

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra tělesné výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití psychomotorických aktivit k začleňování dětí s odlišným mateřským  
jazykem v mateřské škole

Using of the psychomotoric activities to integrate children with different mother  
language in kindergarten

Barbora Zemková

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Vojtíková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy (B MS) (7531R001)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využití psychomotorických aktivit k začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 18. 4 2021

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí své bakalářské práce Mgr. Lence Vojtíkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a čas, který mi při řešení problematiky této práce věnovala. Dále bych velice ráda poděkovala Mgr. Kateřině Krtičkové za cenné rady a konzultace, Bc. Daniele Křehlové za ochotu a vstřícnost a v neposlední řadě patří mimořádné poděkování mému příteli a rodině, především mým rodičům za jejich podporu a ochotu během celého studia.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce s názvem „Využití psychomotorických aktivit k začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole“ se konkrétněji zabývá vlivem již zmíněných aktivit jako jednou z možností integrace dětí s odlišným mateřským jazykem.

Teoretická východiska práce se skládají ze tří hlavních kapitol popisujících předškolní věk dítěte, psychomotoriku jako pojem, pohybovou aktivitu a prostředek ke komunikaci. Ve třetí kapitole je představena problematika začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy.

Pro praktickou část se jeví jako nejvhodnější jeden z kvalitativních metodologických přístupů. Konkrétně je jím případová studie, kdy jde především o parciální kazuistiku, pozorování a jeho následnou analýzu. Dále je součástí práce rozhovor s pedagožkou a rozhovor se zkoumanou sociální skupinou ve formě reflexe k využití psychomotorických aktivit pro začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Psychomotorika, psychomotorické aktivity, předškolní věk, dítě s odlišným mateřským jazykem, integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis entitled „Using of the psychomotor activities to integrate children with different mother languages in kindergarten“ deals more particularly with the impact of the already mentioned activities as one of the options for the integration of children with different mother languages.

The theoretical basis of the work consists of three parts describing preschool child age, psychomotricity as a term, as a physical activity and as a communication means. The third part of this work presents the issue of inclusion of children with different mother languages in kindergarten.

One of the qualitative methodological approaches seems to be the most suitable for the practical part. Specifically, it is a case study, which is mainly a partial case study, observation and its subsequent analysis. Furthermore, the work includes an interview with a teacher and an interview with the researched social group in the form of reflection on the use of psychomotor activities for the inclusion of children with different mother languages.

## **KEYWORDS**

Psychomotorics, psychomotor activities, preschool age, child with different mother language, integration, inclusion, inclusive education

## Obsah

Úvod .....	7
1 Dítě v předškolním věku .....	8
1.1 Charakteristika období.....	8
1.2 Vývoj předškolního dítěte ve vztahu k pohybovým aktivitám.....	8
1.2.1 Motorický vývoj.....	9
1.2.2 Psychický a sociální vývoj .....	10
2 Psychomotorika .....	12
2.1 Psychomotorika jako pojem .....	12
2.1.1 Psychomotorika v systému vědních disciplín .....	13
2.1.2 Psychomotorický vývoj.....	14
2.2 Psychomotorika jako pohybová aktivita.....	14
2.2.1 Hra.....	14
2.2.2 Hra v psychomotorice .....	15
2.2.3 Pojetí hry v psychomotorice dle RVP PV .....	15
2.2.4 Herní a didaktické zásady psychomotoriky .....	17
2.2.5 Psychomotorické pomůcky .....	18
2.3 Psychomotorika jako komunikační prostředek.....	18
2.3.1 Komunikace .....	18
2.3.2 Vztah komunikace a psychomotoriky .....	19
2.3.3 Role pedagoga ve vztahu komunikace a psychomotoriky .....	19
3 Začleňování dětí cizinců do mateřské školy .....	21
3.1 Dítě s odlišným mateřským jazykem.....	21
3.2 Legislativní podmínky .....	23
3.3 Multikulturní výchova .....	24
3.4 Inkluzivní vzdělávání .....	25
3.5 Možnosti pro začlenění dítěte do kolektivu.....	26

3.5.1	Role pedagoga při začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem.....	27
3.5.2	Postup pro začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem do kolektivu.....	28
3.5.3	Začleňování dětí prostřednictvím psychomotorických aktivit .....	29
4	Cíl a úkoly práce, výzkumné otázky .....	31
4.1	Cíl práce.....	31
4.2	Úkoly práce.....	31
4.3	Výzkumné otázky .....	31
5	Metodika práce .....	32
6	Případová studie .....	34
6.1	Charakteristika výzkumného prostředí .....	34
6.2	Výzkumný vzorek.....	35
6.2.1	Parciální kazuistika jednotlivých dětí .....	35
6.3	Charakteristika výzkumného programu.....	40
7	Výsledky výzkumného šetření .....	42
7.1	Vyhodnocení získaných výsledků u jednotlivých dětí .....	42
7.2	Reflexe dětí k programu psychomotorických aktivit .....	49
7.3	Vyhodnocení rozhovoru s přihlížející pedagožkou .....	50
7.4	Vyhodnocení získaných výsledků u celého výzkumného vzorku .....	50
8	Diskuse .....	52
	Závěr.....	56
	Seznam použitých zdrojů .....	57
	Seznam použitých zkratk.....	61
	Seznam použitých příloh .....	62

## Úvod

Pro bakalářskou práci jsem si vybrala vlastní téma s názvem využití psychomotorických aktivit k začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem. Důvodem pro tento výběr se stala situace, do které jsem se na začátku školního roku dostala. Začala jsem učit na částečný úvazek v mateřské škole ve třídě předškolních dětí, tedy dětí ve věku pět až šest let. Do mé třídy bylo zařazeno ne jedno, ale pět dětí s odlišným mateřským jazykem, což pro mě jako pro začínající učitelku znamenalo nutnou přípravu.

Chtěla jsem děti co nejlépe začlenit do kolektivu třídy a zapojit je do všech činností, tak aby se cítily součástí třídy a nabyly pocitu bezpečí. Zkrátka, aby pro ně mateřská škola nebyla strašákem, ale místem kam se těší. Což vedlo k záměru mé práce, kdy jsem se zabývala jiným způsobem pro začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem, kdy jsem konkrétně využívala psychomotoriku jako výchovu pohybem.

Hlavním cílem proto bylo zjistit, zda má zařazování psychomotorických aktivit vliv na snadnější začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do třídního kolektivu. Záměrně vybrat takové psychomotorické aktivity, které slouží k podpoře a rozvoji vzájemné verbální a nonverbální komunikace, spolupráce a posilování navazování vztahů mezi dětmi v třídním kolektivu.

V začátku bakalářské práce byla zpracována teoretická východiska, která se především zaměřovala na dítě v předškolním věku, psychomotoriku, problematiku začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole a propojení psychomotoriky a inkluze. K dosažení výzkumného cíle byla v praktické části využita případová studie, opírající se o parciální kazuistiku jednotlivých dětí, analýza změn v jejich sociální oblasti před a po využití psychomotorických aktivit, polostrukturovaný rozhovor s přihlížející pedagožkou a reflektivní rozhovor s dětmi s odlišným mateřským jazykem na konci celého výzkumu.

Práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem je velmi aktuálním tématem, dle mého názoru je proto žádoucí hledat a využívat různé možnosti, jak posílit jejich začleňování do třídního kolektivu.



