mají řadu příležitostí, kdy mohou děti aktivně odrazovat od zvládnutí jazyka. Mohou se jím posmívat za neobratné pokusy užívat nová slova, přílišně je kárat za chyby, a mohou trvat na tom, aby žáci pracovali vždy mlčky, bez skupinové interakce a diskuzí.“ (Fontana, 2003, s. 297)

Důležitou úlohu při rozvoji jazykových schopností žáka mladšího školního věku tedy hraje prostředí, ve kterém vyrůstá. Při dostatečné podpoře okolí, doma i ve škole, a dostatečném přísunu pozitivních podnětů jsou nastaveny nejvýhodnější podmínky pro jeho rozvoj.

V mladším školním věku se při popisu jazykové dovednosti žáků setkáváme s fenoménem tak zvaných tranzitorních forem syntaxe. Tento jev vyplývá z faktu, že žáci se postupně snaží používat složitější formy vyjadřování, které vnímají ve svém okolí, ovšem nejsou dosud schopni je plně a správně aplikovat. Vzniká tedy jakási přechodná

forma vyjadřování, která se s rozvojem jedince kontinuálně posouvá do vyšší formy komunikace. Tato přestupná fáze je důkazem toho, že při učení nelze mluvit o učební přímce, ovšem o učební křivce. „*Opravujeme-li žákovu mluvu, musíme si být jistí, že děti budou schopny naše zásahy pochopit.*“ (Fontana, 2003, s. 296) Přílišná snaha o opravování dítěte může ve výsledku vést k tomu, že se dítě nebude dále snažit, rezignuje a další rozvoj zavrhne (Fontana, 2003).

Při rozvoji řečových schopností dítěte na prvním stupni základní školy je vhodné řídit se několika pravidly. Nové jazykové struktury by měly být dětem prezentovány pouze ve formě, která jej jím již známá a se kterou umí pracovat. Na dotazy k novému tématu je vhodné reagovat přesně a pokud možno výstižně a vždy přidat něco navíc. Nejvhodnější formou je uvedení jednoduchého příkladu. Platí, že čím jednodušeji se problém prezentuje, tím snáze se pochopí a uloží. Žáci také potřebují zpětnou vazbu. Ta ovšem musí být volena obezřetně a nesmí děti odrazovat od dalších pokusů nad jazykovými formami přemýšlet a zkoušet je aktivně používat. V neposlední řadě je vhodné, aby byli žáci mladšího školního věku vedeni v užívání spisovného jazyka již od brzkých let. I zde platí známé pořekadlo, že starého psa novým kouskům nenaučíš (Fontana, 2003).

„*Osvojování jazyka není úkol, jež by se dítě zhostilo samo. Jedná se o vysoce interaktivní proces ovlivňovaný sociálním kontextem.*“ (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 36)

Paralingvistická stránka řeči žáka mladšího školního věku

U mluveného projevu žáka na prvním stupni základní školy můžeme rozlišit formu obsahovou a formální. Formální stránku řeči zkoumá obor nazvaný paralingvistika. „*Zabývá se tím, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí.*“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 59)

Mezi paralingvistické aspekty řeči můžeme zařadit intenzitu hlasového projevu. Jedná se o míru hlasitosti, kterou žáci při svém projevu použijí, a také popisuje, jak se v čase mění. Pro žáky mladšího školního věku je charakteristická vyšší hlasitost, při komunikaci mezi sebou je to dáno tím, že se snaží vyšší hlasitostí "přebít" svého spolužáka a tím v pomyslném soupeření o možnost prezentace zvítězit. Naproti tomu hlasitost, kterou užívají při komunikaci s učitelem, je mnohem nižší. Snaží se tišším

projevem na sebe příliš neupozorňovat. Nejtišší projev mívají v situacích, kdy neumí nebo nechtějí na otázku učitele odpovědět (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Dále lze uvést výšku tónu hlasu. Popisuje, jak je položen hlas mluvícího, neboli jakou intonaci v průběhu mluvy používá.

Barva hlasu vyjadřuje spektrální složení mluvy. Umožňuje nám rozeznat konkrétního mluvčího. Vyjadřuje emocionální naladění např. vzrušení, strach, depresi. Jinak hodnotíme barvu hlasu žáka při dialogu se spolužákem o zajímavém sobotním výletě, než barvu hlasu při odpovídání na dotaz učitele týkající se výsledku domácího úkolu, který žák nevypracoval.

Při hodnocení délky projevu rozeznáváme, jak dlouho žák mluví. V případě většího množství mluvčích srovnává jednotlivou délku projevu konkrétních žáků. Rychlost mluvy vyjadřuje množství slov za minutu, které mluvčí vyprodukuje a sleduje její změnu v čase. Křivohlavý a Mareš (1995) uvádí, že je ovlivněna věkem, pohlavím a psychickým rozpoložením. Jinou rychlostí bude mluvit žák s kamarádem o sobotním fotbalovém utkání proti sousednímu sídlišti, než jakou použije při zkoušení vyjmenovaných slov po M, která se zapomněl naučit.

Mezi paralingvistické faktory patří také přestávky v mluveném projevu. Pro dobré porozumění by měli žáci dodržovat správné členění, neboli frázování řeči, spočívající ve členění proudu slov do celků významově blízkých. K osvojení těchto dovedností slouží především čtení textu nahlas v hodinách. Důležitá je také akustická náplň přestávek, neboli charakter přestávek. Přestávky může žák vyplnit úplným tichem nebo nesrozumitelnými zvuky. Přestávky vyplněné akustický šumem, jako je hm, ehm, jsou specifické pro formální, neosobní styk, kdy se mluvčí, žák, dostává pod znatelný společenský tlak například při prověřování znalostí u tabule (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Ovlivňování v rámci verbální komunikace žáka mladšího školního věku

V rámci komunikace mezi žákem mladšího školního věku a učitelem a také mezi žáky navzájem dochází nejen k pouhé výměně informací, ale i postojů. Nejde pouze o neutrální předání zprávy. Ten, kdo mluví, má snahu o orientaci toho, ke komu mluví, určitým směrem. K této orientaci mu slouží různé nástroje, například přesvědčování, kdy se mluvčí snaží, aby posluchač informaci přijal dobrovolně. Výsledkem jeho snažení je přesvědčení posluchače (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Dalším nástrojem usměrňujícím posluchače je tak zvané sociální posilování souhlasem nebo nesouhlasem s činy druhých. Ukazuje se, že ve vyjádření souhlasu je při tvorbě postoje efektivnější. Vyjadřování souhlasu s výhradami je podle Mareše a Křivohlavého (1995) účinnější než souhlas bezvýhradný.

Mezi přímé formy ovlivňování patří argumentace, kdy je žák ovlivňován prostřednictvím zdůvodňování. Při této činnosti má značný význam pořadí jednotlivých argumentů, kdy nejdůležitější z nich má přijít první nebo naopak poslední v řadě. Ukazuje se, že vhodnější je nejprve přednést argumenty svědčící pro danou věc a následně proti dané věci.

Mezi nepřímé formy patří ovlivňování vedoucí k podnícení žáků, k dalšímu sdělení patří kladení otázek, které má studenty podnítit k přemýšlení o problému. Další formou nepřímého ovlivňování lze popsat vybízení k jednání prostřednictvím výzvy. Protismyslné neboli paradoxní příkazy mají žáky přimět k zamyšlení (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Kladení otázek žákům mladšího školního věku a naslouchání žáků mladšího školního věku

Neodmyslitelnou součástí dialogu ve škole je kladení otázek.

Rozlišujeme otázky otevřené a uzavřené, věcné a osobní.

V případě, že je žákovi položena otevřená otázka, je charakteristická širokou škálou možných odpovědí. Konkrétní odpověď je velmi těžké odhadnout, a proto svým širokým záběrem má tendenci podněcovat dialog, neboli jej rozvíjet.

Naproti tomu u otázek uzavřených lze s vysokou pravděpodobností odhadnout možné odpovědi. Žák mladšího školního věku je při prezentaci vlastních názorů a myšlenek značně omezen, a tudíž mají uzavřené otázky tendenci rozhovor spíše utlumovat.

Při pokládání věcných otázek je žák dotazován na objektivní skutečnosti. Otázky osobní jsou naopak zaměřeny na jeho subjektivnost, na jeho soukromí, názory a pocity. Občas sebou nesou i problémy. Mohou totiž cílit na věci, o kterých si žák nepřeje mluvit. Z tohoto důvodu nemusí být odpověď autentická, pravdivá, ale naopak předstíraná, lživá (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Podle Fontany (2003) jsou otázky ze strany učitele vůči žákovi kolem 40 – 60 procent verbální komunikace. Většina těchto otázek je zaměřena na faktické vědomosti,

kteře si řáci musí vybavit. Většinou tedy jejich odpověď reflektuje schopnost ukládat informace. Při způsobu výuky, kdy jsou řáci tímto způsobem dotazováni, může docházet k tomu, že jejich schopnost nad problémem přemýšlet, aktivně se jím zabývat a přinášet individuální řešení je potlačen na úkor správné odpovědi, která jim byla kdysi předložena a která je po nich ve stejné formě požadována (Fontana, 2003).

Pro zdravou komunikaci ve škole je důležitá nejen schopnost informace sdělit, ale také přijmout. Při přijímání informací sluchem, můžeme rozlišit dvě možnosti, kterými mohou řáci informace zpracovat, což představuje samotné slyšení a naslouchání.

Slyšení reprezentuje především fyziologickou stránku přijímání informací. Jedná se o děj pasivní, kdy se řák nenamáhá zvukům porozumět a informaci aktivně nezpracovává. Pro tento stav se také používá rčení, „jedním uchem dovnitř a druhým ven“.

Naproti tomu naslouchání je děj aktivní. Řák věnuje učiteli nebo spoluřákovi svoji pozornost, zpracovává přijímané informace a formuje si na ně určitý názor.

Naslouchání s sebou ovšem pro posluchače přináší i nebezpečí a rizika. Naslouchající je vystaven sugestivní moci slov mluvčího, který jej může umluvit či přemluvit. Tím se stává posluchač zranitelným, může být dokonce traumatizován. Navíc posluchač dialog neřídí, podvoluje se mu a tím má i menší schopnost rozhovor ukončit (Mareš a Křivohlavý, 1995).

Naslouchání umožňuje přístup k mnoha informacím. Zjišťuje se při něm, co si mluvčí myslí, jaké má postoje a předsudky, osobní názory a přesvědčení. Vyplývá z něj, co si mluvčí myslí o sobě samotném, o posluchači i třetích osobách. Lze zaznamenat, co mluvčí prožívá a pociťuje, po čem touží a co chce.

„Nasloucháním zjišťujeme, kým mluvčí je nebo za koho se sám považuje.“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 70)

Slovní zásoba řáka mladšího školního věku

„Dětský slovník se rozvíjí pod vlivem rodiny, školy, médií i vrstevnické skupiny. Každá skupina i instituce jej obohacuje specifickým způsobem.“ (Vágnerová, 2012, s. 212)

Nejprve si dítě osvojuje podstatná jména, následně se seznamuje a aktivně používá slovesa, ke kterým postupně přibývají i osobní zájmena. Fontana (2003) uvádí, že jakmile dítě začne do své mluvy zařazovat zájmena, je to ohromný posun.

Dítě již je schopno řečí popsat konání jednotlivých jedinců. „*Musí zvládnout velmi složitou myšlenku, že mluvím-li o sobě, tak já znamená já, mluvíš-li o sobě ty, já znamená ty.*“ (Fontana, 2003, s. 158)

Děti mladšího školního věku mají tendenci memorovat výrazy, které jsou jim užitečné. Určitý stupeň a způsob komunikace jim může zajistit zvýšení společenské prestiže a umožnit přiřazení k určité skupině. Při výběru a zapamatování určitého okruhu slovní zásoby hraje výraznou roli jejich zkušenost. Nejlépe si zapamatují výrazy, které jsou jim užitečné (Vágnerová, 2012).

Se zdokonalováním a učením dochází u dítěte ke změnám v přemýšlení o jednotlivých slovech. „*Malí školáci je obvykle definují ve vztahu ke konkrétnímu kontextu popisem vnějších znaků nebo aktivitou s nimi spojenou.*“ (Vágnerová, 2012, s. 237) Postupně se učí je chápat ve vztahu k nadřazeným kategoriím.

„*Stejně jako většina ostatních stránek vývoje, také osvojování řeči má sklon probíhat nárazově, s obdobím rychlého pokroku střídajícím se s obdobím konsolidace.*“ (Fontana, 2003, s. 115)

Jako pro každou jinou aktivitu, tak i pro rozvoj slovní zásoby dítěte platí, že grafické znázornění jejího vývoje nelze popsat jako přímku, ale spíše jako křivku s nepravidelným průběhem (Fontana, 2003).

Během výuky se seznamují se synonymy, homonymy a mnohoznačnými slovy. Předškolní děti zastávají názor, že každé slovo znamená něco jiného. Rozlišení výše zmíněných pojmů a jejich aktivní používání posouvá jejich verbální schopnosti na vyšší úroveň (Vágnerová, 2012).

Podněcováním rozvoje slovní zásoby u dětí dochází ke schopnosti více popisovat nejen to, co se děje kolem nich, ale i to, co se děje s nimi samotnými. „*Pokud mají děti to štěstí, že mají rodiče a učitele, kteří je povzbuzují, aby užívaly řeč také pro vyjadřování a sdělování svých pocitů, značně se tím podpoří jejich emocionální vývoj.*“ (Fontana, 2003, s. 305)

Lidské tělo je naprogramováno šetřit energií. Například jestliže aktivní sportovec

přestane na delší dobu trénovat, jeho svaly začnou ochabovat, protože je tělo při nedostatku zátěže nepotřebuje a zároveň by spalovaly tolik cennou energii. Stejně tak funguje lidský mozek. Aby mohlo docházet k rozvoji řeči u dítěte, je nutné, aby bylo nuceno řeč používat. A v případě, že dítě vyrůstá v prostředí, kde řeč nepotřebuje, například z toho důvodu, že s ním jiní nekomunikují nebo mluví za něj, mozek nemá důvod pracovat na rozvoji. Pokud chceme, aby se dítě jazykově rozvíjelo, je nutné jej podporovat a vybízet k aktivitě (Fontana, 2003).

Gramatická schopnost žáka mladšího školního věku

Jak již bylo zmíněno výše, pojednává gramatika o umění číst a psát, o správném tvaru slov a pravopisu. Před nástupem do školy není schopno dítě popsat z gramatického hlediska svůj mluvený projev. Schopnosti jeho vyjadřování odráží prostředí, ve kterém vyrůstá a ve kterém se pohybuje (Vágnerová, 2012).

„Studie a pokusy prokázaly, že děti se při vytváření gramatických tvarů řídí pravidly, nenapodobují pouze dospělé, kdy některá pravidla přivádějí až do krajností.“ (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 92). Tato schopnost se projevuje tak, že při bezhlavém dodržování těchto pravidel vytváří nespisovné tvary, například používají tvar „člověky“ místo „lidé“. Ukazuje to, že od dospělých některé výrazy dosud nemají správně odposlouchané a tudíž se řídí svými systematickými zásadami. *„Snahám o nápravu jejich chyb často zdatně odolávají.“* (Hewstone a Stroebe, 2006, s. 98)

Postupnou výukou se zdokonaluje řeč žáků i z pohledu gramatiky. *„Mladší děti obvykle mluví gramaticky správně, ale jejich znalosti gramatiky jsou obvykle implicitní, tj. nevědomé.“* (Vágnerová, 2012, s. 139). V prvních dvou letech výuky dochází ke zlepšení chápání samotné gramatiky, ovšem k aktivnímu užívání dochází až s větším rozvojem myšlení, nejčastěji kolem jedenáctého roku života (Vágnerová, 2012).

Zvládnutí gramatiky je u žáků důležité i ve vztahu k dalšímu studiu. *„Gramatika má velký podíl na rozvoji myšlení mladších žáků a je důležitým předpokladem zvládnutí ostatních vyučovacích předmětů.“* (Monatová, 1978, s. 88). Bez patřičných gramatických dovedností a jejího praktického uplatnění bude pro žáka další studium velice náročné.

Diferenciace verbální komunikace žáka mladšího školního věku

S rozvojem komunikačních schopností se u žáků vyvíjí různé způsoby komunikace. Specifickým způsobem komunikuje s rodinou, s dospělými a s přáteli. Dle reakce protistrany upravuje a standardizuje konkrétní aspekty svého projevu. Na jejich vyjadřování mají vliv také společenské standardy, sociální role a dané prostředí. Záhy zjišťují, že vyjadřování během vyučování by mělo mít formálnější charakter než rozprava s kamarády na hřišti.