# **1 Dítě v předškolním věku**

## **1.1 Charakteristika období**

Na předškolní věk dítěte lze nahlížet ze dvou úhlů pohledu. Z obecného hlediska by se dalo říct, že předškolní věk představuje celé období od narození až do vstupu do školy. Někdy bývá za začátek označován i prenatalní vývoj. Takový úhel pohledu může být velmi přínosný, vzhledem k záměrům výchovných a sociálních opatření před nástupem dítěte do základní školy, tedy před jeho povinnou školní docházkou. Zároveň se však objevují i rizika, protože tento úhel pohledu svádí ke komparaci vývojových potřeb v prvních šesti letech dítěte a k přehlížení nebo částečném opomíjení zásadních rozdílů mezi batolaty a dětmi ve věku tří až šesti, sedmi let. Z druhého úhlu pohledu na předškolní věk, se toto období označuje za fázi nástupu do mateřské školy nebo také „věkem mateřské školy“, což není zcela korektní, protože mateřská škola primárně staví a účelně vychází z rodinných výchovných hodnot a docházka do mateřské školy je povinností pouze v posledním roce před zahájením povinné školní docházky na základní školu. Navíc mateřské školy přijímají i děti od dvou let, což si protiřečí s takovým označením (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dle novelizovaného školského zákona č. 284/2020 Sb., kterým se mění školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání, je v § 34 odst. 1 předškolní vzdělávání organizováno od dvou zpravidla do šesti let. *„Dítě mladší tří let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“*

Existuje ale také i třetí úhel pohledu, kdy je předškolním věkem již zmíněný poslední a zároveň povinný školní rok v mateřské škole, konkrétněji děti od pěti do šesti až sedmi let. Taková věková skupina dětí bývá označována jako „předškoláci.“ V bakalářské práci, proto bude třetí úhel pohledu klíčový, neboť je to cílová skupina, o které celá práce pojednává.

## **1.2 Vývoj předškolního dítěte ve vztahu k pohybovým aktivitám**

Vzhledem k tématu bakalářské práce je na místě charakterizovat vývoj předškolního dítěte, ale je nutné uznat, že vývoj dítěte jako celkové téma je svým obsahem velice rozsáhlé a stačilo by na samostatnou bakalářskou práci.

V této práci, která je zaměřená na využití psychomotorických aktivit k začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, proto není prostor zabývat se do detailu celým vývojem předškolního dítěte. Za tímto účelem byly proto vybrány pasáže vztahující se

k vývoji dítěte a jeho vztahu k pohybovým aktivitám, jelikož je pohyb úzce spjat s komunikací dítěte, na čemž je tato práce postavena, a díky čemuž může dojít ke komplexnosti a pochopení textu ostatního.

### 1.2.1 Motorický vývoj

Termín motorika vychází z latinského slova „motus“ neboli pohyb. Je také definován jako „*souhrn všech pohybů lidského těla neboli celková pohybová schopnost organismu*“. Skládá se z pohybů mimovolních, které nelze ovládat vůlí tzv. reflexních a pohybů volních. V rámci motoriky rozlišujeme termíny „mobilita“, která zaujímá pohybové funkce vykonávané kosterním a hladkým svalstvem a „motilita“, která je spíše souhrn pohybů vegetativního systému. Mezi znaky lidské motoriky se řadí zejména vzpřímené držení těla a chůze, odlišná hybnost dolních a horních končetin, precizní uchopování předmětů, lateralita, bohatý rejstřík dovednostních pohybů a motorika spojená s řečí tzv. gestikulace (Vývojová psychologie – učební text).

U předškolních dětí je zcela zásadní motoriku správně rozvíjet, jelikož náprava naučených chyb je v pozdějším věku složitá, a ne vždy úspěšná. Důležitým aspektem je propojení motorických schopností dítěte a řeči. V případě že u dítěte probíhá správný pohybový vývoj, nastupuje v odpovídajícím období i vývoj řeči, naopak při postižení pohybového ústrojí nebo opožděném motorickém vývoji bývá často zpožděn i vývoj řeči. Neobratné děti mívají větší výskyt řečových vad, než děti s průměrnou či nadprůměrnou hybností (Bytešníková, 2012).

Podle Průchy et al. (2013, s.160) je motorický vývoj definován jako „*změny pohybových dovedností člověka, které probíhají po celý život. Projevují se změnami nervosvalové koordinace, změnami v kontrole a řízení pohybových aktivit, v kvalitě prováděných aktivit. Pohybové dovednosti se mohou zlepšovat zráním a výcvikem, mohou se také zhoršovat (vady, nemoci, úrazy)*“. Dále autor uvádí, že: „*Motorické učení je učení, v jehož průběhu jedinec získává pohybové dovednosti a zdokonaluje je. Jeho podoba sahá od jednoduchých pohybových aktů až k velmi složité sekvenci pohybových činností*.“

V motorickém vývoji lze narazit na souvislost s psychomotorikou, jak již bylo vysvětleno v první kapitole bakalářské práce – Psychomotorika. Průcha et al. (2013, s.236) pohlíží na psychomotoriku jako na „*termín vyjadřující úzkou souvislost a vzájemnou podmíněnost, psychické a tělesné (svalové aj.) složky činnosti a prožívání u řady typů úkolů v praxi i při školním učení*.“

Na motorickou vyspělost dítěte má samozřejmě vliv mnoho faktorů, ale jedním z nejdůležitějších je prostorová představivost dítěte. Do představivosti prostoru se řadí nejen vnímání prostoru jako celku, ale i odhadování vzdálenosti a porovnávání velikostí objektů vzhledem k jejich vzdálenosti.

Hrubá motorika se vyvíjí u předškolních dětí ve věku pěti až šesti – sedmi let pozvolně a méně nápadně, jelikož strmý vývoj zdravé dítě zažilo v předchozích stádiích věku (např. batolecí věk), kde se naučilo chodit a pohybovat s osou vlastního těla po vzoru dospělých jedinců a razantně se zlepšilo v obratnosti a obecné pohotovosti. Dítě by v tomto věku mělo být schopné základní sebeobsluhy jako je svlékání, oblékání, obouvání, péče o vlastní hygienu dále by mělo být schopné udělat jednoduché cviky jako stoj na jedné noze po delší čas nebo ovládat úkony jako hod míčem po způsobu dospělých. Dítě v této fázi spíše upevňuje získané lokomoční dovednosti jako rychlejší běh, skoky a přeskoky, šplh a lezení po žebříku. Zvládne seskočit z nízké lavičky a projevuje větší hbitost a eleganci pohybů (Dvořáková, 2009).

Jemná motorika se současně s vyvíjí s hrubou motorikou. Jemná motorika je složitější, komplexnější, a proto je její vývoj pomalejší. Do tohoto spektra motoriky se řadí typicky úchop ruky (Kutálkové, 2014). Děti často cvičí svou zručnost v mnohých hrách s pískem, kostkami, modelínou, a hlavně při kresbě. Ve třech letech by mělo dítě napodobit směr čáry (vertikální, horizontální i kruhové), přibližně v pátém až šestém roce by mělo napodobit geometrický obrazec jako čtverec nebo trojúhelník.

### **1.2.2 Psychický a sociální vývoj**

Dle Dvořákové (2009, s. 5) se psychika dítěte v závislosti na rozvoji pozornosti a emoční stránky jeví spíše nestabilně, konkrétně je dítě „*egocentrické, spíše pozitivně naladěné a excentrické, převažuje u něj vzrušivé chování nad útlumem a všechna psychická hnutí jsou zřetelná – velmi často se projevují pohybem (skákání, běhání, mlácení...)*.“

Předškolní věk je posledním stadiem raného dětství. K nejbouřlivějším duševním změnám docházelo zejména v předcházejících stádiích a v této fázi změny již nejsou tak skokové. V duševním dění, díky přetrvávající jednotě „Já a svět“, výrazně dominuje rozmach živé fantazie, dosud nepoutané žádnými schematizujícími principy logiky.

V návaznosti na předešlé změny u dítěte dochází ke zlepšování řeči, avšak předškolní dítě ještě „nemyslí, jak mluví“. Vyjadřování předbíhá úroveň myšlení. Děti v předškolním období slovní zásobu tvoří převážně pomocí frekventovaných konkrétních pojmů, které definují účelem (např. láhev – „Pije se z ní“, „Bývá v ní mléko“, „Nosí se na výlet“). Aktivní slovní

zásoba vzrůstá během předškolního věku z počátečních cca 1000 slov asi na trojnásobek (2500-3000 slov) (Vývojová psychologie – učební text).

Postupně se zlepšuje také stavba vět a to tak, že ve čtyřech letech bývá období jednoduchých vět, v pěti letech užívání minulého a budoucího času a v šesti letech pěti až šesti slovné věty. Při vstupu do školy bývá již například uplatňování mluvnických pravidel dostatečně rozvinuto. Výslovnost je samostatnou otázkou praxe. V šesti letech má cca 50 % dětí potíže s výslovností alespoň ř, r, s, t, d, n, l (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vzájemné citové porozumění je základní podmínkou zdravého psychického, ale i sociálního vývoje dítěte ve všech stádiích. V této fázi dochází k velmi důležité tzv. identifikaci s rodičem totožného pohlaví, kdy jej dítě napodobuje. Dochází i k pohlavní diferenciaci a identifikaci, což se projevuje kupříkladu při výběru her nebo hraček.

Z hlediska sociálního vývoje si dítě uvědomuje své odlišnosti a podobnosti s vrstevníky. Dítě své kontakty orientuje nejen na rodiče, ale i vrstevníky či jiné děti v mateřské školce. Vztahy předškoláků bývají ale často přelétavé a do jisté míry i náhodné. „Kamarád“ je často v chápání dítěte brán jako „ten, se kterým ve školce trávím čas.“ K navazování kontaktu se svými vrstevníky dochází velice často prostřednictvím hry, kdy dítě se během ní musí domluvit s dalšími aktéry, podřídit se společným pravidlům, zvolit si a přijmout roli nebo řešit společné konflikty (Dvořáková, 2009).

## 2 Psychomotorika

Tato kapitola pojednává o třech možných pohledech na psychomotoriku, tedy ve smyslu pojmu, pohybové aktivity a jako komunikačního prostředku, s čímž úzce souvisí účel bakalářské práce, která se zabývá využitím psychomotorických aktivit k začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.

### 2.1 Psychomotorika jako pojem

Psychomotorika jako pojem se poprvé začala objevovat ve Francii ve 20. letech 20. století v rámci léčebné tělesné výchovy, kdy vycházela z tradic „*přirozeného tělocviku, rytmické gymnastiky, různých tanečních směrů a relaxačních metod*“ (Adamírová et al., 2010, s. 6). Cíl léčebné tělesné výchovy byl zaměřen především na prožitek z pohybu, nikoliv na výkon. Psychomotorika se proto začala využívat nejdříve pro terapii s psychicky postiženými jedinci, pak pro léčbu tělesně a smyslově postižených (Szabová, 1999). Vznik a vývoj psychomotoriky se uskutečnil především za podpory lékařů a terapeutů, ale i psychologů, pedagogů a sociologů.

Za zakladatele psychomotoriky je označován německý sportovní pedagog Ernst J. Kiphard, který psychomotoriku využíval v psychiatrických léčebnách. V roce 1960 publikoval knihu pod názvem *Bewegung heilt – Pohyb léčí*, což znamenalo obrovský průlom v psychomotorice, jako vědním oboru. Psychomotorika se nadále začala více rozvíjet od 40. let nejen ve Francii a Německu, ale i Dánsku. Dále pak během 60. let v Holandsku, Lucembursku, Belgii, Švýcarsku, Rakousku, Švédsku, Španělsku, Portugalsku a Finsku. Uplatňuje se nejen v medicínské, ale hlavně i v pedagogické oblasti. Začínají se objevovat různé možnosti vzdělávání v psychomotorice jako studijním oboru nebo možnosti absolvování speciálních kurzů. V roce 1996 bylo založeno Evropské fórum pro psychomotoriku (European Forum of Psychomotricity, 2016).

V České republice se psychomotorické principy uplatňují již od dob Komenského, ale jako pojem se v českých zemích začala psychomotorika objevovat až počátkem 90. let za podpory kvalifikovaných odborníků z Lucemburku a doc. Jiřiny Adamírové, která byla tehdejší předsedkyní Zdravotní tělesné výchovy ČASPV (Adamírová et al., 2010). V České republice jsou postupně realizovány různá školení a semináře, do škol se více dostávají speciální psychomotorické pomůcky a dochází k jejímu neustálému rozvoji.

Psychomotoriku lze chápat jako výchovu pohybem, kdy jde především o spontánní prožívání a radost z pohybu. Jde o formu pohybové aktivity, s cílem poznat nejen své vlastní tělo, ale i okolní svět. Základem je pomocí pohybu prožít a odnést si nové poznatky do duše i těla

(Blahutková, 2003). Dochází ke spojení psychických a fyzických procesů, což lze předpokládat ze samotného termínu, kdy se spojují dva pojmy psychika a motorika (Herm, 1994). Pojem psychika pochází z řeckého slova „psyché“ neboli duše a jedná se o duševní život člověka (Helus, 2011).

Jednou ze složek podílejících se na pohybu je právě, protože je přímým účastníkem na výběru, regulaci a jeho změně. Další složkou je hybnost člověka, tedy jeho motorika, která konkrétněji představuje souhrn lidských pohybových předpokladů a projevů, jejichž výsledkem je pohybová činnost. Poslední pohybovou složkou je konstituce, tedy stavba těla člověka, která pro pohyb utváří vhodné biomechanické předpoklady (Szabová, 1999).

Pohyb je zkrátka psychomotorikou provázán. Ve své publikaci se o tomto faktu zmiňuje i Adamírová (2006, s. 5), kde popisuje psychomotoriku jako „*výchovu pohybem, která je cílená a odpovědná, ale hravá a zábavná. Podporuje iniciativu, samostatnost, tvořivost a respektuje individualitu každého cvičence.*“ Szabová (1999, s. 12) popisuje psychomotoriku v nejširším slova smyslu jako „všechny pohyby, které vyjadřují duševní činnost člověka“. Pohyby mohou být viditelné, jako vypláznutí jazyka při projevu nelibosti nebo mávnutí ruky jako symbol lhostejnosti. Patří sem, ale také pohyby neviděné – vnitřní, jako zvýšení tepové frekvence při skládání závěrečné zkoušky.

### **2.1.1 Psychomotorika v systému vědních disciplín**

Podle mezinárodní organizace Evropského fóra pro psychomotoriku (European Forum of Psychomotricity, 2016), o které se zmiňují i Adamírová et al. (2010 s. 4), vychází psychomotorika z „*holistického pojetí člověka, který vyjadřuje jednotu těla, duše a vědomí, mnohostranné vztahy mezi poznáním, emocemi a pohybem, a jejich vliv na vývoj kompetencí a chování jedince v psychosociálním kontextu.*“ Odraz holistického pojetí, lze pozorovat v rozmanitém propojení psychomotoriky a její působnosti na další vědní disciplíny. Blahutková (2003) vytvořila ve své publikaci tabulku, kde odkazuje na zmíněné propojení. Uvádí zde konkrétní vědy jako: pedagogiku, psychologii, sociologii, estetiku, etiku, fyziologii, sexuologii a filozofii.

V pedagogice lze spatřit působnost psychomotoriky především ve výchovném procesu – výchově pohybem. V psychologii působí psychomotorika pozitivně na změny chování a jednání osobnosti. V sociologii se jedná o rozvoj a posilování schopnosti, komunikace v kolektivu, uvědomování si své role a spolupráce s druhými. Estetika klade důraz na vzhled pohybu a jeho možné vyjádření pomocí hudby. V etice působí psychomotorika na dodržování mravních zásad. Vliv na rozvoj obratnosti, rovnováhy a posilování zdatnosti lze pozorovat ve

fyzilogii. Obor sexuologie je propojena s psychomotorikou ve smyslu poznávání a rozvoji vztahu mezi opačným pohlavím, snaží se vymýtit zbytečnou ostýchavost. V poslední vědní disciplíně – filozofii, působí psychomotorika na spirituální stránku osobnosti a pomocí psychomotorických aktivit lze nalézat odpovědi na smysl lidského bytí (Blahutková, 2003).