U žáků se postupně rozvíjí a rozlišují jednotlivé jazykové dovednosti. Mezi tyto dovednosti patří mluvnická kompetence, kompetence sociálně-řečová, kompetence k souvislým projevům, strategická a analytická kompetence. V případě, že hovoříme o kompetenci mluvnické, tak tato se projevuje schopností dítěte vyjadřovat se přesně a společensky jasně. Sociálně řečová kompetence žákovi umožní pochopit, s kým hovoří a podle toho svůj projev modulovat (Vágnerová, 2012).

Příkladem správného pochopení sociálně-řečové kompetence je specifický způsob verbální komunikace mezi žákem a učitelem. Učitel určuje průběh a obsah komunikace, tudíž je považován bezesporu za dominantního. Vykládá, prezentuje a dotazuje se v průběhu svého projevu žáků, kteří jsou nejčastěji vyzváni k odpovědi.

U žáků se rozvíjí specifický způsob komunikace s učitelem, který se navíc liší dle konkrétní situace. Jiný projev má žák v případě, že učitele o něco žádá, než když například zapírá a snaží se něco utajit. V tomto případě se mluví o takzvané stylizaci sdělení, jeho úpravě. K té dochází proto, aby co nejlépe vyhovovalo dané situaci (Mareš a Křivohlavý, 1995).

„Ve školním věku se postupně stále více vyhraňuje specifický způsob komunikace v dětské skupině.“ (Vágnerová, 2012, s. 192). Tato je charakteristická užíváním nespisovaných, často zkrácených výrazů označovaných jako slang. Časté je také nadužívání citoslovcí.

Kompetence k souvislému projevu ukazuje schopnost dítěte spojit do jednoho projevu více pramenů, filtrovat nepodstatné skutečnosti a postupně se dostat k jádru věci bez zbytečných odchylek.

„Strategická kompetence umožňuje správně užívat takové prostředky, jako je metafora, přirovnání, intonace, výška hlasu atd.“ (Fontana, 2003, s. 154)

Analytickou kompetencí se rozumí takzvaný vnitřní hlas, který umožňuje dítěti projev promyslet a naplánovat.

Správně vedená výuka by měla cílit na rozvoj všech výše zmíněných jazykových kompetencí, aby mohlo docházet k rovnoměrnému a plnohodnotnému rozvoji verbálních schopností žáků (Fontana, 2003).

3. NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE NEBOLI ŘEČ TĚLA JAKO PROSTŘEDEK VYJADŘOVÁNÍ A DOROZUMÍVÁNÍ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole se budeme zabývat *komunikací neverbální*, jenž může být nazývána i jako komunikace nonverbální neboli mimoslovní, u žáka na prvním stupni základní školy. Zlehka jsme o ní již hovořili v kapitole *komunikace*. Pro život jakožto pro lidskou bytost je nezbytnou součástí učení a je velmi důležité abychom si osvojili schopnost vysílání neverbálních informací již jako děti a rozuměli jim (Doherty-Sneddon, 2005). Zajisté je také velmi významná pro dorozumívání se se spolužákem či učitelem ve vyučování.

„Pomocí slov si vyměňujeme informace o faktech a událostech, ale mezilidské vztahy vytváříme a prohlubujeme prostřednictvím neverbální komunikace.“ (Agryle, 1973, in Hartley, 2003, s. 8)

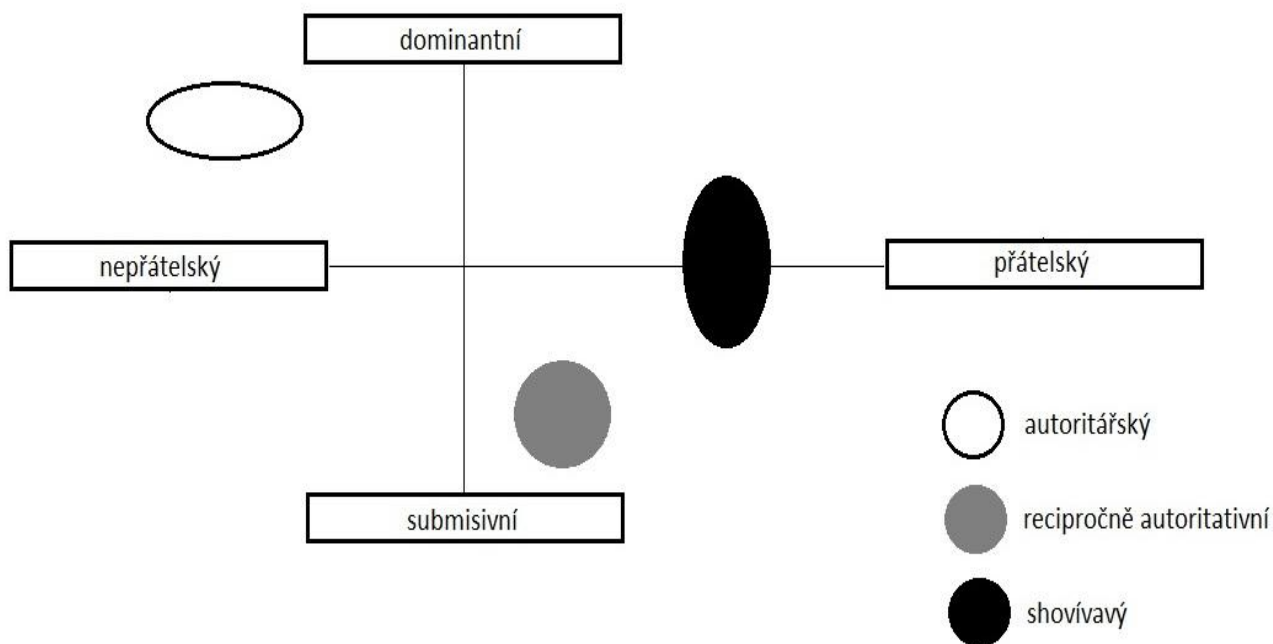
Tento typ komunikace je charakterizován sdělováním myšlenek jinak než slovně. Mezi nástroje mimoslovní komunikace patří především řeč těla neboli body language, jako je například: výraz obličeje, oddálení se, dotek, postoj, pach, pohyby, gesta, pohledy a také úprava zevnějšku. Zdají se být mezi sebou velmi odlišné, avšak zamysleme se nad tím. Je zcela zřejmé, že všechny tyto nástroje v sobě nosí informace o našich pocitech, myšlenkách i o tom co se děje v našem nitru. Tyto nástroje nám slouží k tomu, abychom mohli vysílat různé záměrné nebo bezděčné informace.

Neverbální neboli mimoslovní komunikace, jež nám napomáhá sledovat vývoj dítěte a to sociální, emoční či kognitivní. Těmito tak zvanými signály se s námi dítě snaží dorozumívát ještě dříve, než se naučí mluvit, což je podstatné pro jeho rostoucí porozumění světu (Doherty-Sneddon, 2005). Nejedná se pouze o řeč těla, což se zredukovaně může dostat k pozorovateli, ale je jednou z podskupin a trůfáme si tvrdit, že tou nejzajímavější. Pro nás je důležitá k poznávání osobností žáků. U řeči těla žáka mladšího školního věku se budeme věnovat také gestům, emocím a mimice. Dalšími podskupinami, o kterých se v této kapitole zmíníme, jsou vlivy a působení na chování a vývoj žáka mladšího školního věku, u nichž se hodně zaměříme na dnešní dobu velmi vlivného okolí, dále se zaměříme na tanečně-pohybovou terapii žáků na prvním stupni a v neposlední řadě uvedeme Rámcový vzdělávací

program pro základní vzdělávání a neverbální komunikaci spolu s taneční a pohybovou výchovou.

Mimo výše uvedených, uvádí Zeman (2013) rozdělení neverbální komunikace na prostředky paralingvální a extralingvální. Jako paralingvální prostředky popisuje faktory, které „... lze vnímat vizuálně, akusticky, taktilně (dotykem), olfaktoricky (čichem), chronemicky (časově) a proxemicky (prostorově).“ (Zeman, 2013, s. 7) Do extralingválních prostředků řadí například: zkušenost osob, které spolu komunikují, jejich vzájemný vztah a téma komunikace. „Všechny tyto jevy se v rozhovoru vzájemně podporují, ovlivňují, doplňují, zastupují, modifikují či neutralizují.“ (Zeman, 2013, s. 7)

V neposlední řadě bychom měli zmínit exaktní obory, jako je sociologie, psychologie, etologie, medicína a další, bez kterých by se žádná analýza neverbální komunikace neobešla. Podle Vybírala (2009) si psychologie lidské komunikace „... zaslouží být vytčena jako autonomní předmět vědního zájmu.“ (Vybíral, 2009, s. 19) Dále bychom měli zmínit, že pro lepší pochopení mezilidských vztahů je zde teorie rovnováhy neboli sociální psychologie. Podle Gwyneth Doherty-Sneddon (2005) tento obrázek (obr. 1) jasně říká, že „... děti recipročně autoritativních rodičů si v sociálním a emočním vývoji vedou lépe než děti ostatních rodičů.“ (Doherty-Sneddon, 2005, s. 27)



Obrázek 1: Zdroj: upraveno podle G. Doherty-Sneddon (2005)

3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Rozvoj neverbální komunikace se v rámcovém vzdělávacím programu táhne napříč více vyučovacími předměty. K jejímu rozvoji lze využít dramatickou výchovu, etickou výchovu a tanečně-pohybovou výchovu. V předmětu Člověk a společnost, který učí žáky být plnohodnotnými občany své země majícími všeobecný společenskohistorický přehled, je mezi cíli zaměření vzdělávací oblasti uvedeno: „*Vytváření schopností využívat jako zdroj informací různorodé verbální i neverbální texty společenského a společenskovědního charakteru.*“

3.1.1. TANEČNÍ A POHYBOVÁ VÝCHOVA

Tato výchova se dle rámcového vzdělávacího programu řadí mezi takzvané doplňkové předměty, které umožňují zpestření výukového procesu.

„Tanec je tvůrčí uměleckou činností, kterou může do jisté míry vykonávat každý.“ (RVP ZV, 2016, s. 121)

Taneční a pohybová výchova by se neměla zaměřovat na bravurní zvládnutí taneční techniky či přípravu žáků na taneční soutěže. Jako každá jiná výchova se zaměřuje na rozvoj jedince. Má za úkol podnítit rozvoj fyzických i psychických schopností jedince, podnítit jeho spontaneitu a improvizaci. Rozvíjí nejen pozitivní rozvoj vztahů vůči svému okolí, otevřenost a sociální vřelost, ale umožňuje také pokročit v oblasti sebepoznání a sebeuvědomování.

Podle rámcového vzdělávacího programu je při kompozici Taneční a pohybové výchovy nutné věnovat pozornost čtyřem základním doménám, kterými jsou *„Objevování svého místa, Rozvíjení inteligence těla, Původnost/originalita a Vytváření společenství.“* (RVP ZV, 2016, s. 121)

Objevováním svého místa se rozumí, že žák si začíná uvědomovat svět kolem sebe. Uvědomuje si jeho uspořádání a fakt, že je nedílnou součástí světa, ve kterém žije a že tento svět svým jednáním aktivně ovlivňuje.

Rozvíjení inteligence těla cílí na schopnost těla pohybovat se prostorem v určitém uspořádání. Zaměřuje se především na koordinaci pohybů. Zde je nutné zmínit, že míra šikovnosti, talentu a inteligence je velmi individuální. Všechny zmíněné faktory jsou pouze předpoklady, kterým je nadřazena píle, a ta jediná umožňuje jejich rozvoj.

Původnost neboli originalita je zaměřena na rozvíjení žáka v jedinečnou osobnost, která bude mít jasný postoj. Cílem vzdělávacího procesu nemá být uniformita.

Čtvrtou základní doménou je vytváření společenství. Cílí na jednu ze základních lidských potřeb, kterou je mezilidský kontakt. Člověk je od pradávna označován tvorem společenským.

„Taneční a pohybová výchova navozuje pocity sounáležitosti a sdílení, čímž působí proti odcizení a vykořenění a podporuje pozitivní (partnerskou) sociální interakci.“ (RVP ZV, 2016, s. 122)

Konkrétní forma vyučování by v rámci taneční a pohybové výchovy měla cílit na rozvoj všech čtyř výše jmenovaných domén v průběhu celého vzdělávacího procesu.

„Učivo je rozčleněno do sedmi okruhů činností: pohybová příprava, prostorové cítění, vzájemné vztahy, pohyb s předmětem, pohybové a taneční hry, hudba a tanec, improvizace.“ (RVP ZV, 2016, s. 122)

V textu níže uvádíme obsah vyučovacího předmětu Taneční a pohybová výchova, včetně očekávaných výstupů a struktury učiva.

„Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

Očekávané výstupy – 1. období

žák

TPV-3-1-01 rozumí základním pravidlům správného držení těla ve smyslu statickém i kinetickém

TPV-3-1-02 vnímá a prožívá základní prostorové pojmy a půdorysné dráhy pohybu

TPV-3-1-03 rozlišuje základní dynamické stupně pohybu

TPV-3-1-04 rozlišuje základní členění času – vědomě používá různá tempa včetně zrychlování a zpomalování, pracuje s pauzou

TPV-3-1-05 zvládá základní druhy kroků pro pohyb z místa a dokáže je správně používat

TPV-3-1-06 navazuje pozitivní partnerské vztahy v malé skupině

TPV-3-1-07 aktivně vnímá hudební doprovod, reaguje na změny tempa, rytmu, tělem vyjádří hudební melodii, vnímá a vyjadřuje hudební frázování

TPV-3-1-08 je schopen jednoduché krátké pohybové improvizace vedené pohybovým, hudebním nebo tematickým zadáním

TPV-3-1-09 přijímá a respektuje pravidla her

TPV-3-1-10 zvládá základní prvky obratnosti

Očekávané výstupy – 2. období

žák

TPV-5-1-01 vědomě přenáší pravidla správného držení těla do běžného života

TPV-5-1-02 uplatňuje správné návyky používání svého těla, rozumí pojmu přirozený (správný, zdravý) pohyb

TPV-5-1-03 vnímá a v pohybu aplikuje základní prostorové vztahy

TPV-5-1-04 rozlišuje a vědomě používá základní dynamické stupně pohybu

TPV-5-1-05 vnímá a vyjádří pohybem dvoudobost, třídobost a čtyřdobost

TPV-5-1-06 slyší a vyjadřuje pohybem jednoduché rytmické modely

TPV-5-1-07 přijme a respektuje řád hudebního frázování

TPV-5-1-08 navazuje vzájemné pozitivní vztahy i ve větších celcích a

skupinách

TPV-5-1-09 improvizuje na jednoduché náměty podpořené hudebním doprovodem

Učivo

POHYBOVÁ PRŮPRAVA

- cvičení, která vypracovávají „svalový korzet“ osového orgánu (pánev, páteř, šíje a hlava)

- cvičení aktivující hlavní tělesné těžiště

- cvičení upevňující osově postavení dolních končetin

- cvičení zaručující možnost propojení pohybu horních končetin s pohybem trupu cvičení, která zvyšují hybnost kloubního systému a přiměřeně zatěžují svalový aparát

PROSTOROVÉ CÍTĚNÍ

- základní prostorové vztahy (výška – hloubka, vpřed – vzad, vpravo – vlevo, daleko – blízko)

- půdorysné dráhy pohybu (přímka, úsečka, oblá linka, kruh)

- prostorové dráhy pohybu

- prostorové cítění jako zážitek

VZÁJEMNÉ VZTAHY

- vztahy partnerské (vyvážené)

- vztahy dominantní a subdominantní

- dvojice, trojice, kruh, řada, skupina – v různých způsobech držení

- důvěra a porozumění jako základ vzájemných vztahů

POHYB S PŘEDMĚTEM

- předmět jako bezprostřední podnět k pohybu a ke hře

- princip techniky práce s náčiním (souhra těžiště těla s těžištěm předmětu)

- přístupné druhy náčiní pro argumentaci rozličných pohybových principů (míče, švihadla, obruče různých velikostí, stuhy, tyče apod.)

- hra s předmětem, která přispívá k elementární schopnosti vyjádřit obsah

pohybu a ke koncentraci

POHYBOVÉ A TANEČNÍ HRY

- *hra jako základ umělecké činnosti*
- *hry kladoucí požadavky na různé psychické procesy, vlastnosti a stavy*
- *hry učící senzomotorické koordinaci*
- *hry přispívající k formování charakteru a mravní výchově*
- *hry s náčiním, motivované hudbou, hry prostorové, s rozpočítáváním, se zpěvem, na honěnou, hádanky, hry s napodobováním*

HUDBA A TANEC

- *aktivní naslouchání hudby podněcující k pohybu*
- *rozvíjení dialogu mezi hudbou a tancem*
- *rytmus, melodie, dynamika, harmonie*
- *pohybové cítění dvoudobosti, třídobosti – sudých a lichých taktů obecně*

IMPROVIZACE

- *improvizace v rámci průpravných cvičení*
- *improvizace jako svět absolutní svobody“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 122 a násl.)*

Taneční a pohybová výchova z veliké části obsahuje tanečně-pohybovou terapii, která bude podrobněji rozebrána níže.

3.2 ŘEČ TĚLA U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jak asi můžeme porozumět ostatním z jejich postojů těla, mimiky či gest? Tuto otázku si alespoň jednou za život nejspíš položí každý z nás. Podle pana Pease je více než jisté, že je mezi námi spousta nepřítelů studia řeči těla, jenž je pro ně „... *jen dalším způsobem zneužití vědeckých poznatků ve snaze ovládnout druhé lidi a uhodnout jejich myšlenky.*“ (Pease, 2001, s. 7)

Je až zarážející, že se nikdo, za celou dobu lidské evoluce, nijak hlouběji nezajímal o neverbální aspekty komunikace. Pease (2001) ve své knize *Řeč těla* uvádí, že téma neverbálních aspektů komunikace se stalo zajímavým až kolem šedesátých let 20. století. Načež k veřejnosti se tyto otázky dostaly až v roce 1970, díky knize *Řeč těla*, jenž obsahovala výsledky všech prozatímních výsledků studií, od autora jménem Julius Fast. Možná ne všichni z nás vědí, že herci v době éry němého filmu měli neverbální komunikaci jako jediný dorozumivací prostředek, jejichž průkopníkem byl Charlie Chaplin (Pease, 2001). Jedním z nejvýznamějších děl o řeči těla je kniha *O vyjádření emocí u člověka a zvířat* z roku 1872, jejímž autorem je Charles Darwin. V padesátých letech se o výzkum řeči těla velmi zajímal Albert Mehrabian, který zjistil, že: „*Verbální složka tvoří pouhých 7% obsahu sdělení, vokální složka (tón hlasu, modulace a další zvuky) tvoří 38% obsahu sdělení a zbývajících 55% obsahu sdělení je zprostředkováno neverbálními signály.*“ (Pease, 2001, s. 9)

Dále zde máme dílo neboli „*objevnou originální studii o neverbální komunikaci*“ (Peasovi, 2008, s. 23) od antropologa Raye Birdwhistell s názvem *Kinetika*, jehož odhady zabývající se množstvím neverbální komunikace mezi lidmi byly obdobné jako Mehrabianovy. Výsledkem jeho výzkumu je fakt, že průměrný člověk věnuje mluvě deset až jedenáct minut za celých 24 hodin a také, že jedna věta trvá v průměru jen 2,5 vteřiny. I v dalším výzkumu o přímé komunikaci se Birdwhistell shoduje s Mehraibanem; tvrdí, že složka neverbální tvoří přes 65% a verbální ani ne 35% (Pease, 2001).

Prozatím existuje jen malá hrstka lidí, již věří, že řeč těla patří mezi hlavní dorozumivací prostředky. Dříve než se začala rozvíjet řeč a lidský mozek zvětšil až trojnásobně svůj objem, což bylo asi v období od 2 milionů let do 500 000 let před naším letopočtem, byla řeč těla a hrdelní zvuky jediným dorozumivacím prostředkem. Tímto se dorozumíváme i dnes, avšak díky řeči si to již ani neuvědomujeme a řeč těla absolutně ztrácí svoji důležitost (Peasovi, 2008). Přitom řeč těla je velmi důležitým faktorem pro lepší poznání druhého člověka. Podle psychologa Michaela Agryle jsme schopni díky neverbální komunikaci vytvářet a prohlubovat mezilidské vztahy, načež verbální komunikací sbíráme holá fakta a informace o dění (*The psychology of Interpersonal Behavior*, 1973, in M. Hartley, 2011).

„*Řeč těla je vnějším projevem emočního stavu člověka. Každé gesto nebo pohyb může být cenným klíčem k emocím, které člověk právě prožívá.*“ (Peasovi, 2008, s. 24)

Podle Peasových (2008) je základem k pochopení druhého člověka vyslechnutí si ho a zároveň uvědomění si, při jakých okolnostech jeho výklad vzniká. U dětí je velmi důležité také emocionální porozumění. Tyto složky společně dokážou rozpoznat, zda se jedná o pravdu nebo lež a oddělí skutečné od fantaskního. Podle studií, které uvádí Peasovi (2008) ve své knize Řeč těla, zaměříme-li se na vizuální složku při komunikaci tváří v tvář, je jisté, že o daném člověku budeme mít mnohem jasnější představu nežli osoba, která dá čistě jen na dojem. Tyto důkazy se ukrývají v řeči těla.

Všichni známe pojem „ženská intuice“, který hovoří jasně o větší vnímavosti žen nežli mužů. Ženy jsou vnímavé, intuitivní a jsou schopny mnohem lépe číst řeč těla, což znamená, že rozumí neverbálním signálům a dokážou je s těmi verbálními srovnat.

„Vnímavost je schopnost všimnout si rozporu mezi slovy a řečí těla.“ (Peasovi, 2008, s. 25)

Součástí řeči těla jsou gesta, pro něž jsme vytvořili vlastní kapitolu. Zdali jsou podmíněna kulturně či geneticky, je dodnes nejasné. Avšak je jisté, že některé neverbální pohyby jsou naučené a spousta jich je podmíněna kulturně. Měli bychom vědět, že gesto je to samé jako slovo, tudíž má i možnost mít více významů. Pro správné pochopení řeči těla bychom měli vnímat gesta komplexně a také *„Je třeba brát v potaz i situaci, v níž se objevují.“* (Pease, 2001, s. 15) Například je velmi zajímavé, co uvádí paní Hartley (2011) ve své knize Řeč těla v praxi, že děti, které zalžou, si přiloží ruce na pusku a zakryjí ji (obr. 2). Je také jasné, že verbální lež dítěte není schopna přinutit ke lži i jeho podvědomí, a tak ho můžeme „prokouknout“. Na otázku, zda můžeme předstírat řeč těla, má pan Pease (2001) jasnou odpověď NE. *„... protože snaží-li se člověk podvádět, prozradí ho nesoulad mezi hlavními gesty, nepatrnými signály řeči těla a vyřčenými slovy.“* (Pease, 2001, s. 17) Děti jsou mnohem čitelnější nežli dospělí, a to díky obličejovým svalům, jež mají vyšší tonus.



Obrázek 2: Dítě při lži., Zdroj: A. Pease (2001)

Dalším velmi důležitým prvkem v řeči těla je osobní prostor neboli takzvané teritorium. Každé dítě svůj osobní prostor vnímá jinak, stejně tak, jako dospělý člověk. Ovšem všichni své teritorium máme a považujeme ho za kus sebe, jakoby to byla součást nás, stejně jako hlava, ruce či nohy, ale jen není vidět. „*Okolo každého muže, ženy nebo dítěte se rozprostírá skutečná, ale neviditelná „prostorová bublina“.*“ (Lewis, 1989, s. 92) Jde o to, že každý má jinak velkou „prostorovou bublinu“, jenž je závislá na tom, kde jsme jako děti vyrůstali, tudíž je jasné, že náš osobní prostor je podmíněn kulturně. Podle Lewise (1989) by lidé neměli druhému zasahovat do osobního prostoru bez svolení.

„*Básník W. H. Auden dokonale vystihl naše silné přání chránit tuto zónu proti nežádoucímu vstupu, když napsal:*

*Na délku paže přede mnou
hranice mého těla jdou,
i všechen vzduch v mém dosahu
jen soukromou má povahu.
Cizince, vítán jsi jedině,
chceš-li se sbratřit nevinně.
Násilně chraň se je překročit:
Nevlastním zbraň, umím však plít.*“ (Lewis, 1989, s. 100)

3.2.1 EMOCE ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Spousta informací lze jednoduše vyčíst z dětských projevů a jejich tváří. Nejčastěji se jim ve tváři obrazí emocionální projevy.

Emoce lze rozdělit na pravé, skutečně prožívané, a hrané, záměrně vytvářené. Podle Zelinové (2007) dělíme emoce na osm druhů, jimiž jsou: hanba, hněv, láska, odpor, překvapení, radost, smutek a strach.

Pan Křivohlavý a Mareš (1995) to vidí trochu odlišně a uvádějí jich sedm, z nichž má většina podvojnou podobu.

Jedná se o tyto tak zvané primární emoce ve výrazu obličeje: zájem - nezájem, strach a bázeň, radost - smutek, štěstí - neštěstí, klid - rozčilení, spokojenost - nespokojenost až znechucení, překvapenost.

Kromě již zmíněných emocí rozpoznatelných v obličeji uvádí Goleman lásku a stud (Goleman in Vybíral: 2000).

Naproti tomu lze definovat sekundární emoce (složené, mnohomodální). Rychlým vystřídáním jednoho výrazu druhým dochází ke splynutí či fúzi výrazů. Ke složeným mimickým projevům dochází tehdy, když jedna část obličeje vyjadřuje jeden typ emoce a druhá jiný. K tomuto jevu může dojít např. při konzumaci drog (LSD), což je snad u žáků prvního stupně základní školy velmi nepravděpodobné, ale přesto bychom se v dnešní době měli mít na pozoru. Také k tomu může dojít při psychické poruše jedince, např. při schizofrenii. Ukázalo se, že sekundární emoce jsou mnohem snáze ovlivnitelné kulturním prostředím, společenskými pravidly a výchovou než emoce primární.

„Pokud jsou emoce silnější, není snadné je zvládat. Je to proto, že když prožíváte intenzivní emoci, zmobilizuje se jiná část mozku než ta, která je zodpovědná za racionální uvažování.“ (Hasson, 2015, s. 90 a násl.)

Studiu emocí a jejich popisu se věnuje mnoho badatelů. Výzkum spočívá ve zhotovování fotografií lidí v nejrůznějších situacích se zaměřením na výraz obličeje. Následně jiní nestranní jedinci tyto výrazy hodnotí a snaží se je definovat. Obecně lze konstatovat, že kladné emoce se identifikují přesněji než

emoce záporné. Emoce v obličeji žen jsou určovány přesněji než u mužů. Co se týče citlivosti vnímání výrazu lidského obličeje, daleko exaktnější schopnost percepce mají jedinci introvertního typu dle C. G. Junga.

Dle Ekmana lze lidskou tvář rozdělit na 3 oblasti, které se různou měrou podílejí na vyjádření jednotlivých emocí:

- 1) oblast čela a obočí
- 2) oblast očí a víček
- 3) oblast dolní části obličeje, kam patří tváře, nos a ústa

Při zpracování informace výrazu obličeje hrají velkou roli oči žáka, který emoci vyjadřuje.

Při popisu chování očí lze popsat:

- Zaměření pohledu na koho či na co.
- Dobu zaměřeného pohledu.
- Frekvenci pohledu zaměřeného na určitý cíl.
- Sled pohledů.
- Celkový počet pohledů směřovaných na určitou osobu.
- Pootevření víček.
- Průměr zornic.
- Směr pohledu - dívání se přímo do oči či nikoli.
- Mrkání.
- Tvar a pohyby obočí.
- Vrásky u kořene nosu a po stranách očí.

3.2.2 GESTA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Většina z nás se při komunikaci soustředí především na svůj osobní projev, barvu hlasu a správnou artikulaci, avšak na gesta a mimiku obličeje velmi často zapomínáme. Jsou nám velmi nápomocna při předávání jakýchkoliv informací, aniž bychom si toho byli vědomi. Již jako malé děti bychom se svá gesta a mimické projevy měli naučit vnímat a správně ovládat.

„Gesta se rozumějí pohyby, které mají výrazný sdělovací účel, které doprovázejí slovní projevy, nebo verbální komunikaci zastupují.“ (Křivohlavý, 1988, s. 71)

Podle Tegzeho (2003) bychom gesta měli nazývat spíše posunky. Tvrdí, že jsou spojená především s pohybem rukou, avšak přiznává, že se to týká i jiných částí těla, jako například celé hlavy či nohou.

Naším názorem je, že se gesta mohou projevovat kteroukoliv částí těla. Jaro Křivohlavý (1988) se domnívá, že jsou tyto pohyby spojené s intenzitou emocionálního prožívání situace a mohou se projevovat převážně nohami, pažemi i hlavou.

„Gestem můžeme vyjádřit, co cítíme a co prožíváme.“ (Tegze, 2003, s. 254)

Dále pan Tegze (2003) uvádí, že je gesto základem předřečového stadia vývoje člověka. Může zcela nahradit slovo.

Pan Ekman-Friesen-Bear gesta člení na adaptéry – odhrnutí vlasů z očí, drbání zbavující svědění, projevy přizpůsobení či přiblížení; ilustrátory – gesty doprovázena řeč; projevy emocí – zamračení se, úsměv; regulátory – usměrňování; znaky – symbolika (Ekman, Friesen in DeVito, 2001).

Gesto je vždy vnímáno jako pohyb, kterým chceme předat nějakou informaci. Vyjadřujeme jím momentální pocity a prožitky, ale také jej používáme, když někoho chceme okamžitě upozornit na danou situaci, či druhého požádat o laskavost nebo mu něco nařídit. Jedná se o takzvanou pantomimu, díky které jsme pouhými pohyby končetin či celého těla schopni znázornit a popsat jakýkoliv předmět.

Na gesta (posunky) Tegze (2003) nahlíží dvěma hledisky:

1. Míra jednoznačnosti či nejednoznačnosti – určitá forma, kterou gesto provedeme má jednoznačný význam, jenž nemusí být dovysvětlován slovy.
2. Míra nezaměnitelnosti – z izolovaně použitého gesta nemusíme vyčíst přesný význam.

Gesta mohou představovat mnoho pohledů, avšak většina je založena na stejném základu. „*Když jsou lidé šťastní, usmívají se; když jsou smutní nebo rozhněvaní, mračí se. Pokývání hlavou téměř univerzálně znamená přitakání a potvrzení. Je to patrně vrozené gesto, protože ho používají i slepí a hluchí lidé.*“ (Pease, 2001, s. 11) Například gesto znázorněné otáčením hlavy ze strany na stranu je nejspíše také vrozené, jelikož ho používají malé děti již od raného dětství, když chtějí vyjádřit nespokojenost.

3.2.3 MIMIKA ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

V knize Jak si navzájem lépe porozumíme popisuje pan Křivohlavý (1988) různé názory jím vybraných autorů. Někteří z nich tvrdí, že hned za slovem je druhým dorozumívacím prostředkem mimika. Hodně autorů se shodne na tom, že zde vládne emoce.

Funkce mimických projevů se neomezuje pouze na vyjádření emocí. Sděluje také kulturně tradovaná gesta, mezi která patří například zdvořilostní úsměv, a také takzvané instrumentální pohyby, jako je výraz obličeje při kýchní. Dětem se daří napodobovat dospělé již ve 12 – 21 dni věku, například vypláznutí jazyka či našpulení rtů.

Mimika reprezentuje mimoslovní komunikaci prostřednictvím výrazu obličeje. Odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu komunikují, a poskytuje zpětnou vazbu v rámci rozhovoru. Podle významného sociálního psychologa Paula Ekmana umožňuje lidský obličej prostřednictvím souhry mimických svalů prezentaci více než jednoho tisíce různých výrazů.

„Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je prvořadě důležitým sdělovačem emocionálních stavů.“ (Křivohlavý, 1988, s. 34)

Z žákovy mimiky by měl být učitel schopný rozeznat, jak se žák cítí, jestli je šťasten či nikoliv, zda je naučen nebo jsou jeho myšlenky zaneprázdněny a on nás nevnímá. Každý vyučující by se také měl snažit o přátelskou atmosféru, jež je většinou doprovázena úsměvem. V rámci různých her či vtipků se z úsměvu

přechází na smích. „Pláč a smích jsou příznaky určitého emocionálního stavu.“ (Křivohlavý, 1988, s. 35)

Podle pana Mareše a Křivohlavého (1990) lze v žákově obličeji, díky metodě FAST, rozeznat strach a smutek v očích, očních víčkách, překvapení v horní části obličeje – čelo, obočí, štěstí rozhýbe spodní část a rozčilení je nejjednodušší k rozpoznání, jelikož se projevuje v celém obličeji.

3.3 VLIVY A PŮSOBENÍ NA CHOVÁNÍ A VÝVOJ ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jaký vliv na život a rozvoj dítěte má prostředí? Touto otázkou se lidé zabývají již celá staletí. Existuje spousta teorií a názorů, avšak jsou od sebe velmi rozdílné. Při utváření osobnosti je podle J.Locka, anglického filozofa, velmi důležité působení vnějších podmínek. Vrátime-li se do osvícenství, přijdeme na to, že zde dochází až k určitému přeceňování vlivů prostředí. Jinak je tomu v 19. století, kdy je vliv prostředí na vývoj dítěte odložen do pozadí a naopak se teorie přiklání k rozhodujícímu významu dědičnosti, při utváření duševního vývoje (Kraus, 2008). V současné době není pochyb o významu prostředí, jež nás tolik poznamenává a ovlivňuje. Co se týče formování osobnosti, můžeme říci, že podíly vlivů vnitřních a vnějších jsou velmi individuální. Nejvhodnější prostředí pro optimální rozvoj člověka je důležité, avšak skoro až nevymezitelné.