### **2.1.2 Psychomotorický vývoj**

Psychomotorika jako pojem se také objevuje v souvislosti s motorickým vývojem dítěte. Podle Szabové (1999) lze totiž rozlišovat psychomotoriku v širším, jak již bylo zmíněno a v užším smyslu. Širší smysl zahrnuje více oblastí jako neuromotoriku, senzomotoriku, psychomotoriku v užším smyslu a sociomotoriku, které se vzájemně prolínají a doplňují, lze je tedy označit jako jednotlivá vývojová období v motorickém vývoji.

Neuromotorika řeší vliv nervového řízení na motorickou činnost a zásadně převažuje v kojeneckém období dítěte. Pod neuromotoriku lze zařadit další oblasti jako jemná a hrubá motorika, koordinace pohybů, tělesné schéma, rovnováhu a orientaci v prostoru. Senzomotorika je spojována s předškolním obdobím dítěte a zabývá se vzájemnou součinností pohybu a smyslového vnímání, řeší tedy motorickou akci či reakci na podnět zachycený jedním z pěti lidských smyslů – zrak, sluch, čich, chuť a hmat. Psychomotorika v užším smyslu představuje vzájemné vztahy mezi prožitkem, pohybem a myšlením (Adamírová et al., 2010). Poslední oblastí je sociomotorika, která společně s psychomotorikou v užším smyslu převažují ve školním věku dítěte. Zabývá se motorickou reakcí na určitý stimul ze sociální sféry (Szabová, 1999).

## **2.2 Psychomotorika jako pohybová aktivita**

Pohybová aktivita je nejčastěji charakterizována, jako kterýkoli tělesný pohyb spojený se svalovou kontrakcí, jenž zvyšuje výdej energie člověka nad jeho klidovou úroveň. Pohyb je nedílnou součástí lidského života. Umožňuje vývoj a růst člověka, jeho formování a dozrávání. V předškolním věku je pohyb brán jako zcela přirozenou součástí každodenního života dítěte (Herm, 1994). Díky pohybu se nejen zlepšuje fyzická kondice, ale také duševní zdraví, lze tedy použít úsloví pocházející z antického Řecka „Ve zdravém těle, zdravý duch.“

### **2.2.1 Hra**

Hra bývá charakterizována jako jedna ze specifíků pro období předškolního věku. V pedagogickém slovníku je hra definována jako jedna ze tří základních forem činností člověka, konkrétněji jde o hru, učení a práci. Provází člověka celým životem, liší se náročností, obsahovou náplní a postavením v životě člověka. Avšak v předškolním věku má specifické

postavení a je vůdčím typem činnosti (Průcha et al., 2013). Hra je ovlivňována dobou, pohlavím, financemi a schopnostmi jedince. Hra má v životě dítěte velký význam, především slouží jako prostředek všestranného rozvoje, dále jako prostředek pro uvolnění a zábavu, pro uspokojování důležitých potřeb jedince. V neposlední řadě je významným socializačním činitelem (Kurtz, 2015). Ke hře jsou často využívány herní pomůcky, hračky, sportovní náčiní nebo jiné nástroje či přístroje.

Koťátková (2005, s. 17) uvádí ve své publikaci specifické znaky jako „*spontánnost, fantazie, zaujetí, radost, tvořivost, opakování a přijetí role*“, které se během hry často projevují. Upozorňuje také na fakt, že hra má pro život dítěte velký vliv a přínos, jak v oblasti kognitivní, tak i v sociální oblasti. Hru můžeme dělit podle několika kritérií, jako věk, prostředí, počet účastníků, zaměření nebo roční období. Z pedagogického hlediska, se však hra dělí na hry tvořivé a s pravidly. U tvořivých her je hlavním záměrem rozvoj jemné motoriky, fantazie, tvořivosti a komunikaci v sociálních vztazích. Hry s pravidly jsou cílené hlavně na rozvoj psychické a tělesné stránky a samozřejmě se klade důraz na dodržování zásad. V dětské hře se také setkáváme s etapami, kdy se hra mění v závislosti na vývojovém stádiu dítěte. Ať už se jedná o volnou hru, která má v životě dítěte velmi významnou roli nebo hru řízenou, neměl by pedagog opomíjet důležitost podmínek pro hraní. Myslet na to, že hra by se měla vybírat adekvátním způsobem, který vyhovuje dané skupině dětí, dbát na srozumitelné vysvětlení, bezpečnost a zabránit stresujícímu zakončení.

### **2.2.2 Hra v psychomotorice**

Hra v psychomotorice slouží jako základní prostředek k naplnění psychomotorických cílů. Dítě se pomocí her ocitá v neobvyklých situacích, kdy dochází k jeho postupnému sebepoznání a získávání nových informací o vlastní osobě. Během her zažívá silné emotivní účinky, což jeho seberealizaci ještě více podporuje. Psychomotorické hry se od běžných her odlišují. Především jsou často charakterizovány jako hry nesoutěžní, kdy nikdo nevyhrává, ale zároveň i neprohrává (Blahutková, 2003). Jejich úkolem je harmonický rozvoj po psychické, fyzické ale i sociální stránce. „*Hry v psychomotorice umožňují projevit individualitu osobnosti a současně zapojují člověka do kolektivního cítění a poutají jedince ke kolektivu*“ (Blahutková et al., 2017, s. 16). Psychomotorické hry zkrátka podporují zábavnou výchovu pohybem.

### **2.2.3 Pojetí hry v psychomotorice dle RVP PV**

Jedním z hlavních cílů psychomotoriky je prožitek z pohybu. Schopnost naučit se vnímat vlastní tělo a akceptovat ho se všemi vadami či drobnými nedostatky. Naslouchat svému tělu, porozumět mu a správně s ním zacházet. Blahutková et al. (2017, s. 9) uvádí jako hlavní cíl



psychomotoriky „*bezděčné prožívání radosti z pohybu, ze hry a tělesných cvičení a vytváření tzv. bio-psycho-socio-spirituální pohody člověka.*“ K naplnění zmíněných cílů jsou stanoveny tři základní kompetence, vycházející z jednotlivých oblastí v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV (2018): Kompetence interakce s prostředím, kompetence sociální interakce a osobní kompetence (Adamírová et al., 2010).

Kompetence interakce s prostředím může být také uváděna jako materiální nebo věcná. Záměrem je celkové seznámení a adaptace s okolním prostředím pomocí pohybu. Získávání potřebných informací a zkušeností o předmětech v okolí ať přírodních nebo umělých. V RVP PV vychází z vzdělávacích oblastí „Dítě a svět“, ale zasahuje i do oblasti psychiky – „Dítě a jeho psychika“, protože se jedná o interakci s okolím.

Kompetence sociální interakce nebo také kompetenční oblast společenská se soustředí na navazování kontaktu, vzájemnou komunikaci verbální nebo neverbální, kooperaci ve skupině, respektu, empatie a sociálního vnímání skrze pohybovou činnost. Kompetence sociální interakce úzce souvisí s třetí a čtvrtou vzdělávací oblastí – „Dítě a ten druhý“ a „Dítě a společnost“.

Osobní kompetence je poslední ze zmiňovaných kompetencí. Lze ji také označit jako kompetenční oblast vlastního těla a své osobnosti. Zahrnuje získávání informací o vlastní osobě, o svém těle, o svých individuálních schopnostech a možnostech. Napomáhá k rozvoji jemné a hrubé motoriky, kreativity, spontánnosti a uvědomování si svých pocitů. Podporuje řeč, reguluje svalové napětí a uvolnění. Osobní kompetence se promítají do první a druhé vzdělávací oblasti v RVP PV – „Dítě a jeho tělo“ a „Dítě a jeho psychika“.

Psychomotoriku lze podle Adamírové et al. (2010, s. 4) využívat v „pedagogickém a terapeutickém procesu se snahou pomocí pohybu pozitivně ovlivňovat osobnost člověka.“ Psychomotorické hry se proto uplatňují u všech věkových kategoriích a ve všech institucích ať už jako zpestření běžné pohybové aktivity nebo jako terapeutický prvek. Využívají se k práci s osobami se speciálními potřebami, postiženými, nemocnými, osobami v rekonvalescenci nebo u méně pohybově nadaných jedinců (Adámková Ségard & Hátlová, 2011)

Z organizačního hlediska jsou psychomotorické aktivity realizovány ve dvou formách. Formou krátké sekvence, kdy je psychomotorická aktivita zařazována jako krátká část v tělovýchovné jednotce, v rámci rozehřátí nebo relaxace. Ve druhé formě jako psychomotorická lekce, kterou provádí jen absolventi specializovaných kurzů a školení pro psychomotoriku.

## 2.2.4 Herní a didaktické zásady psychomotoriky

„Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly“ (Průcha et al. 2013, s. 93). Což znamená, že pro hru platí pravidla, která jsou buď daná společenskou konvencí nebo samotnými aktéry.

Psychomotorické hry mají také svá pravidla nebo přesněji zásady. Didaktickými zásadami jsou myšleny primárně pedagogické principy jako princip posloupnosti, uvědomělosti, přiměřenosti, názornosti, srozumitelnosti, soustavnosti a další velmi známé principy z didakticky zaměřených předmětů.

Pokud budou zásady dodržovány, tak se zvyšuje pravděpodobnost efektivity při aplikaci dané psychomotorické aktivity. Herní zásady psychomotoriky by se v určitém smyslu měly odvíjet od zásad didaktických. Blahutková (2003) doporučuje ve své publikaci využívat v praxi několik herních zásad:

- 1) Každou plánovanou aktivitu důkladně promyslet. Zamyslet se nad její návazností na předchozí téma a dostatečně seznámit všechny aktéry s používanými pomůckami.
- 2) Veškeré pomůcky, které se budou používat při konkrétní aktivitě, připravovat předem.
- 3) Srozumitelně vysvětlit každou aktivitu a přesvědčit se, že aktéři pravidlům a pokynům zcela rozumí.
- 4) Pokud je to možné, učitel se aktivit účastní, což přispívá bližšímu vztahu mezi učitelem a aktéry.
- 5) Obměňovat aktivity, vymýšlet a zkoušet nové varianty.
- 6) Vyhodnocovat a reflektovat každou aktivitu, vyjádřit své pocity ať už negativní nebo naopak pozitivní.
- 7) Pokud je to možné, využívat hudební doprovod a nezapomínat na výběr vhodného tempa a rytmu pro aktivitu.
- 8) Oslovovat křestním jménem, nevyužívat příjmení, protože tím dosáhneme osobnějšího vztahu s aktéry.
- 9) Vystřídat všechny role při aktivitách, které se odehrávají ve dvojicích a ve trojicích.
- 10) Překážkové dráhy staví nejdříve učitel sám a podle možností následně i aktéři. Dráhy je dobré několikrát opakovat a zajistit dostatečnou bezpečnost.

### **2.2.5 Psychomotorické pomůcky**

Psychomotorické pomůcky jsou především využívány během aktivit cíleně zaměřených na podporu a stimulaci psychomotoriky. Lze se s nimi setkat v rámci volné či řízené aktivity ve škole, v samostatné volnočasové aktivitě nebo v rámci terapeutických a léčebných postupů. Psychomotorické pomůcky rozděluje Blahutková et al. (2017) podle tří skupin:

- 1) Tradiční pomůcky – obvyklé pomůcky, se kterými se lze setkat v hodině tělesné výchovy s ohledem na barvu a lehkost materiálu, konkrétněji různá náčiní a nářadí: barevné šátky, kruhy, švihadla, molitanové a plastové míče, žíněnky, švédské bedny, kruhy apod.
- 2) Nářadí pro rozvoj rovnováhy, nervosvalové koordinace, prostorové orientace, spolupráce a komunikace – charakteristické pomůcky pro psychomotoriku: padák, rolon, chůdy a šlapátka, pedalo, vozík, káča apod.
- 3) Netradiční pomůcky – předměty denní potřeby: PET víčka, kelímky, kolíčky, plastové tácky, noviny, drátěnky apod.

Podobně rozdělují psychomotorické pomůcky například Novotná et al. (2009) na typické, netypické a specifické.

## **2.3 Psychomotorika jako komunikační prostředek**

### **2.3.1 Komunikace**

Komunikace patří k základním projevům v životě člověka, odehrává se ve přirozené nebo řízené formě jako interakce s okolním světem nebo s vlastním vnitřním já. K základním projevům lidské komunikace patří slovo, ale komunikace nemusí probíhat pouze verbálně, ale i pomocí gest, mimiky, haptiky nebo kinetiky, tedy nonverbálně (Bytešnicková, 2012). Blahutková et al. (2017) upozorňuje, že lze komunikovat také formou činů a klasifikuje komunikaci podle druhu na:

- 1) Intrapersonální jako komunikace s vlastní osobností, tedy s vnitřním já.
- 2) Interpersonální jako komunikace mezi sebou.
- 3) Komunikace hromadná jako komunikace se skupinou.

Z latinského „communicatio“, v překladu sdělení, lze komunikaci chápat ve významu sdělování, spojování nebo přenosu. K rozvoji komunikace dochází za pomoci mnoha technik, které se využívají v závislosti na věku, handicapu nebo sociální bariéry. Pojem komunikace jako takový lze definovat několika způsoby, jak vychází z mnohé literatury, která se tímto pojmem zabývá. Z hlediska pedagogiky je však klíčová sociální komunikace (Průcha et al., 2013).

### **2.3.2 Vztah komunikace a psychomotoriky**

Pokud se jedná o vztah komunikace a psychomotoriky, tak je zde psychomotorika stavěna do pozice kanálu, cesty nebo právě prostředku pro komunikaci, lze tedy v tomto případě komunikaci definovat jako porozumění a sdílení informací pomocí pohybu, díky němuž lze rozumět druhým a naopak. Komunikace v takovém případě má i význam participace.

Komunikace splňuje v psychomotorice hned několik velice důležitých funkcí, které umožňují společné činnosti účastníků, jejich vzájemné působení z obecného hlediska, tedy výměna zkušeností, postojů, informací a emocí nebo zajišťuje osobní i neosobní vztahy. Napomáhá k formování osobnosti dítěte a všech dalších účastníků psychomotorického procesu. Slouží jako kanál pro realizaci výchovy a vzdělávání a další jiné funkce.

V psychomotorických aktivitách je právě komunikace využívána jako sociální interakce, tedy, vzájemné působení a ovlivňování jednání a chování dvou subjektů, kdy jeden subjekt vyvolává změnu v chování a jednání subjektu druhého a naopak.

Psychomotorické aktivity ovlivňují a rozvíjí komunikační schopnosti dítěte. Působí na seznamování s ostatními vrstevníky, jejich vzájemnou komunikaci, řešení úkolů nebo problémů, posilují jeho vyjadřovací schopnosti a napomáhají k osvojení nových pojmů. Díky psychomotorickým aktivitám má pedagog nemálo možností k podpoře řečového vývoje a zažívání nových pojmů prostřednictvím hry (Herm, 1994).

Dle Szabové (1999) je pro správný rozvoj komunikace důležitá skupinová hra zároveň cílená na vztahy a spolupráci. Lze tedy dodat, že psychomotorické aktivity mohou posloužit k rozvoji komunikačních dovedností tedy i při inkluzivním vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem.

### **2.3.3 Role pedagoga ve vztahu komunikace a psychomotoriky**

Pedagog má jeden ze zásadních vlivů na rozvoj komunikace dítěte v předškolním vzdělávání. Měl by být v prvé řadě vhodným vzorem, protože, způsob, jakým dítě bude komunikovat se svými vrstevníky závisí krom rodiny i na jeho vlivu. V rámci vztahu mezi psychomotorikou a komunikací, lze posilovat a rozvíjet komunikaci dítěte pomocí vhodně připravených psychomotorických aktivit (Adamírová et al., 2010).