„V každém případě bereme do úvahy oba faktory, jejichž paralelní vliv by se dal vyjádřit následovně: Jestliže zpočátku života člověka se více prosazují znaky, s nimiž se člověk narodil, pak se v průběhu života tento poměr do jisté míry mění a život a jednání člověka více poznamenávají podmínky, v nichž vyrůstal a vyvíjel se (prostředí, výchovné vlivy).“ (Kraus, 2008, s. 74)

Máme zde hned několik velmi důležitých činitelů ve vývoji dítěte. Může se jednat jak o faktory biologické, tak o faktory sociální, jež mohou působit i ve vzájemné interakci. Podle Fischera (2014) by mohla příčinou nekázně dětí být například:

- biologická dispozice = vrozená dispozice

- možný důsledek poranění hlavy, porodního postižení či zánětlivé onemocnění mozku.
 - děti s touto dispozicí jsou velmi snadno vyprovokovatelné a může zde nastat výbuch agresivity.
- sociokulturní dispozice = získaná dispozice
- zde je jedním z nejdůležitějších faktorů vliv rodiny, dále vliv společnosti, což se především týká médií, různých ideologií či politiky

3.4 TANEČNĚ-POHYBOVÁ TERAPIE

„Fantazie je důležitější než vědomosti.“ Albert Einstein

Kořeny samotného tance jsou někde v pravěku. Lidé prosili tanečními kreacemi bohy o různé laskavosti či posláním (Cohen, 1992). Podle paní Blížkovské (1999) byl tanec považován za šamanství, protože jím v pradávných dobách léčili všelijaké nemoci. Dále byl také tanec znázorněním různých rituálů, jenž oznamovaly jisté změny v životě, využíval se k lovu zvěře nebo práci v zemědělství.

Tanečně-pohybová terapie je součástí psychoterapie. Její počátek nastal v USA ve čtyřicátých letech 20. století, s níž vypluly na povrch i další jiné terapie, jako je například psychotanec, psychobalet a jiné. Mezi prvními terapeuty se nejvíce objevovali tanečníci na vrcholové úrovni, kteří si sami zamilovali proces zlepšování sebe sama. Tancem, ať už kterýmkoliv stylem, můžeme vždy vyjádřit všechny naše veselé i smutné emoce a pocity. První známou terapeutkou od roku 1941 je Franziska Boasová, jež se v New Yorku v jedné nemocnici věnovala psychotickým dětem. Zakladatelka tanečně terapeutického směru, Marian Chaceová, užívala od roku 1942 tanec v rámci péče o duševně postižené děti. V roce 1966 se stala prezidentkou Asociace americké taneční terapie. Tato organizace popisuje taneční terapii jako *„... terapeutické užití pohybu k dosažení emoční a fyzické integrace jedince.“* (Dosedlová, 2012, s. 77)

Další vývoj na poli taneční terapie přinesla Lilian Espenaková, která jí obohatila o bioenergetickou analýzu, což umožnilo ozřejmit problémové zóny organismu. V neposlední řadě je nutné uvést osobu tanečnice Mary Whitehouseové, která se ve své práci řídila

názorem, že prostřednictvím pohybu lze odhalit nevědomé procesy. Působení Asociace americké taneční terapie inspirovalo především odborníky ve Velké Británii. Rozvoj taneční terapie probíhal nezávisle také ve Francii, kde vycházel z klasického baletu (Dosedlová, 2012).

Studium taneční terapie je zaměřeno teoreticky i prakticky. Studenti jsou vzděláváni mimo jiné v oboru „... *funkční anatomie, fyziologie, analýzy pohybu, rytmu, dotekových technik a vybraných tanečně terapeutických směrů.*“ (Dosedlová, 2012, s. 79)

„Cílem není zdokonalování formy pohybu, ale objevování nových způsobů bytí, cítění a odhalování emocí, jež nemohou být vyjádřeny verbálně.“ (Dosedlová, 2012, s. 83)

Dosedlová (2012) definuje dva pojmy, které je od sebe nutné odlišit. Taneční terapie či tanečně-pohybová terapie působí na konkrétní jev, který poruchu způsobuje. Je pro ní typické plánování a specifické zacílení na vyvolávající činitel poruchy. Naproti tomu při terapeutickém tanci jde o samotný pohyb, jehož vedlejším efektem může být zmírnění či vymezení poruchy.

„Inspirovala jsem se pohybem stromů, mořských vln, mraků, podobností mezi vášní a bouří, mezi vánkem a jemností; a vždy se snažím vložit do svých pohybů něco z oné božské kontinuity, jež dává celé přírodě její krásu a život. To neznamena, že stačí nějak zmítat pažemi a nohama, abychom dostali přirozený tanec. V umění nejprostší díla jsou ta, jež stála největší úsilí synthesy, pozorování a tvorby, a všichni velcí mistři vědí, co to stojí přiblížit se veliké a nenapodobitelné předloze, již je příroda.“ (Duncanová, 1947, s. 19 in Dosedlová, 2012, s. 67)

PRAKTICKÁ ČÁST

4. OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část je zaměřena na neverbální komunikaci žáků mladšího školního věku při použití aktivit tanečně-pohybové terapie v rámci tělesné výchovy. Tanečně-pohybová terapie se dá samozřejmě praktikovat i v jiných předmětech, avšak my jsme se v této práci zaměřili na hodiny tělesné výchovy.

Veškeré aktivity, které zde uvádíme, byly prakticky vyzkoušené se žáky prvního stupně. U každé aktivity je uveden popis, časová náročnost, zaměření a požadovaný cíl. Výzkum probíhal na Základní škole na náměstí Svornosti 7 v Brně. Účastnili se ho žáci druhé, třetí, dvou čtvrtých a dvou pátých tříd. Tělesná výchova žáků páté třídy je ozvláštněná spojením tříd a zároveň segregací pohlaví. Celkový počet žáků, které jsme zapojili, byl 134, z čehož je 79 dívek a 55 chlapců. V jednotlivých třídách máme následující rozdělení: ve druhé třídě bylo 15 dívek a 7 chlapců, celkem 22 žáků, ve třetí třídě 9 dívek a 10 chlapců, celkem 19 žáků, v jedné čtvrté třídě 11 dívek a 11 chlapců, celkem 22 žáků, ve druhé čtvrté třídě 9 dívek a 12 chlapců, celkem 21 žáků, v obou pátých třídách celkem 35 dívek a 15 chlapců, celkem 50 žáků. Pro lepší přehled uvádíme níže tabulku s počty žáků.

| Třída | Dívky | Chlapci | Celkem |
|-----------------|--------------|----------------|---------------|
| 2. třída | 15 | 7 | 22 |
| 3. třída | 9 | 10 | 19 |
| 4. třída | 11 | 11 | 22 |
| 4. třída | 9 | 12 | 21 |
| 5. třída | 19 | 8 | 27 |
| 5. třída | 16 | 7 | 23 |
| Celkem | 79 | 55 | 134 |

Při prvním seznámení jsme žákům rozdali dotazníky, které po instruktaži vyplnili. Vzor dotazníku uvádíme v další kapitole. Po vyplnění dotazníku následovala první hodina tělesné výchovy vždy v rámci jedné třídy. Během našeho výzkumu jsme navštěvovali jednotlivé třídy

jednou týdně po dobu osmi týdnů. Nebylo nám umožněno pracovat se žáky v průběhu týdne vícekrát z toho důvodu, že škola je zaměřená na plavecký výcvik a druhou hodinu tělesné výchovy v rámci rozvrhu se věnuje plavání. Každý žák tedy absolvoval celkem osm vyučovacích jednotek. Týden po poslední společné hodině jsme žákům opět rozdali tentýž dotazník k vyplnění. Jeho podobu opět uvádíme v následujícím textu. Nými zaznamenané výsledky jsme zanesli do grafu. Grafy jsou také uvedené v dalším textu.

Důvodem zaměření praktické části naší diplomové práce je snaha o rozvoj využití neverbálních forem komunikace ve vyučovacím procesu. Z textu v teoretické části vyplývá, že neverbální komunikace je ve vyučování, i v životě obecně, velmi opomíjena. Smyslem výzkumu je nastínit způsob, jakým by se tento nedostatek dal napravit. Zároveň netvrdíme, že námi prezentované aktivity jsou jedinou formou, jakou lze napravení docílit. Jde nám především o zlepšení mezilidských vztahů v rámci kolektivu žáků mladšího školního věku. Domníváme se, že námi zvolený postup je pro děti vhodnější a snesitelnější, nežli pouhé verbální sdělení. Nespornou výhodou práce s neverbální komunikací je předpoklad, že při činnosti odehrávající se mimo školní lavice, v našem případě v tělocvičně, můžeme u žáků na prvním stupni dosáhnout takzvaného odblokování zábran a jejich charakter se může naplno projevit. V přeneseném slova smyslu se žáci mohou uvolnit natolik, že doslova „vylezou ze svých ulit“, a tak se stanou otevřenější svému okolí, se kterým pak mohou navázat lepší vztahy. Velmi důležitou složkou je v tomto věku dětská spontaneita.

5. FORMA A STRUKTURA DOTAZNÍKU

Dotazník, který jsme v našem výzkumu použili, byl sestaven ze 14 uzavřených otázek a tvrzení, na které žáci odpovídali zakroužkováním jedné ze známek 1 – 5, kdy 1 znamená "vždy", 2 = "často", 3 znamená "občas", 4 je "méně často" a 5 "nikdy", a 1 otevřenou otázkou, na kterou žáci odpovídali celou větou. Množství otázek a tvrzení bylo záměrně omezeno, aby respondenty neunavilo. Pro barvu podkladového papíru byla zvolena žlutá barva, která dle psychologických výzkumů děti zaujme mnohem více nežli barva bílá. Žáci měli na vyplnění dotazníku libovolný časový úsek. Dotazník byl určen pro žáky ve věku od sedmi do jedenácti let. Většina z nich byla odevzdána do 20 minut. Zadání dotazníku znělo: „Dokáže jeden z mnoha neverbálních prvků, tanečně-pohybová terapie, zlepšit nebo jakkoliv pozměnit vztahy v kolektivu?“ Po proběhnutí praktické části výzkumu v rámci tělesné výchovy byl žákům předložen stejný dotazník včetně otevřené otázky. Podmínky pro jeho vyplnění byly identické s podmínkami při vyplňování na začátku výzkumu. Žáci měli k vypracování opět libovolný časový interval, avšak v tomto případě byly dotazníky odevzdány do 15 minut. Hodnocení odpovědí bylo opět zakroužkování čísel od 1 do 5 a stejná otevřená otázka.

Autorem tohoto dotazníku je studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci oboru Učitelství pro 1. stupeň Základní školy, Martina Šťastná.

6. INTERPRETACE OTÁZEK A TVRZENÍ DOTAZNÍKU

Jak již bylo zmíněno výše, pro dotazník jsme zvolili kombinaci otevřených a uzavřených otázek a tvrzení. V drtivé většině se jedná o otázky uzavřené, které jsou vhodnější pro statistické zpracování a jejich vypracování je časově i intelektuálně pro žáka prvního stupně méně náročné. Jednotlivé otázky představují modelové situace, ze kterých je možné vyvodit závěry o kvalitě kolektivu jednotlivých tříd. Při tvoření odpovědí jsme se snažili o nalezení takového způsobu hodnocení, aby byl žákům co možná nejbližší. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pro hodnocení 1-5, které koresponduje s hodnocením žáků známkami ve škole v České republice. Konkrétně 1 odpovídá hodnocení **vždy**, 2 je totožná s hodnocením **často**, 3 připadá hodnocení **občas**, 4 je hodnocením **méně často** a 5 znamená hodnocení **nikdy**.

Pro náš dotazník jsme zvolili následující uzavřené otázky a tvrzení:

- Každý den se těším do školy.
- Domácí úlohy píší společně se spolužáky/spolužačkami.
- Mám na svačinu jeden rohlík a můj/moje spolužák/spolužačka svačinu zapomněl/a. Rozdělím se s ní/m?
- Když mám s některým/ou ze spolužáků/spolužaček konflikt, brzy si vše vyjasníme.
- Minimálně dvakrát týdně rád/a trávím čas se svými spolužáky/spolužačkami i mimo školu.
- Když se dozvím, že kterýkoliv spolužák/spolužačka něco provedl/a, povím to paní učitelce.
- Podělím se s kterýmkoliv spolužákem/spolužačkou o svačinu.
- Mrzí mě, když jsem nemocný/á a nemohu do školy především proto, že neuvídím své kamarády.
- Jeden/jedna ze spolužáků/spolužaček je zkušný/á a neodpoví správně, zasmějí se mu/jí.
- Dnes jedu do školy autobusem a přistoupí do něj spolužák/spolužačka. Rád mu/jí nabídnu, aby si vedle mě přisedl/a.
- Neví-li si spolužák/spolužačka rady, vždy rád/a poradím.

- Když mě při hodině výtvarné výchovy požádá spolužák/spolužačka o půjčení nůžek, rád/a mu je půjčím.
- Spolužák/spolužačka se vrátil/a po nemoci do školy a požádal/a mě o půjčení sešitů na opsání zameškané látky. Vyhovím mu/jí.
- Označte kvalitu svého kolektivu, běžným známkováním jako ve škole.

Na otevřenou otázku měli žáci odpovědět celou větou. Konkrétní znění bylo: „Které spolužáky pokládáš za opravdové kamarády?“

Otevřená otázka není významná z pohledu statistického, do dotazníku byla zahrnuta, aby podnítila kreativitu všech žáků a donutila je se zamyslet nad tím, kdo je jejich opravdový přítel.

7. HYPOTETICKÝ ZÁKLAD VÝZKUMU

K sestavení tohoto výzkumu nás dovedla zajímavá hypotéza, která operuje s tvrzením, že rozvoj neverbální komunikace zaměřený na tělesnou aktivitu podněcuje zlepšení mezilidských vztahů v rámci kolektivu. Z aktivních prvků neverbální komunikace jsme si vzhledem k našim životním preferencím vybrali tanečně-pohybovou terapii.

Konkrétní formulace před započítím výzkumu byla sestavena následně: Tanečně-pohybová terapie zlepší přátelské vztahy mezi žáky. Základní předpoklad této hypotézy se opírá o naše vlastní pozitivní zkušenosti z minulosti, konkrétně z provozování tance různých forem ve skupině.

8. SKLADBA JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT A CVIČENÍ TANEČNĚ-POHYBOVÉ TERAPIE V RÁMCI JEDNÉ VYUČOVACÍ HODINY TĚLESNÉ VÝCHOVY

„V rytmu se zásadně formují a spojují všechny síly, které vedou k sebevyjádření, a tím i k tvořivosti.“ L. Gunterová

Jak jsme již uvedli v textu výše, s žáky na prvním stupni jsme absolvovali osm, skladbou různých vyučovacích jednotek, v rámci kterých jsme s nimi prováděli cvičení na rozvoj koordinace pohybu, flexibility svalů a kloubů, vnímání prostoru a rozvoj vzájemné spolupráce. Každá jednotka obsahovala jiné aktivity, avšak všechny byly rozděleny na tři části a to část úvodní, hlavní a závěrečnou. Každá vyučovací jednotka byla ve stejné podobě absolvována s každou třídou. V popisu níže je uvedena daná hodina pouze s jednou třídou.

Velmi důležitá je pro nás nálada žáků. Ať už je jakákoliv, naším cílem je ji vždy zlepšit. Proto jsme si na začátku každé naší společné hodiny tělesné výchovy změřili náladu tak zvaným náladoměrem.¹ Naší pomůckou pro zjištění nálady jednotlivých žáků byla pouhá tyč od smetáku, na kterou jsme si společnými silami vyznačili stupnici od 0 do 10. Nula zobrazuje tu úplně nejhorší náladu, tudíž je zobrazena u země a desítka zase tu zcela nejlepší, jenž je vyznačena nejvýše. Těchto tyčí jsme měli připravených celkem pět. U každé tyče se vytvořila skupinka přibližně pěti žáků (záleželo na konkrétním počtu přítomných žáků) a obestoupili ji dokola. Vždy jeden žák ve skupině tyč držel tak, aby stála uprostřed kruhu a všichni na ni bez problému dosáhli. Jakmile jsme dali pokyn, všichni žáci zavřeli oči a prstem se dotkli tyče v té výšce, jakou si představovali, že měli zrovna náladu. Poté oči otevřeli a všichni společně jsme vyhodnotili náladu v dané skupině. Touto aktivitou jsme občas i tělesnou výchovu zakončili, abychom zjistili, zda se celému kolektivu opravdu nálada alespoň trochu zlepšila a musíme říci, že opravdu ano. Někdy více, někdy méně, ale nikdy se mezi spolužáky nálada nezhoršila, což pro nás bylo opravdu velmi potěšující.