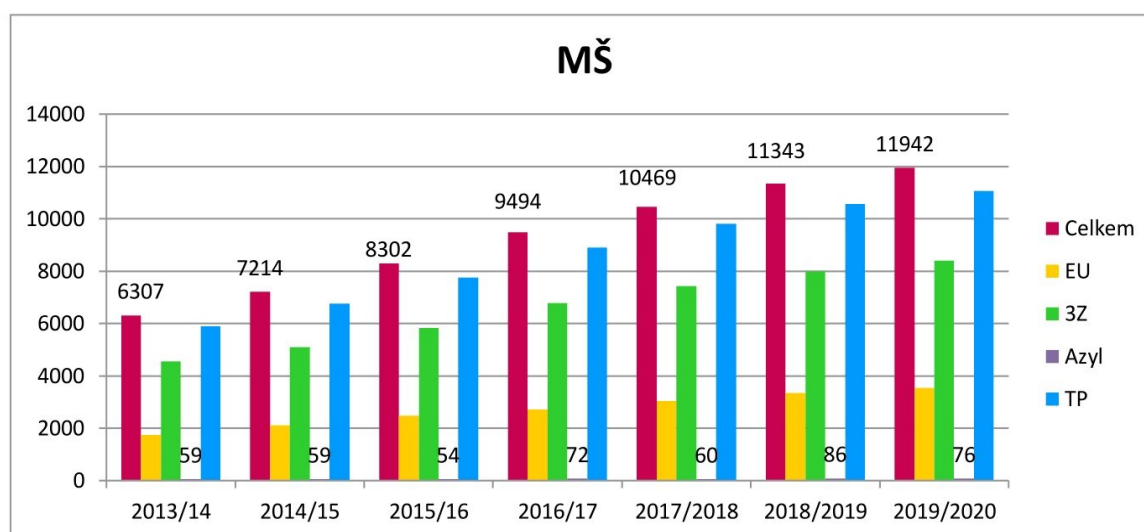
Aby docházelo ke správné komunikaci při psychomotorických aktivitách musí mít pedagog velice dobré komunikační dovednosti, jako srozumitelnost, přesnost, empatii a naslouchání. Krom jmenovaných dovedností by měl především dodržovat již zmíněné pedagogické principy. Zároveň by však mělo docházet ke komunikaci oboustranné. Jak již bylo zmíněno

v psychomotorice, konkrétně při využití psychomotorických aktivit je komunikace stavěna do pozice prostředku, díky kterému dochází k dorozumívání, k pozitivnímu sdělování nebo neponižování (Blahutková et al., 2017).

### 3 Začleňování dětí cizinců do mateřské školy

Začleňování dětí cizinců je velmi aktuálním a obsáhlým tématem. Přítomnost dětí cizinců v mateřských školách už není raritou, ale velice častým jevem. Dle portálu Inkluzivní škola.cz se statistika počtů dětí s cizí státní příslušností, zaujímalý děti cizinců v letech 2019/2020 3,3 % z celkového počtu dětí. Nejvyšší počet dětí cizinců se vyskytuje tradičně v krajích jako je Praha, Středočeský kraj a Jihomoravský kraj (Počty cizinců na školách, 2019).

**Tabulka 1:** Vývoj počtu cizinců v mateřských školách v letech 2013 - 2019



EU – děti občanů z EU

3Z – děti občanů ze třetích zemí (mimo EU)

AZYL – děti žadatelů o mezinárodní ochranu (MO) a osob s udělenou MO

TP – děti s trvalým pobytem (uvádíme pro ilustraci faktu, že většina žáků s cizím státním občanstvím pochází z rodin, které zde mají trvalý pobyt, tzn. že se na našem území zdržují již více než 5 let)

Nejčastějšími zeměmi původu dětí cizinců patří dle zmíněného portálu Ukrajina 28 %, Vietnam 20 %, Slovensko 19 %, Rusko 7 %. Dále pak Mongolsko 2,7 %, Bulharsko 2,5 %, Rumunsko 2 % atd. (Počty cizinců na školách, 2019).

Tato bakalářská práce pojednává o využití psychomotorických aktivit k začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Jednotlivé části této kapitoly jsou proto sepsány tak, aby odpovídaly této problematice.

#### 3.1 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Současná literatura a legislativa používá nejčastěji pojem žák cizinec nebo místy také žák s neznalostí českého jazyka. Vychází tak z právního postavení takových dětí společně s jejich

rodiči jakožto cizinci. Konkrétněji se považují za žáky z rodin cizinců ti, kteří pobývají na území České republiky na základě práva k pobytu nebo oprávnění za účelem výzkumu. Dále také žáci z rodin azylantů, osob z rodin používajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení ochrany mezinárodní nebo osoby používající ochranu dočasnou.

S označením „žák cizinec“ se lze v praxi setkat i u dětí ze smíšených manželství nebo u dětí migrantů, kteří již získali české občanství. Takové děti však nelze označovat jako cizince, ale je korektnější pojem dítě s odlišným mateřským jazykem. Z hlediska pedagogiky lze označení dítě s odlišným mateřským jazykem, ve zkratce dítě s OMJ, považovat za nejpříjemnější, protože jejich základním specifíkem je odlišnost mateřského jazyka od jazyka vyučujícího. Dítě s OMJ má odlišný mateřský jazyk než jeho spolužáci, nemluví a nerozumí vyučovacímu jazyku, což se jeví jako limitující a znesnadňuje začleňování takových dětí do běžné výuky (Radostný et al., 2011).

U dětí s OMJ se lze také setkat s pojmy bilingvismus a dětský bilingvismus. Bilingvismus neboli dvojjazyčnost, je obecně označován jako schopnost, při které jedinec plně ovládá a hovoří dvěma jazyky. Z psycholingvistiky lze bilingvismus definovat jako typ komunikační kompetence, která pomocí prvního i druhého jazyka napomáhá k realizaci různých komunikačních potřeb (Průcha et al., 2013).

Pojmem dětský bilingvismus definuje *„jazykovou vybavenost dítěte, které si ve věku před zahájením školní docházky osvojí dva jazyky zhruba na té úrovni, na jaké si monolingvní dítě osvojí jeden jazyk.“* Právě děti s OMJ pocházejí mnohdy z bilingvního prostředí, kdy je možné jejich dětský bilingvismus rozlišovat dvěma způsoby, tedy na děti, u kterých dochází k souběžnému působení jazyka, protože oba jeho rodiče mluví odlišným jazykem nebo na děti, které mluví s rodiči mateřským jazykem, ale v určitém věku, byly zařazeny do prostředí, ve které jsou ovlivňovány odlišným jazykem a dochází tedy k inputu (Průcha, 2011a, s. 164)

Děti s OMJ pochází z odlišného kulturního prostředí a nelze je označovat za homogenní skupinu, protože se jejich potřeby mohou odlišovat v závislosti na jejich věku nebo jazykovém rozvoji. Důležitou roli ve vzdělávání takových dětí hraje i hodnotová orientace dané výuky, očekávání rodiny a její přístupy k výchově. V předškolním zařízení musí dítě s OMJ překonat jazykovou bariéru, aby se co možná nejlépe začlenilo do českého prostředí a zahájilo povinnou školní docházku bez velkých komplikací. Proto se mateřská škola může jevit jako ideální místo s možnostmi pro rozvoj jeho mluvené formy českého jazyka prostřednictvím specifické pedagogické pomoci a podpory (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2014).

## 3.2 Legislativní podmínky

Během posledních let v České republice stále více objevuje přítomnost dětí s OMJ v mateřských školách, z tohoto důvodu je pro jejich vzdělávání potřeba přizpůsobovat i legislativní podmínky.

Legislativním základem o předškolním vzdělávání žáků cizinců je v České republice zastřešován novelizovaným školským zákonem č. 284/2020 Sb., kterým se mění školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání. V § 20 školského zákona je vymezen přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek jako je stanoveno pro děti české, tak pro děti, jejichž rodiče jsou občani členských států Evropské unie. Pokud se jedná o občany, kteří pocházejí ze zemí třetího světa, musí tito občané prokázat legálnost svého pobytu v České republice nejpozději v den nástupu dítěte do mateřské školy. Podmínky pro přijímání ke vzdělávání dětí cizinců jsou stejné jako pro děti občanů ČR. Jelikož je součástí povinné školní docházky i poslední rok v mateřské škole před nástupem do základního vzdělávání, tedy povinný předškolní ročník v MŠ od září roku 2017, vztahuje se tato docházka na všechny děti cizinců pobývajících v době delší než 90 dní na území ČR.