¹ ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0.

Úvodní část

Na začátku každé vyučovací jednotky jsme zařadili cvičení, které mělo za účel děti rozehrát a povzbudit k samotnému cvičení. Tato mnohdy opomíjená fáze je velmi důležitá. Pomocí lehčích aktivit dojde k rozehrání svalů a kloubů, k aktivaci motorický drah ovládajících pohybový akt a k mentálnímu nastavení žáků na danou aktivitu.

Hlavní část

Po rozcvičení a nastavení žáků na takzvanou provozní teplotu jsme přistoupili k hlavní náplni dané hodiny. Specifická cvičení, která jsme s žáky v této fázi prováděli, byla koncipována za účelem rozvoje spontaneity, improvizace, představivosti, sebeprezentace a sociální otevřenosti. Za hlavní nástroj tohoto rozvoje jsme zvolili tanečně-pohybovou terapii. Většina hodin byla doprovázená hudbou pro navození příjemnější atmosféry. Je vědecky dokázané, že rytmus hudby ovlivňuje rytmus kontrakce srdečního svalu, proto typ hudby koreloval s typem dané aktivity.

Závěrečná část

Konec hodiny byl zaměřen na zklidnění tepové frekvence, protažení namožených svalů a uklidnění žáků. Tato fáze cílila na relaxaci a mentální znovunaladění na učební proces.

8.1 PRVNÍ VYUČOVACÍ HODINA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Obecná charakteristika vyučovací hodiny

První hodina je zaměřena na téma MALÍŘI. Schválně jsme toto téma zvolili jako první, jelikož je hodně zaměřeno na improvizaci a spontaneitu, která nám pomůže žáky lépe a rychleji poznat. Nebudou omezováni žádnými pravidly a jejich individualitě bude umožněno se naplno projevit. V této hodině nebudeme potřebovat žádné pomůcky navíc, vše budou děti předvádět, a tím také rozvíjet svou neverbální komunikaci. Nutno podotknout, že v těchto hodinách není nic špatně, ale vše správně.

Úvodní část

Cíl a zaměření aktivity: rozcvičení

Časová dotace: 4 – 5 minut

Pomůcky: náladoměr

Uspořádání: jednotlivci, skupiny

Žáky jsme nechali nastoupit, jak jsou zvyklí, a rozpočítali je na pět skupin. Každé skupince jsme dali tyč s již vyznačenou stupnicí (dále jen náladoměr) a všichni si změřili náladu. V průměru byla nálada celé naší skupiny na čísle 6, s čímž jsme byli spokojeni.

Naší první společnou aktivitou byla rušná část, kterou jsme nazvali *MALUJEME* (obr. 3). Její časová dotace se pohybovala v rozmezí 4 – 5 minut. Úkolem všech žáků bylo vymalovat celou tělocvičnu, a to tak, že si měli představit místo svých bot štetce namočené v barvě. Mohli si vybrat, zda budou malovat sami nebo s někým ve skupině, načež se ve skupině museli držet a nerozpojovat.



Obrázek 3: Malujeme.

Během této rušné části jsme zjistili kdo je spíše introvertní a raději maloval sám a naopak, kdo rád spolupracuje s ostatními spolužáky. Také jsme si zde všimli rozdílné míry zodpovědnosti u jednotlivých žáků, jelikož někteří běhali ze strany na stranu, aniž by sledovali, kde již vymalováno mají a kde ne, a jiní se zase snažili velmi pečlivě zamalovat celou tělocvičnu.

Hlavní část

Cíl a zaměření aktivity: rozvoj spontaneity

Časová dotace: 25 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: dvojice, jednotlivci, skupiny

Do hlavní části jsme vybrali aktivitu s názvem *HUDEBNÍ MALÍŘI*, na kterou bylo potřeba přibližně 25 minut. Značnou roli zde hrála hudba, kterou jsme žákům pouštěli z magnetofonu, protože s hudbou se vytváří mnohem více fantazie v každém z nás a výsledek tudíž vypadá zcela odlišně, než kdyby tvořili bez ní.

Tato aktivita měla více forem. V první formě byli žáci rozděleni do dvojic, rozestaveni po celé tělocvičně čelem k sobě, načež jeden z každé dvojice si představil imaginární čtvrtku papíru a imaginární štětec. Měl namalovat cokoli, co v něm zrovna vyvolala reprodukováná hudba. Druhý z dvojice se po celou tu dobu snažil uhodnout, co jeho spolužák maloval. Po pár minutách si role vyměnili a my pustili jiný hudební žánr, aby žáci neměli tendenci malovat to samé, co jejich spolužáci. Ve druhé formě byl každý žák sám za sebe. Jakmile se zaposlouchali do melodie, která se ozývala z magnetofonu, vybrali si jednu, kteroukoliv část svého těla, jež představovala malířský štětec (obr. 4). Podle našich pokynů se jejich malířské pohyby, jenž mohly být znázorňovány na zemi, stěnách či ve vzduchu, zvětšovaly nebo zmenšovaly. Poslední, třetí forma, dala dětem možnost naprosté improvizace, co se malířských nebo například i sochařských pohybů týkalo. K této činnosti jsme žákům pouštěli různé druhy skladeb, na něž se snažili improvizovat a občas do své improvizace zapojili i několik svých spolužáků.



Obrázek 4: Druhá forma - noha jako malířský štětec.

Především se zde zapojila představivost a velmi důležité je také poukázat na sebevyjádření. Při této aktivitě bylo na všech žácích vidět, jak se zamýšleli nad svými pohyby a také, jak je to velmi zklidnilo. U některých se projevil velmi osobní vztah k hudbě. V poslední formě aktivity bylo zajímavé pozorovat, jak každý využíval různě velký prostor pro malování a také jiné techniky.

Závěrečná část

Cíl a zaměření aktivity: zklidnění organismu

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání: skupiny 5 – 6 osob

Tuto část jsme nazvali *MALÍŘSKÝ RELAX*. Časová dotace pro tuto aktivitu byla kolem pěti minut. Žáci utvořili skupiny po 5 – 6, posadili se levým bokem do kruhu a spolužákovi před sebou malovali obrázek na záda.

Z této relaxační aktivity byli nadšeni všichni žáci.

8.2 DRUHÁ VYUČOVACÍ HODINA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Obecná charakteristika vyučovací hodiny

Druhá vyučovací jednotka byla připravena na téma ZVÍŘÁTKA Z CELÉHO SVĚTA. Tato hodina byla lehce odlišná od první. Se žáky jsme se již seznámili a poznali, že jim je každá aktivita výzvou. Z toho důvodu jsme je při této hodině zapojili aktivněji. Pomůcky opět nebyly potřeba. Záměrem této hodiny tělesné výchovy bylo ukázat schopnost prezentovat se a rozvíjet fantazii. Fantazii se meze nekladly.

Úvodní část

Cíl a zaměření aktivity: rozcvičení

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: náladoměr

Uspořádání: 5 skupin, 1 skupina

I dnes jsme nechali žáky nastoupit a rozpočítat na pět skupin. Každé skupince jsme opět dali náladoměr a všichni si změřili náladu. Na začátku této hodiny byla v průměru na čísle 5. S hodnotou jsem nebyli spokojeni, a proto jsme se rozhodli, že náladu změříme i po skončení hodiny, avšak dětem jsme o našem plánu neřekli.

Tato úvodní část byla tematickou rozvíčkou. Vytvořili jsme velký kruh, aby na sebe všichni viděli a každý si vymyslel jeden rozvíčovací cvik (obr. 5). Musel být ovšem takový, aby i ostatní žáci mohli poznat, které zvířátko by se takto mohlo protahovat.



Obrázek 5: Rozvíčování podle lenochoda.

Hlavní část

Cíl a zaměření aktivity: rozvoj představivosti

Časová dotace: 15 – 20 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání: jednotlivci, dvojice, skupiny

Hlavním motivem druhé hodiny byla aktivita s názvem *OBLÍBENÉ ZVÍŘÁTKO*, která byla naplánována na 15 – 20 minut a jejím cílem byl rozvoj fantazie a schopnost sebe prezentace.

Žáci byli rozestavení po celé tělocvičně nahodile a mohli si vybrat, zda-li budou ležet, sedět nebo stát. Následně byli vyzváni zavřít oči a představit si své oblíbené, popřípadě neoblíbené zvíře. Mohli si vybrat domácího mazlíčka, zvířátko z džungle nebo ze safari. Pro navození inspirativní nálady byla zapnuta hudba. Postupně byli vyzváni, aby si představili, jak konkrétně jejich zvíře vypadá, jakým způsobem se pohybuje, jaký má charakter a co

zrovna dělá. Pro pár minutách měli za úkol pomalu otevřít oči a do daného zvířete se převtělit. Úkol bylo najít spolužáka, který má stejné nebo podobné pohyby (obr. 6). Do chvíle, než byli žáci vyzváni, nesměli mluvit. Měli se řídit pohyby a ne tím, zda-li se podobnými pohyby prezentoval jejich kamarád či někdo jim ne zrovna blízký. Po tom, co došlo k utvoření dvojic, popřípadě až skupinek, podobně laděných pohybů, byly žáci vyzváni, aby nahlas objasnili, jaké zvíře napodobovali. Cílem nebylo striktní seskupení příbuzných zvířat. Podstatný byl proces seskupování a vnímání okolí.



Obrázek 6: Dlouho se hledali, až se našli. Dva tučňáčky.

Závěrečná část

Cíl a zaměření aktivity: relaxace, schopnost uvolnění

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání: jednotlivci

Závěrečnou část jsme pojmenovali *LÍNÉ ZVÍŘÁTKO*. Časová dotace této fáze byla 5 minut. Žáci byli vyzváni, aby se opět rozmístili po tělocvičně a současně si lehli na zem. Opět měli zavřít oči. Každý si měl představit určité zvíře, ovšem jiné než ve cvičení výše. Na vyzvání se měli protáhnout způsobem, jakým by se po probuzení protáhlo zvíře, které si představovali. Na další vyzvání se s výdechem uvolnili. Toto jsme několikrát zopakovali. Jde o cvičení, při kterém si měli žáci více uvědomit napětí v těle, které se následně uvolnilo.

Na konci proběhlo opětovné měření nálady, ze kterého byli žáci nadšení. Ukázalo se, že je toto měření velmi baví. Zaznamenali jsme zlepšení o dva stupně.

8.3 TŘETÍ VYUČOVACÍ HODINA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Obecná charakteristika vyučovací hodiny

Třetí vyučovací hodina tělesné výchovy se věnovala tématu PŘÍRODNÍ ŽIVLY. Zaměření hodiny již bylo náročnější, ovšem žáci nezklamali a daných úkolů se bravurně zhostili.

Záměrem této hodiny bylo, aby se žáci dokázali do živlů vžít a vyjádřit jejich zvláštnosti pohybem. V jednotlivých částech hodiny se vystřídaly postupně všechny čtyři základní živly.

Úvodní část

Cíl a zaměření aktivity: rozvoj fantazie, vybití přebytečné energie, pochopení svých pocitů

Časová dotace: 8 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: jednotlivci

Úvodní část jsme věnovali *OHNI*. Naším záměrem bylo, aby děti v přeneseném slova smyslu „vzplály“. Za doprovodu hudby, která se po krátkých časových úsecích měnila z klidné na divokou a naopak, měli tancem znázornit oheň. Bylo na nich, zda-li si vyberou oheň, který je mírumilovný a svému okolí pomáhá nebo ničivý, který způsobu požáry. Většina dětí si vybrala oheň ničivý. Z jejich chování bylo zřejmé, že v sobě měli nahromaděné velké množství nadbytečné energie, kterou ze sebe potřebovali dostat. Žáci, kteří si vybrali hodný oheň, měli tendenci pohyb více prožívat.

Hlavní část

Cíl a zaměření aktivity: schopnost vedení, rozvoj všestranné fantazie, znázornění, pantomima

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání: skupina, jednotlivci

Hlavní část, jejíž trvání jsme stanovili na 20 minut, je rozdělena na dvě části. První část jsme věnovali *VODĚ*. Určili jsem jednoho žáka, který byl jmenován vedoucím. Zbytek dětí utvořil hlouček orientovaný tak, aby měl každý dobrý výhled na vedoucího spolužáka, jehož následné pohyby měli kopírovat. Vedoucí spolužák byl vyzván k pohybu po tělocvičně. Mohl si zvolit různý směr, různou rychlost a různý charakter kroků. Zbytek žáků ho měl následovat a tím znázorňovat pomyslný vodní tok. Důraz byl kladen na co nejvěrnější opakování pohybů vedoucího.

Druhou část jsme věnovali tématu *ZEMĚ*. Žáci se seřadili vedle sebe na čáru na jedné straně tělocvičny. Úkolem bylo dostat se na druhou stranu místnosti. Nejprve si měli představit, že se pohybují na louce porostlé vysokou trávou, poté se brodili pískem, bahnem a bažinou. Nejnápadněji zobrazovali pohyb pískem, kdy někteří dokonce napodobovali plavecké pohyby.

Závěrečná část

Cíl a zaměření aktivity: rychlé změny charakteru, vnímání hudby

Časová dotace: 8 – 10 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: jednotlivci

Závěrečnou část jsme opět zaměřili na odpočinek a zklidnění. Věnovali jsme mu přibližně 10 minut. Jako téma nám posloužil *VÍTR*, který měli žáci ztvárňovat. Aktivita byla provázena hudbou z magnetofonu. Dle charakteru hudby měli žáci měnit charakter interpretace daného typu větru. Při pomalejší hudbě napodobovali lehké vánek, při rychlejší hudbě znázorňovali vichřici nebo tornádo.

Žáky jsme po skončení závěrečné části překvapili náladoměrem. Průměrné skóre dosáhlo osmi, s čím jsme byli velmi spokojeni.

8.4 ČTVRTÁ VYUČOVACÍ HODINA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Obecná charakteristika vyučovací hodiny

Čtvrtá vyučovací hodina se zabývala tématem SOCHAŘI. Bylo to téma zaměřené na umění, jenž dokáže ztvárnit jakoukoliv živou bytost v pohybu, aniž by se pohnula. Vtip je v tom, že my se v této vyučovací hodině tělesné výchovy pokusili o pravý opak a to tak, že živé děti se snažily ztvárnit sochu, která se ani nehнула. Jde o hlubší uvědomění si samotného pohybu.

Úvodní část

Cíl a zaměření aktivity: rozehrátí, trpělivost

Časová dotace: 6 – 10 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání: skupina

V rámci rozcvičení jsem zařadili následující hru s názvem *SOCHY*. Byl vybrán jeden žák, který se postavil na konec tělocvičny. Zbytek žáků se rozestoupil vedle sebe na protější straně tělocvičny. Žák, který byl sám, byl ke zbytku spolužáků otočen zády. Rychle pronesl: „Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum!“ Během chvíle, kdy pronášel tuto formulaci, mohl zbytek třídy běžet k němu. Jakmile domluvil, otočil se čelem ke spolužákům, kteří se měli okamžitě zastavit a vůbec se nehýbat. V případě, že se někdo pohnul, byl poslán na konec tělocvičny. Žák, který stál sám, se poté opět otočil zády ke spolužákům a pronesl výše popsaná slova, během kterých se k němu zbytek žáků blížil. Poté se opět otočil a zbytek

spolužáků se měl opět zastavit. Tento postup se opakoval do chvíle, kdy se alespoň jeden spolužák dostal před něj. Ten nejrychlejší se se samostatným žákem vyměnil, ostatní spolužáci se odebrali zpět na opačnou stranu tělocvičny a hra začala od začátku.

Pro velikou oblibu jsme této aktivitě věnovali deset minut.

Hlavní část

Cíl a zaměření aktivity: spolupráce

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: dvojice

Hlavní část této hodiny byla naplánovaná na 20 minut. Žáky jsme rozdělili do dvojic. Jeden z dvojice byl určen jako sochař, druhý se stal hlinou. Za poslechu hudby měl sochař za úkol vymodelovat sochu, která podle něj nejvíce vyjadřovala charakter skladby, která hrála. Hlína během modelování neměla klást odpor, pouze držet tvar. Po skončení skladby byli žáci vyzváni, aby popsali, co konkrétně jejich socha ztvárňuje. Následně byli sochaři vyzváni, aby se proměnili v sochy a dotvořili sousoší. Poté se role vyměnily.

Průběh hlavní části této hodiny byl provázen občasnou nedisciplinovaností především chlapeckých skupinek, kdy se sochaři snažili umisťovat končetiny svých výtvorů do nepřírozených poloh, a sochy, ač měly působit mlčky, nesly toto zacházení nelibě.

Závěrečná část

Cíl a zaměření aktivity: zábavná relaxace, spolupráce, utužení důvěry

Časová dotace: 5 – 10 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání: skupinky

V závěrečné části jsme již přistoupili k relaxaci a to pod názvem *SOUSOŠÍ*. Žáci byli rozděleni do čtyř skupin tak, aby jich bylo v každé skupině alespoň pět. V té skupince měli za úkol co nejrychleji vymyslet a ztvárnit originální sousoší. Jedinou podmínkou bylo, že se každý musí dotýkat kteroukoliv částí těla alespoň dvou spolužáků ve své skupince.

8.5 PÁTÁ VYUČOVACÍ HODINA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Obecná charakteristika vyučovací hodiny

Tématem pro tuto hodinu byl PROSTOR PRO TANEČ. Jednalo se o zcela jiný koncept hodiny. Místo učitele si hodinu tělesné výchovy vedli sami žáci. Jejich úkolem již od minulého týdne bylo vytvořit hodinu podobným stylem, jako jsme s nimi posledních pár týdnů tvořili my. Jelikož si nevěděli rady s aktivitou do hlavní části, tak jsme nechali každého připravit jeden taneční krok či kreaci. K této hodině byla zcela nutná hudba. Žákům nižších ročníků při přípravě pomáhali rodiče.

Úvodní část

Cíl a zaměření aktivity: rozvoj tanečních dovedností, rozehrání

Časová dotace: 10 – 12 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: skupina

Začali jsme taneční rozcvičkou, kterou měly společně připraveny čtyři žákyně. Svého úkolu se zhostily s pokorou a opravdu kvalitně si rozcvičení připravily. Vyzvali ostatní spolužáky, aby utvořili čtyři zástupy a snažili se opakovat pohyby po nich. Tančili v takzvaných řadách. Každá řada, od konce až po začátek tělocvičny, byla věnována jedné pohybové aktivitě, jež byla postavena přímo do hudebního podkladu, který si k tomu žákyně přichystaly. Nebyla to nijak výrazně těžká aktivita, avšak velmi zajímavá a pěkná.

Hlavní část

Cíl a zaměření aktivity: cvičení paměti, tanečně - pohybová terapie

Časová dotace: 20 – 25 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: skupina

V hlavní části jsme se rozestoupili do kruhu a po jednom, v jakémkoliv pořadí, jsme předvedli taneční krok, který jsme si přichystali, ihned se ho všichni naučili a snažili se kroky za sebou navázat. Nebylo určeno, zda se jedná pouze o statickou pózu nebo klasický taneční krok, záleželo čistě na žácích a jejich kreativitě. Fantazii se meze nekladou a tak měli

povoleny i kreace na zemi (obr. 7). Na závěr nám z toho vznikla krat'ouunká taneční choreografie. Všichni žáci byli z této aktivity dosti nadšení.



Obrázek 7: Holubička na zemi.

Závěrečná část

Cíl a zaměření aktivity: rozvoj tanečních dovedností, zkouška důvěry, zlepšení přátelských vztahů mezi dívkami a chlapci

Časová dotace: 8 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: dvojice

Závěrečnou část jsme zadali za společný úkol dívce a chlapci. Jednalo se o naučení několika jednoduchých kroků z klasického tance blues. Žáci utvořili páry – dvojice a velmi pozorně a s nadšením se blues učili. Svého úkolu se zhostili velmi dobře a zdálo se, že se díky tomuto úkolu sblížili a jejich kamarádský vztah se posunul na vyšší úroveň.

8.6 ŠESTÁ VYUČOVACÍ HODINA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Obecná charakteristika vyučovací hodiny

Šestou vyučovací hodinu jsme nazvali POHÁDKOVÝ SVĚT. V této hodině byl již program organizován námi. Téma jsme zvolili záměrně. Jelikož s námi již děti strávily nějaký čas, obávali jsme se, že je naše vyučovací hodiny začnou nudit. Pohádky obecně jsou pro žáky prvního stupně základní školy natolik zajímavým tématem, že se dalo očekávat jejich aktivní zapojení. Žáci nás nezklamali.

Úvodní část

Cíl a zaměření aktivity: protažení, zahřátí

Časová dotace: 5 – 7 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání: skupiny

Úvod hodiny jsme jako vždy věnovali rozcvičení, jehož tématem byl film *ÚŽASŇÁKOVI*. Každý z žáků si mohl svobodně vybrat, kterou postavou z kresleného filmu bude. Žáci, kteří si vybrali stejnou postavičku, se následně shlukli do menších kruhů. Vždy jeden předvedl cvik, ze kterého mělo být patrné, co je pro danou postavičku typické (obr. 8). Např. skupina, která si vybrala postavu *ELASTIČKY*, pohádkové mámy, si protahovala končetiny do všech směrů.



Obrázek 8: Dívky si vybraly postavu malého Jack-Jacka Parr

Hlavní část

Cíl a zaměření aktivity: rozvoj rovnováhy a osobní síly

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: 1 metr dlouhé kusy provázku

Uspořádání: dvojice

Pro hlavní část této hodiny jsme zvolili inspiraci kresleným filmem *O KRÁLÍCÍCH Z KLOBOUKU, BOBOVI A BOBKOVI*. Žáky jsme rozdělili do dvojic podle podobné tělesné konstituce. Mezi jednotlivce ve dvojicích jsme položili na zem kus provázku. Následně jsme je instruovali, aby vůči partnerovi nebo partnerce ve dvojici zaujali určitý postoj nebo pozici. Na vyzvání se měli přetlačovat. Zvítězil ten z dvojice, který se přetlačováním dostal na stranu svého partnera nebo partnerky. Poté zaujali novou pozici podle instrukcí. Z důvodu bezpečnosti jsme na začátku tohoto cvičení volili takové pozice, které žáky neohrožovaly pádem, jako pozice v sedě zády k sobě. Po několika základních pozicích na zemi jsme přistoupili k pozicím ve stoje.

Závěrečná část

Cíl a zaměření aktivity: zklidnění a rozvoj techniky dýchání

Časová dotace: 8 – 10 minut

Pomůcky: podložky

Uspořádání: jednotlivci

Závěr této vyučovací hodiny jsme věnovali kreslené pohádce *SHREK*. Žáci si lehli na podložku a zavřeli oči. Měli si představit, že se převtělili do samotného Shreka, který se nacházel v jeho bažině. Byl krásný slunný den, koupali se v bahně a do tohoto bahna se pomalu nořili. Po celou dobu pomalu dýchali. Na vyzvání měli čtyřikrát vydechnout, převalit se na levý bok a chvíli tak vydržet. Následně byli vyzváni, aby pomalu otevřeli oči, postavili se a protáhli paže do stropu. Poté jsme celý proces opakovali s převalením na pravý bok.

8.7 SEDMÁ VYUČOVACÍ HODINA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Obecná charakteristika vyučovací hodiny

Ústředním tématem sedmé společné vyučovací hodiny byli ZAMĚSTNÁNÍ. V úvodu hodiny jsem se zaměřili na bližší poznání vlastního těla u uvědomění si změn, kterým v něm dochází při pohybu. V hlavní a závěrečné části jsme svou pozornost zaměřili na rozvoj kreativity jedince.

Úvodní část

Cíl a zaměření aktivity: pohmat pulsu

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: jednotlivci

Žákům byl v úvodu hodiny předložen náladoměrem. Rozdělili se do skupin po pěti a na vyzvání označili skóre své nálady. Průměrné skóre bylo 9. Žáci nás velmi potěšili. Prvním zaměstnáním, které jsme zařadili, byli *DOKTOŘI*. Žáci se rozestavili do kruhu a vysvětlili jsme jim, proč tepe jejich srdce, jak se mění rychlost jeho tepání při zatížení a jak se dá zaznamenat. Poté jsme zapnuli hudbu a všichni se rozutekli po tělocvičně, kdy během běhání

houkali jako sanitky. Na přerušení hudby se měli zastavit a dle instrukcí se snažit zachytit svůj tep, jehož rytmus se snažili vytleskat. Těm, kterým dělalo zaznamenání problémy, jsme pomáhali. Hudbu jsme ještě pustili a zastavili ještě několikrát.

Hlavní část

Cíl a zaměření aktivity: rozvoj kreativity, spolupráce a koordinace

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: žádné

Uspořádání: dvojice, skupina

Pro hlavní část jsme vybrali *HERECKÉ POVOLÁNÍ*. Žáky jsme náhodně rozdělili do dvojic. jeden z dvojice předváděl libovolné pohyby. Druhý jej měl co nejuvěrněji napodobit. Poté se vyměnili. Po několika výměnách jsme vybrali jednoho žáka, který se postavil před zbytek třídy, ukazoval opět libovolné pohyby a zbytek měl za úkol jej opět co možná nejpřesněji napodobit.

Závěrečná část

Cíl a zaměření aktivity: taneční improvizace

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: šátky, magnetofon

Uspořádání: jednotlivci

Závěrečná část hodiny jsme věnovali *PILOTŮM A LETUŠKÁM*. Tento úsek vyučovací hodiny se líbil především dívkám. Každý obdržel jeden šátek. Hrála pomalá hudba, do jejíhož rytmu se měli tanečně pohybovat po tělocvičně tak, aby šátek lehce vlál mezi nataženými pažemi. Na zastavení hudby šátek odhodili a napodobovali pomalými pohyby jeho pád na zem.

8.8 OSMÁ VYUČOVACÍ HODINA TĚLESNÉ VÝCHOVY

Obecná charakteristika vyučovací hodiny

Závěrečná společná vyučovací hodina byla věnována tématu HRAČKY.

Úvodní část

Cíl a zaměření aktivity: uvědomění si změn napětí v těle

Časová dotace: 7 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: jednotlivci

Jelikož se jednalo o poslední vyučovací hodinu, kterou jsme měli s žáky strávit, nesmělo chybět určení nálady náladoměrem. Jako v minulých hodinách, tak i v této jsme žáky rozdělili do pěti členných skupin a na výzvu měli označit, jakou mají náladu. Průměrné skóre bylo opět 9.

Úvodní téma osmé vyučovací hodiny byli *ROBOTI*. Žáci se za doprovodu hudby reprodukované magnetofonem se měli pohybovat v případě svižné hudby sekanými pohyby se zpevněným tělem, na pomalou hudbu měl být pohyb vláčný jako hadrový panáci.

Hlavní část

Cíl a zaměření aktivity: spolupráce

Časová dotace: 20 – 25 minut

Pomůcky: malé obruče, magnetofon

Uspořádání: dvojice, skupinky

Tématem hlavní části byla *LEPIVÁ AUTODRÁHA*. Utvořili jsme náhodné skupinky po dvou až pěti žácích. Každá skupinka dostala jednu malou obruč pro řidiče pomyslného autíčka. Po tělocvičně se pohybovali taneční chůzí. Rychlost hudby se měnila. V případě, že se skupina srazila s jinou skupinou, museli se skupiny k sobě přilepit v pozici, ve které došlo ke kontaktu, a dále se pohybovali společně.

Závěrečná část

Cíl a zaměření aktivity: uvolnění organismu, rozvoj osobního kontaktu

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: magnetofon

Uspořádání: jednotlivci

Tématem závěrečné části hodiny osmé společné tělesné výchovy byly *LOUTKY*. Za doprovodu hudby se žáci pohybovali stylem, jakým se hýbe s loutkami. Měli si představit, že jednotlivé části jejich těla visí na provázku a podle toho se pohybovat. Bylo možné i upadnout obr. 9). Nakonec si měli představit, že je provázky stáhli takovým způsobem, že se sami objali. Ke konci si měli představit, že je loutkař vodí k jiným loutkám a tyto objímá.



Obrázek 9: Loutky, které zrovna padají k zemi.

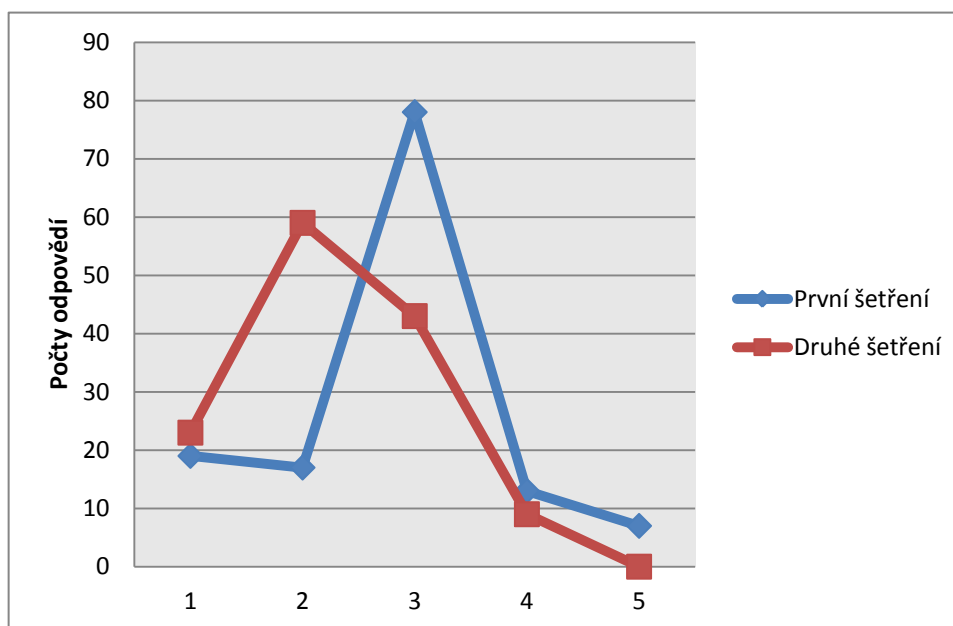
Na úplném konci poslední hodiny jsme žákům do skupin rozdali náladoměr. Překvapilo nás, že průměrná hodnota, kterou nám ukázali, byla 4. Na dotaz, jaký byl důvod poklesu nálady, nám většina žáků sdělila, že byli smutní z konce společných vyučovacích hodin.

9. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jak již bylo zmíněno v kapitole výše, tak před zahájením společných hodin tělesné výchovy jsme žákům rozdali k vyplnění dotazník se čtrnácti uzavřenými a jednou otevřenou otázkou. Stejný dotazník obdrželi žáci po absolvování osmi hodin tělesné výchovy zaměřené na tanečně pohybovou terapii. Srovnání odpovědí na jednotlivé otázky před a po výzkumu jsme zanesli do grafů viz. přílohy a následně i do tabulky.

VZOR GRAFU VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Graf č. 1



TABULKA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

| | Odpořed' | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Souřet |
|---------------|----------|-----|----|----|----|----|--------|
| Otázka | | | | | | | |
| 1 | | 19 | 17 | 78 | 13 | 7 | 134 |
| 1 | | 23 | 59 | 43 | 9 | 0 | 134 |
| 2 | | 0 | 13 | 24 | 12 | 85 | 134 |
| 2 | | 0 | 18 | 49 | 25 | 42 | 134 |
| 3 | | 72 | 19 | 43 | 0 | 0 | 134 |
| 3 | | 79 | 24 | 31 | 0 | 0 | 134 |
| 4 | | 49 | 30 | 37 | 18 | 0 | 134 |
| 4 | | 51 | 48 | 31 | 4 | 0 | 134 |
| 5 | | 43 | 18 | 42 | 19 | 12 | 134 |
| 5 | | 46 | 31 | 34 | 17 | 6 | 134 |
| 6 | | 6 | 13 | 60 | 31 | 24 | 134 |
| 6 | | 0 | 8 | 35 | 38 | 53 | 134 |
| 7 | | 31 | 18 | 60 | 25 | 0 | 134 |
| 7 | | 40 | 27 | 57 | 10 | 0 | 134 |
| 8 | | 60 | 13 | 49 | 12 | 0 | 134 |
| 8 | | 70 | 35 | 24 | 5 | 0 | 134 |
| 9 | | 0 | 19 | 30 | 31 | 54 | 134 |
| 9 | | 0 | 6 | 17 | 42 | 69 | 134 |
| 10 | | 48 | 43 | 31 | 12 | 0 | 134 |
| 10 | | 62 | 37 | 35 | 0 | 0 | 134 |
| 11 | | 67 | 24 | 37 | 6 | 0 | 134 |
| 11 | | 77 | 30 | 25 | 2 | 0 | 134 |
| 12 | | 103 | 19 | 12 | 0 | 0 | 134 |
| 12 | | 119 | 8 | 7 | 0 | 0 | 134 |
| 13 | | 73 | 36 | 19 | 6 | 0 | 134 |
| 13 | | 87 | 37 | 6 | 4 | 0 | 134 |
| 14 | | 18 | 55 | 49 | 12 | 0 | 134 |
| 14 | | 38 | 59 | 37 | 0 | 0 | 134 |

10. DISKUSE

Než jsme začali vykonávat praktickou část diplomové práce, zaměřili jsme se na tyto otázky:

- Budou aktivity pro zlepšení vztahů v kolektivu děti bavit?
- Dojde díky aktivitám tanečně-pohybové terapie ke zlepšení vztahů v kolektivu?
- Může být taneční terapie prakticky využitelná v normální výuce?
- Jestli ano, jsou tyto aktivity všeobecně zvládnutelné?