Školský zákon také stanovuje jako vyučovací jazyk pro vzdělávání příslušníků národnostních menšin jazyk český, vyplývá tak z § 13. Lze však umožnit i výjimku, kterou za určitých podmínek stanovuje § 14, kdy je dětem umožněno právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny. Zajištění takového práva má na starosti obec, kraj, popřípadě ministerstvo. V případě předškolního vzdělávání je umožněno zřízovat třídu v mateřské škole, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí minimálně osm dětí s příslušností národnostní menšiny.

Mateřskou školu s jazykem národnostní menšiny je možno zřídit, pokud budou třídy v průměru naplněny nejméně dvanácti dětmi v jedné třídě s příslušností k národnostní menšině.

Další základní legislativní normou pro děti cizinců je vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, na kterou se rovněž váže § 16 školského zákona. Podle prvního odstavce školského zákona, ve zmiňovaném § 16 má dítě cizinec nárok na poskytování podpůrného opatření pouze v případě, pokud se jedná o žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Takovým dítětem se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření, čímž jsou myšleny úpravy ve vzdělávání shodná s jeho kulturním prostředím, jinými životními podmínkami nebo jeho zdravotním stavem.



Podpůrná opatření jsou vymezována v pěti stupních, kdy podpora prvního stupně se vyznačuje potřebou minimálních úprav, metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Není stanovena norma finanční náročnosti a nezbytností je vypracování plánu pedagogické podpory. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření je poskytován na základě doporučení školských poradenských zařízení s informovaným souhlasem zákonného zástupce dítěte. Podpůrná opatření lze poskytovat samostatně nebo v kombinaci různých druhů a stupňů podle zjištěných vzdělávacích potřeb žáka. Dětem s OMJ je nejčastěji poskytováno podpůrné opatření 2. stupně, tedy pro děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka nebo 3. stupně, pro děti s neznalostí vyučovacího jazyka. V rámci podpůrných opatření jsou pro děti s OMJ v předškolním vzdělávání využívány služby asistenta pedagoga, sestavuje se individuální vzdělávací plán nebo nástup do přípravných tříd při základní škole, určené pro děti se sociálním znevýhodněním (Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016)

### **3.3 Multikulturní výchova**

V pedagogickém slovníku je multikulturní výchova vysvětlena buď jako mezioborová oblast pro teorii a výzkum nebo jako soubor praktických aktivit. Jedná se o snahu „*vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.*“ (Průcha et al., 2013, s. 161). Úkolem multikulturní výchovy je zkrátka poznávat jiná etnika a společně žít a spolupracovat.

Multikulturní výchovu z kompletnějšího hlediska vymezuje Průcha (2011b) do čtyř kategorií:

- 1) Multikulturní výchova jako praktická edukační činnost
- 2) Multikulturní výchova jako oblast vědecké teorie s interdisciplinárním charakterem
- 3) Multikulturní výchova jako výzkumná oblast
- 4) Multikulturní výchova jako systém organizačních a informačních aktivit

Mezi nejdůležitější dokumenty státní vzdělávací politiky v České republice patří Národní program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha (2001), ve které jsou vymezeny obecné cíle pro vzdělávání v českých školách. V rámci těchto cílů, se však objevují cíle podporující rozvoj multikulturní výchovy jako posilování soudržnosti společnosti, zajištění rovného přístupu ve vzdělávání nebo výchova k solidaritě, partnerství a spolupráci. V souvislosti s multikulturní

výchovou se objevují základní pojmy jako etnikum, etnicita, etnické vědomí, národ, národnost a národnostní menšina.

Pojem etnikum označuje skupinu se společným původem, zvyky a kulturou, což tedy znamená, že charakteristickým znakem každého etnika je etnicita. Etnicita představuje souhrn rasových, kulturních, jazykových a teritoriálních faktorů, které formují etnické vědomí, tedy etnickou identitu člověka, což je povědomí o sounáležitosti se specifickou etnickou skupinou. Pojem národnost je v praxi často považován za totožný s etnikem, etnickou příslušností (Průcha, 2011b).

Národnostní menšinou lze označit společenství občanů České republiky, kteří zde pobývají, ale liší se od ostatních občanů jiným etnickým původem. Za příslušníka národnostní menšiny, je tedy považován ten, který se hlásí k jiné národnosti než, ve které je občanem, projevuje tak i své přání být označován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími jedinci, kteří se také hlásí ke stejné národnosti, což vyplývá ze zákona č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin § 2 odst. 1 a 2.

### **3.4 Inkluzivní vzdělávání**

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv, dle článku 28 v Úmluvě o právech dítěte, má každé dítě právo se vzdělávat, bez ohledu na zdravotní stav nebo z jakého kulturního či sociálního prostředí pochází. V inkluzivním vzdělávání jde o zařazení všech dětí do vzdělávacího procesu se snahou odstranit veškeré překážky, které by mohly jakýkoliv způsobem bránit společnému vzdělávání. Inkluze se jeví jako kvalitnější a propracovanější v porovnání s integrací, primárně v práci a percepční oblasti dětí jako jednotlivců nebo skupiny (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2014).

Inkluzivní vzdělávání popisuje Průcha et al. (2013, s. 105) jako „vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. Selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte.“

Velká většina českých i zahraničních autorů vymezuje pojem inkluzivní vzdělávání v základní trichotomii (Zilcher & Svoboda, 2019, s. 28)

1. *„Inkluze a integrace jsou prakticky totožné pojmy.“*
2. *„Inkluze je určitá vylepšená, lepší integrace.“*
3. *„Inkluze je naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb žáků – odklon od integrace k vyššímu a kvalitnějšímu celku.“*

Pojem integrace, pokud není brán jako totožný pojem s inkluzí, ale jako její vylepšená forma lze definovat jako začleňování znevýhodněných nebo odlišných žáků do běžného vzdělávacího proudu. Vyžaduje se však jeho větší přizpůsobení podmínkám prostředí, může se tedy zdát, že se musí usilovat o odstranění jeho znevýhodnění či odlišnosti, aby se mohl plně zařadit do hlavního vzdělávacího proudu (Zilcher & Svoboda, 2019).

Inkluze je formou změny, protože se jedná o nikdy nekončící proces zkvalitňování výuky a zvyšování míry zapojení všech žáků. Je to ideál, o který se škola snaží usilovat, ale nikdy jej zcela nedosáhne. O inkluzi lze ovšem hovořit od okamžiku, kdy začíná proces zvyšování míry zapojení u všech žáků (Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách, 2007). Inkluzi ve vztahu ke školnímu prostředí lze vnímat jako stav, kdy je škola plně připravená na vzdělávání žáků s různými vzdělávacími potřebami nebo jako proces, kdy škola usiluje a rozvíjí všechny možná opatření, která napomáhají vzdělávání co možná nejrozmanitější skupiny žáků.

Všechny děti mají stejnou hodnotu bez jakéhokoliv ohledu na jejich původ, náboženské vyznání, zdravotní způsobilosti, schopnostech. Takové odlišnosti mají být vnímány jako obohacení a příležitost ke svému vlastnímu rozvoji, k respektování sebe a ostatních, k toleranci, zodpovědnosti, ohleduplnosti a empatii. To je východiskem inkluzivního přístupu, protože takový přístup je obohacující pro všechny děti (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2014).

### **3.5 Možnosti pro začlenění dítěte do kolektivu**

Nástup dítěte do mateřské školy představuje zásadní fázi v jeho dosavadním životě. Musí se vypořádat s odloučením od rodičů, s akceptací zcela nové autority a nového režimu dne. Tato fáze je o to těžší, pokud dítě nastupuje do mateřské školy, ve které probíhá výuka nejen v jiném jazyce než v jeho mateřštině, ale také se setkává s odlišnými kulturními zvyklostmi (Linhartová & Loudová Stralczyňská, 2014).