Konkrétní formulace před započítím výzkumu byla sestavena následovně: tanečně-pohybová terapie zlepší přátelské vztahy mezi žáky.

Principem testu bylo před jeho započítím zhodnotit kvalitu kolektivu žáků. K hodnocení jsme použili dotazník se čtrnácti uzavřenými otázkami a jednou otevřenou otázkou, který žáci vyplnili před začátkem společných hodin tělesné výchovy. Týden po poslední společné vyučovací hodině jsme žákům předložili k vypracování stejný dotazník.

Výsledky dotazníku jsme následně zanesli do tabulky a vyjádřili pomocí grafů.

Ze srovnání výsledků jasně vyplývá, že hodnocení kolektivu bylo po absolvování tanečně-pohybové terapie pozitivnější.

Z reakcí dětí během jednotlivých hodin tělesné výchovy bylo patrné, že je námi prezentovaná cvičení bavila. Domníváme se, že ocenili především změnu, jelikož podobné aktivity prováděli poprvé.

Během hodin tělesné výchovy, které jsme vedli, byly přítomné i třídní učitelky žáků. O konkrétní formy cvičení se zajímaly, subjektivně jim nepřišly příliš složité a dle jejich slov je pravděpodobně v budoucnu použijí ve výuce.

11. ZÁVĚR

Neverbální komunikace je jednou z forem komunikace. Tvoří až 70% mezilidské interakce. Z textu v teoretické části vyplývá, že je neverbální komunikace ve vyučování neprávem opomíjena. Její zařazení do výuky poskytuje velký prostor nejen ke zlepšení mezilidských vztahů, ale také k rozvoji individuality jedince. Na tuto skutečnost jsme se snažili poukázat jak v přehledu teorie, tak i v praktické části, a současně nastínit jednu z možností, jak neverbální komunikaci do výuky žáků mladšího školního věku zařadit.

Aktivních prvků neverbální komunikace je několik. Pro naši praktickou část diplomové práce jsme si vybrali tanečně-pohybovou terapii, což bylo částečně ovlivněno i pozitivní osobní zkušeností.

Řada lidí využívá tanečně-pohybovou terapii i během svého života, aniž by ji prováděla vědomě.

V testovacích hodinách byl prostřednictvím neverbální komunikace kladen důraz nejen na rozvoj individuálních schopností jedince, ale také na posílení a utužení kolektivu. Žáci během vyučovacích hodin nepracovali pouze se svými kamarády, ale také se spolužáky, se kterými měli chladnější vztahy. Vzájemný kontakt a nutnost kooperace v těchto skupinách měl pomoci k větší otevřenosti a navazování vřelejších mezilidských vztahů. Pozitivní bonusem je fakt, že tato forma edukace žáky zjevně baví a mají o ni zájem. A právě zájem žáků je základním předpokladem k tomu, aby daná metoda ve vyučovacím procesu fungovala a tudíž stálo za to ji používat.

12. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BLÍŽKOVSKÁ, Jaroslava. *Úvod do taneční terapie*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 103 s. ISBN 80-210-2100-4.

COHEN, Selma Jeanne, ed. *Dance as a theatre art: source readings in dance history from 1581 to the present*. 2nd ed. Princeton, N.J.: Princeton Book Company, c1992. Dance Horizons book. 271 s. ISBN 978-0-87127-173-0.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Přeložil Milan BARTUŠEK, přeložil Jiří REZEK. Praha: Grada, 2001. Expert. ISBN 80-7169-988-8.

DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Terapie tancem: role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3711-9.

FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozšířené a aktualizované. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HARTLEY, Mary. *Řeč těla v praxi: teorie, cvičení a modelové situace*. Vyd. 2. Přeložil MAKOVÍČKOVÁ, Dana. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0033-8.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HASSON, Gill. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2015. 176 s. ISBN 978-80-247-5630-1

HEWSTONE, Miles a STROEBE, Wolfgang, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

JANÁČKOVÁ, Laura. *Praktická komunikace pro každý den*. Praha: Grada, 2009. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2479-9.

KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 7. vyd., V SPN vyd. 2., rozš. a dopl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2005. ISBN 80-7235-272-5.

KROUPOVÁ, Libuše, FILIPEC, Josef, ed. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Praha: Academia, 2005

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988. Členská knihnice (Svoboda).

LEWIS, David a REZEK, Jiří. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1989. ISBN 80-85605-49-X.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

MONATOVÁ, Lili. *Otázky rozumové výchovy*. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1978. Spisy University J.E. Purkyně v Brně, Filosofická fakulta, 214.

PEASE, Allan a Barbara PEASE. *Řeč těla*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-449-6.

PEASE, Allan. *Řeč těla: jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-582-2.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Třetí vydání (druhé přepracované a rozšířené vydání). Praha: Leda, 2015. ISBN 978-80-7335-393-3.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*: Zdeněk Šimanovský. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-339-0.

TEGZE, Oldřich. *Neverbální komunikace - co vám prozradí lidské chování a jednání, a jak toho využít*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2003. 482 pp. ISBN 80-7226-429-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 320 s. Studium. ISBN 80-7178-998-4.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.

WATZLAWICK, Paul, BAVELAS, J. B., JACKSON, D. D. *Pragmatics of Human Communication*. 1962. s. 62 - překlad

WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-04-9.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

ZEMAN, Jiří. *Verbální a neverbální prostředky v komunikaci mládeže*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie (Gaudeamus), 34. ISBN 978-80-7435-334-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. *RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM* [online]. 3. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016, 121 - 123 [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

13. PŘÍLOHY

Vzor dotazníku:

DOTAZNÍK

- Každý den se těším do školy. 1 2 3 4 5
- Domácí úlohy píší společně se spolužáky/spolužačkami. 1 2 3 4 5
- Mám na svačinu jeden rohlík a můj/moje spolužák/spolužačka svačinu zapomněl/a. Rozdělím se s ní/m? 1 2 3 4 5
- Když mám s některým/ou ze spolužáků/spolužaček konflikt, brzy si vše vyjasníme. 1 2 3 4 5
- Minimálně dvakrát týdně rád/a trávím čas se svými spolužáky/spolužačkami i mimo školu. 1 2 3 4 5
- Když se dozvím, že kterýkoliv spolužák/spolužačka něco provedl/a, povím to paní učitelce. 1 2 3 4 5
- Podělím se s kterýmkoliv spolužákem/spolužačkou o svačinu. 1 2 3 4 5
- Mrzí mě, když jsem nemocný/á a nemohu do školy především proto, že neuvídím své kamarády. 1 2 3 4 5

Obrázek 10: Vzor vyplněného dotazníku str. 1.

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| • Jeden/jedna ze spolužáků/spolužaček je zkoušený/á a neodpoví správně, zasmějí se mu/jí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Dnes jedu do školy autobusem a přistoupí do něj spolužák/spolužačka. Rád mu/jí nabídnu, aby si vedle mě přisedl/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Neví-li si spolužák/spolužačka rady, vždy rád/a poradím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Když mě při hodině výtvarné výchovy požádá spolužák/spolužačka o půjčení nůžek, rád/a mu je půjčím. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Spolužák/spolužačka se vrátil/a po nemoci do školy a požádal/a mě o půjčení sešitů na opsání zameškané látky. Vyhovím mu/jí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Označte kvalitu svého kolektivu, běžným známkováním jako ve škole. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Odpovězte celou větou.

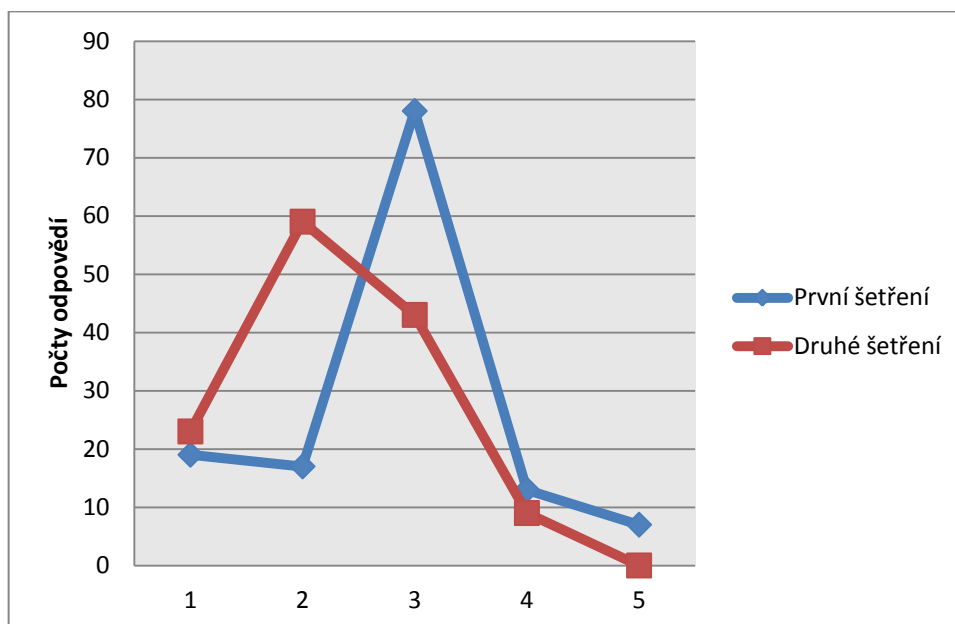
- Které spolužáky pokládáš za opravdové kamarády?

Na opravdové kamarády pokládám:
*Kanu, Hanu, Majdu, Aničku, Izu, Terku, Elišku, Emu, Kalku, Karolínu, Větu,
 Karel, Arnošt*

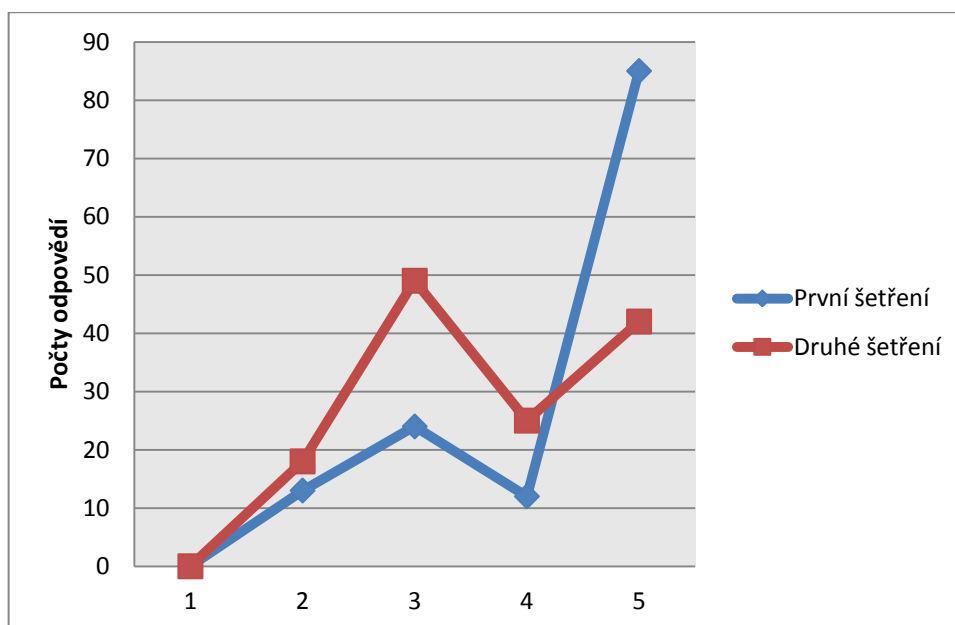
Obrázek 11: Vzor vyplněného dotazníku str. 2.

Grafy:

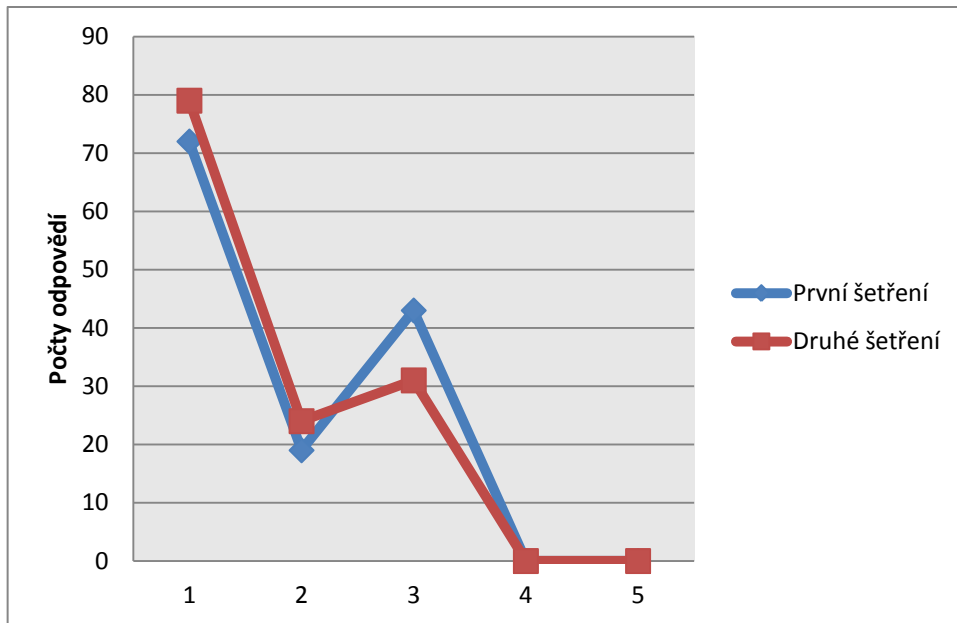
Graf č. 1



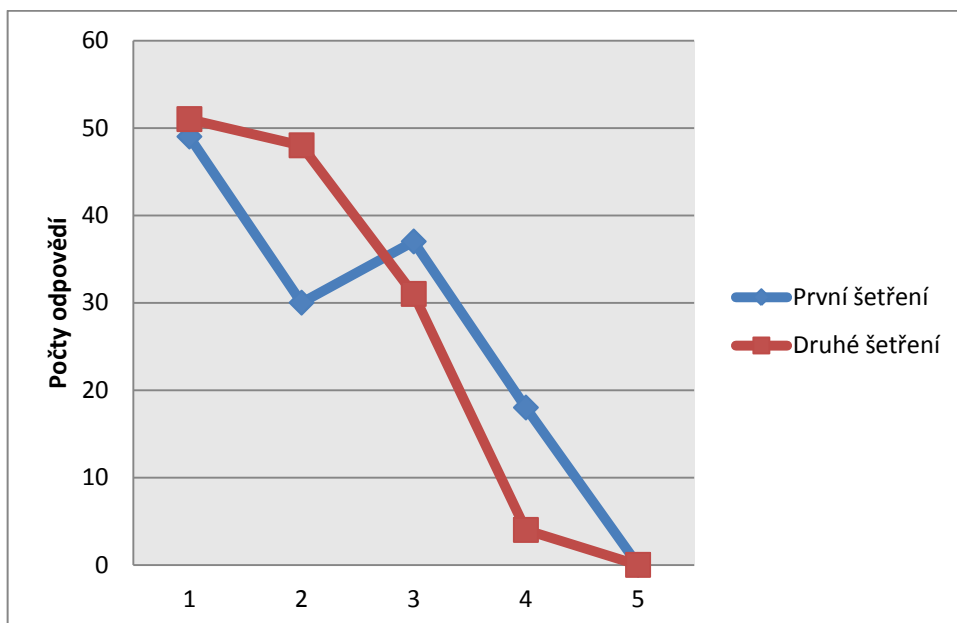
Graf č. 2



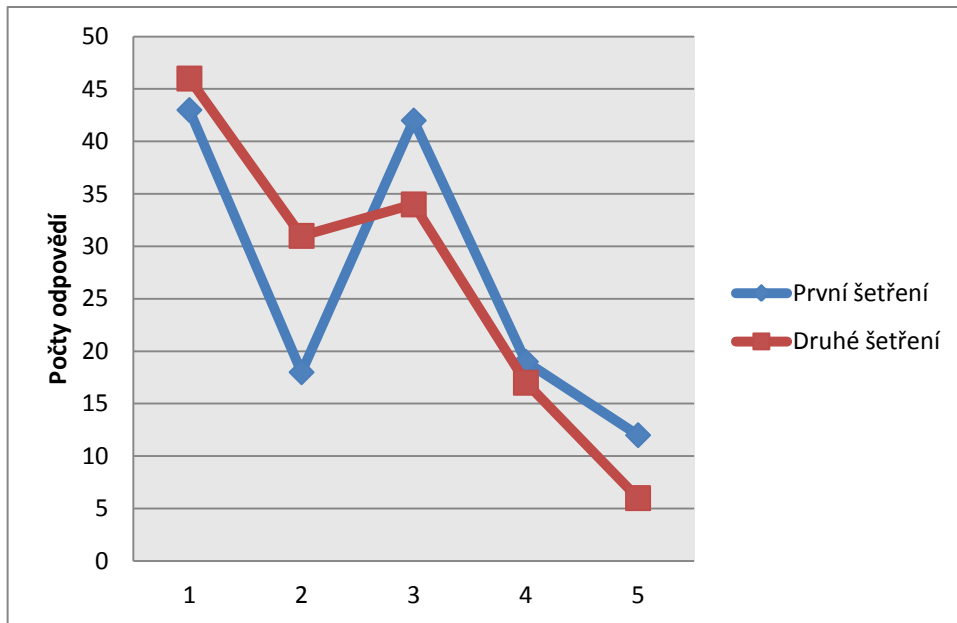
Graf č. 3



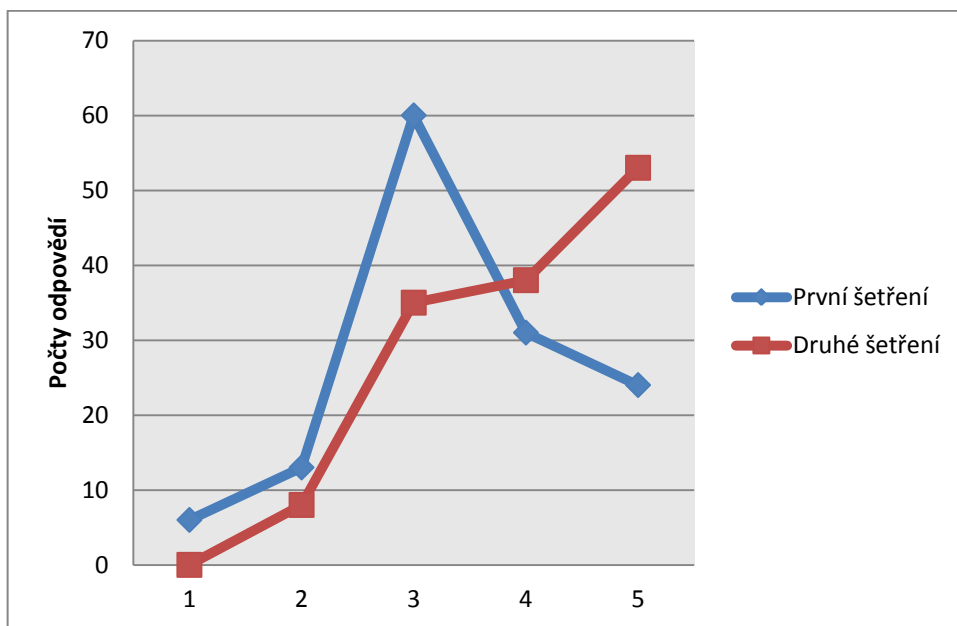
Graf č. 4



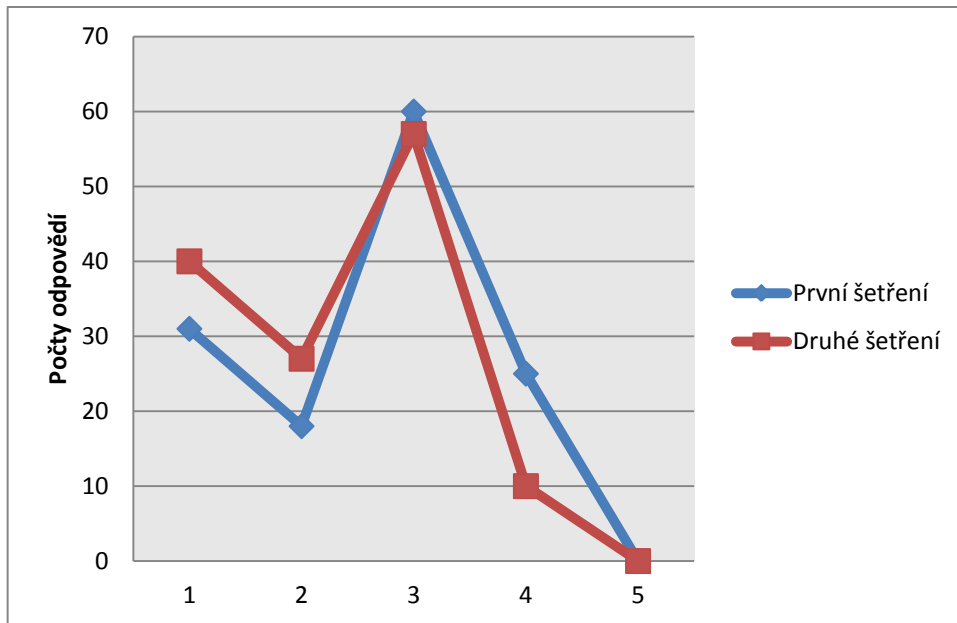
Graf č. 5



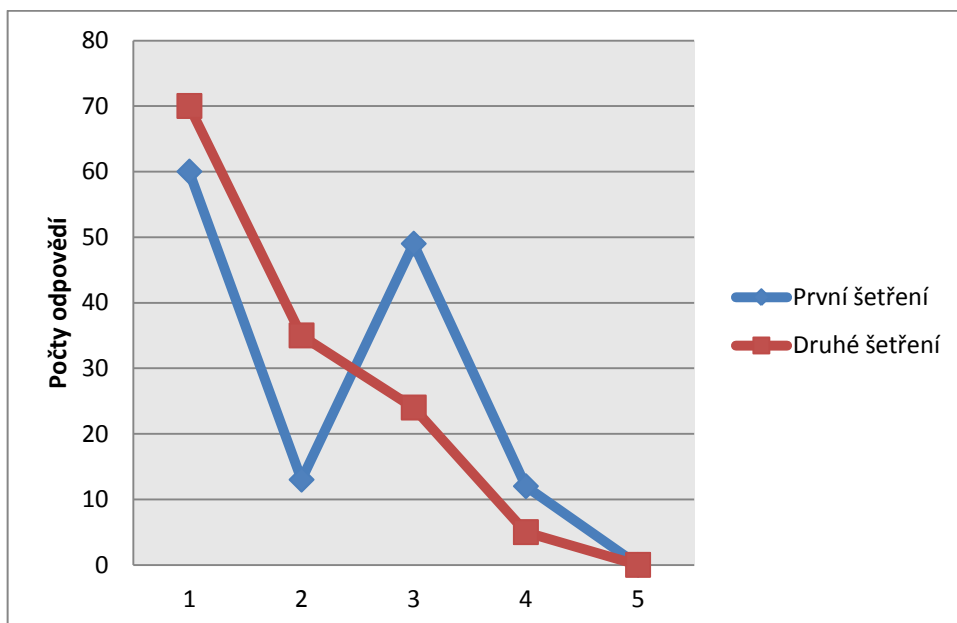
Graf č. 6



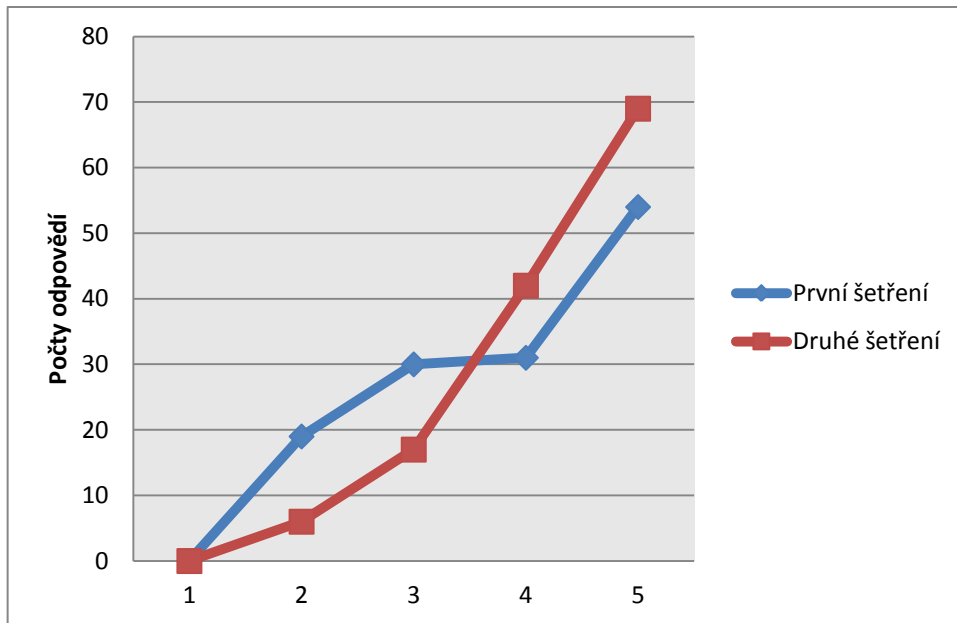
Graf č. 7



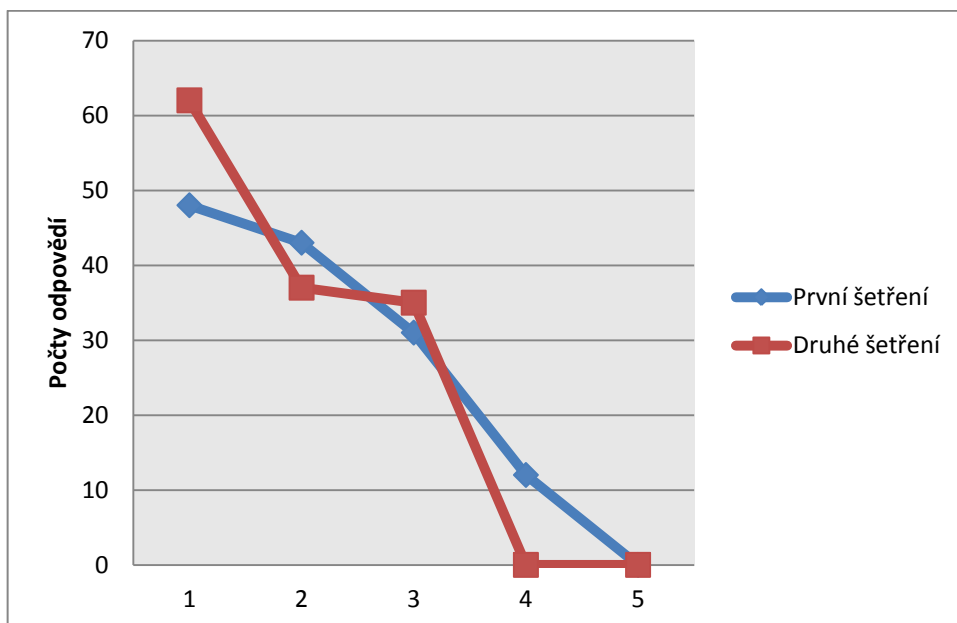
Graf č. 8



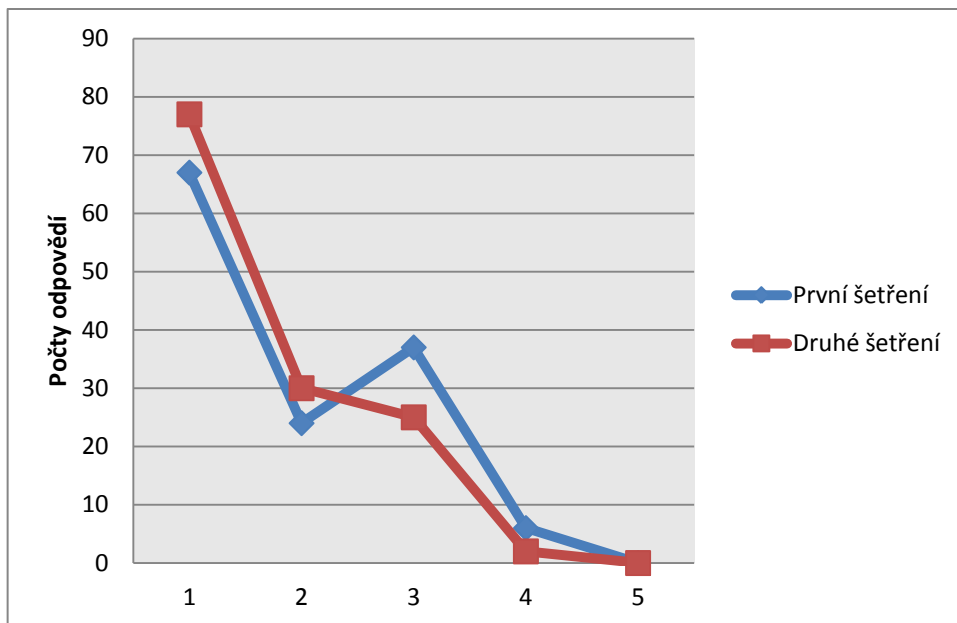
Graf č. 9



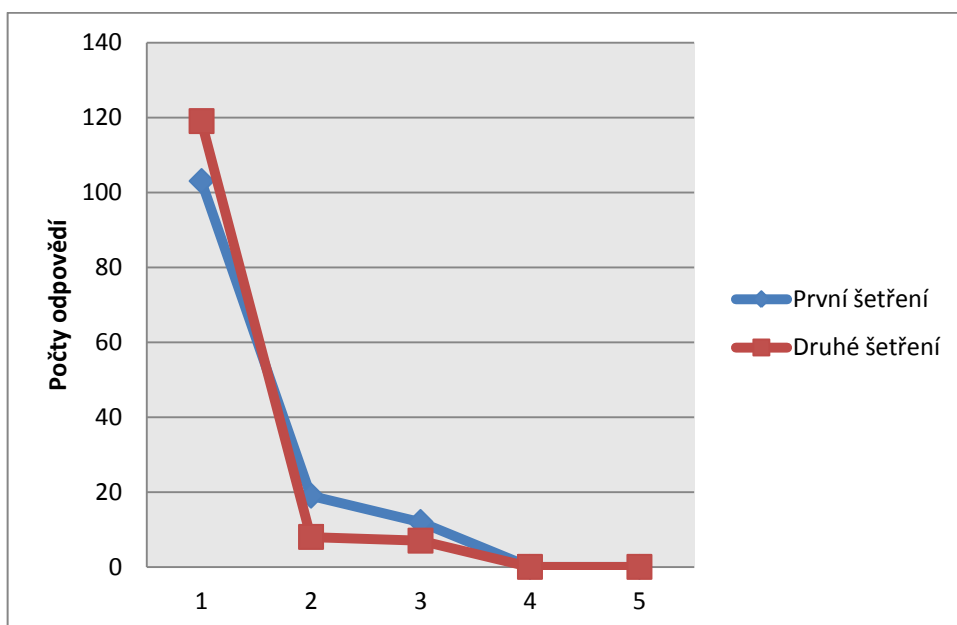
Graf č. 10



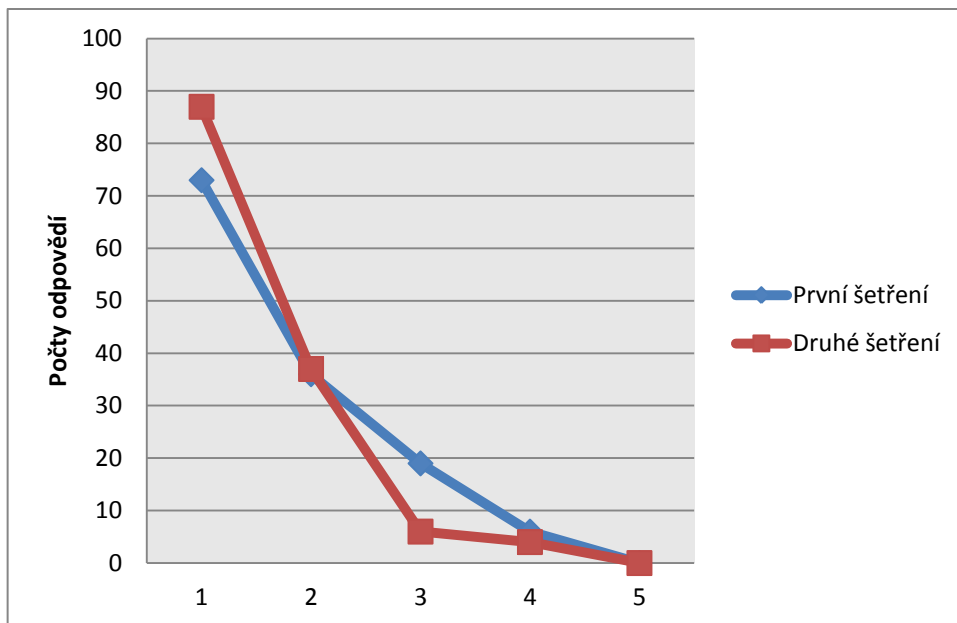
Graf č. 11



Graf č. 12



Graf č. 13



Graf č. 14