Právě při změně kulturního prostředí může u dítěte s OMJ nastat podle Radostného et al. (2011, s. 8) tzv. kulturní šok, což je „*reakce na ztrátu jistot, která činí pobyt v novém prostředí psychicky náročnější.*“ Každé dítě vnímá tuto ztrátu jiným individuálním způsobem, k čemuž je nutno přihlížet při jeho integraci. V praxi se lze setkat s různými reakcemi: například uzavíráním do sebe, odmítáním jakékoliv podoby komunikace skrze agresi, pasivitu, pláč nebo utíkáním z reality pomocí myšlenek do svého vlastního bezpečného světa, do kterého nechtějí, aby kdokoliv vstupoval.

V rámci zapojení dítěte do nového prostředí a kolektivu je především klíčová oboustranná spolupráce a komunikace. Aby se dítě s OMJ plně přizpůsobilo novému prostředí, je žádoucí,

aby probíhala komunikace a spolupráce opakovaně, jak ze strany školy, tak ze strany rodiny dítěte. Je velice důležité se na příchod dítěte do mateřské školy řádně připravit. Domluvit se s rodiči, jakým způsobem bude komunikace probíhat a zda je například vhodné využít pomoci tlumočnicka. Linhartová a Loudová Stralczynská (2014) doporučují, aby se při adaptaci dítěte do nového prostředí dodržovala různá opatření jako postupovat pozvolna, docházet v prvních dnech do mateřské školy společně s rodičem, aby se dítě cítilo bezpečně, zkrátka vytvořit si adaptační plán.

Pro komunikaci s dítětem s OMJ je podstatný jazykový rozvoj a jeho podpora, protože pro dítě v předškolním vzdělávání je nezbytné, aby rozumělo vyučovacímu jazyku. Při osvojení druhého jazyka prochází několika fázemi, od získávání nové slovní zásoby po konečné rozlišování mezi svým mateřským jazykem a jazykem novým (Hájková, 2015). Jazyková podpora může být rozvíjena pomocí každodenních činností, individuální práce nebo výuky češtiny skrze kurzy či kroužky.

### **3.5.1 Role pedagoga při začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem**

Důraz je kladen na komunikační schopnosti pedagoga a jeho komunikaci s dítětem s OMJ a spolupráci s rodiči dítěte. V začátcích lze při práci s dítětem využívat různé prostředky jako jsou: hračky, maňásci, fotografie, komunikační kartičky, konkrétní předměty a situace, prvky nonverbální komunikace nebo grafické znázornění denního režimu a pravidla mateřské školy. Pedagog by měl být vnímavý, empatický, přátelský. Neměla by být podceňována i jeho mimika a jiné verbální projevy (zejména úsměv, oční kontakt, povzbuzující neverbální projevy atd.).

Pedagog vlastně působí na dítě jako jeho mluvní vzor, přizpůsobuje svůj jazyk, aby byl pro dítě srozumitelnější, popřípadě jednodušší. Zařazuje takové činnosti a hry, ve kterých dítě může představit svůj mateřský jazyk nebo obohatit ostatní o znalosti nových slov v jeho jazyce, které nejsou založené pouze na znalosti vyučovacího jazyka. Především by měl projevovat zájem a snahu o začlenění dítěte s OMJ do kolektivu třídy, aby se dítě necítilo ostrčené (Linhartová & Loudová Stralczynská, 2014).

Úspěšnost začlenění dítěte do kolektivu nezávisí pouze na chování a přístupu pedagoga a spolupráci rodičů dítěte, ale také na celkovém třídním klimatu. Všechny děti by měly být vedeny k vzájemné toleranci, empatii a respektování odlišností druhých.

Zapojení dítěte s OMJ do třídního kolektivu je zkrátka pro obě strany velmi náročnou disciplínou a možným způsobem pro zdařilé začlenění je dodržení základních zásad, postupů nebo opatření.

### 3.5.2 Postup pro začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem do kolektivu

Linhartová a Loudová Stralczynská (2014) vymezují několik konkrétních kroků pro postup, který by mohl být nápomocný pro úspěšné začlenění dítěte do třídního kolektivu:

Prvním krokem je podle autorek seznámení celé třídy se situací, která brzy nastane, tzn. seznámit děti s příchodem nového dítěte do kolektivu, vysvětlit jim, že dané dítě mluví jiným jazykem než ony a že by mohl nastat problém v dorozumívání. Nejlépe si tuto situaci děti představí prostřednictvím hry nebo jen povídáním v kruhu. Je možné použít modelovou sebezkušnostní situaci, kdy na děti učitelka mluví cizím jazykem a ptá se jich, jaké to v nich vyvolává pocity, jak se jim to líbí, zda jim bylo příjemné, když jí nerozuměly a že takto se možná bude cítit i nově přichozí dítě. Po příchodu dítěte s OMJ je dobré sestavit nějaký projekt, zaměřující se na zemi, ze které nové dítě pochází. Povědět dětem, jak se v dané zemi mluví, jak žije rodina, jaké jsou jejich zvyky, jaké připravují jídlo nebo jaké je tam počasí. V nejlepším případě se může zapojit i nově přichozí dítě a povprávět svým vrstevníkům o své zemi, jak se například řekne jeho jazykem „Ahoj“ nebo „Dobrý den.“ Zkrátka je velmi důležité obeznámit děti se situací nově přichozího dítěte, aby mohly respektovat odlišnost jeho kulturního prostředí.

Dalším krokem k úspěšnosti pro začlenění dítěte do kolektivu je role patrona, tedy požádat jedno nebo více dětí, které budou ochotny nově přichozímu dítěti s OMJ pomáhat. Například ukázat dítěti, jaké jsou ve třídě hračky, kde si lze půjčovat pastelky apod. Klíčový je přátelský přístup, aby děti nebyly patrony z donucení, ale z vlastní iniciativy nebo k tomu měly vhodný motiv. Což souvisí s dalším bodem, kdy jde o zařazení dítěte do vhodné třídy. Ředitel mateřské školy by měl důkladně promyslet, kam nově přichozí dítě s OMJ zařadí. U každého dítěte se totiž jedná o individuální případ, u malých dětí může být vhodné zařadit dítě do třídy, kde je další dítě hovořící stejným cizím jazykem. U starších dětí se může za vhodnější variantu jevit zařazení dítěte s OMJ do třídy, kde nikdo jiný nehovoří odlišným mateřským jazykem. Tak i onak je důležité, aby ředitel zároveň přemýšlel nad celkovou skladbou celého třídního kolektivu, aby se dítě s OMJ mohlo mezi ostatní vrstevníky začlenit.

Další vhodná opatření se týkají režimu dne v mateřské škole. Dítěti s OMJ totiž pomáhají k rozvoji nového jazyka stejné rituály, jako například opakování ranního přivítání. Pokud učitel opakuje stejný pozdrav, uvítací básničku nebo písničku, dítě si tím osvojuje nový jazyk a postupně chápe a rozumí prováděné činnosti. Právě plánování konkrétních činností je dalším klíčovým opatřením, protože učitel musí respektovat odlišnost dítěte a volit takové činnosti, které jsou zpočátku jednoduché nebo se u nich neklade takový důraz na komunikaci ve vyučujícím jazyce. V rámci plánování vhodných činností mohou děti nosit do mateřské školy

své oblíbené předměty, což se také řadí mezi konkrétní opatření pro úspěšné začlenění dítěte s OMJ do kolektivu. Pomocí oblíbených předmětů jako jsou hračky, kamínky, šátky, polštářky atd., lze nové dítě více poznat. Děti mohou o svých oblíbených předmětech mluvit, popsat proč jsou tak oblíbené zjistit zda se podobné věci líbí i jejich vrstevníkům, nebo je jen ukázat kolektivu.

Aby se však dítě s OMJ začlenilo do třídního kolektivu plnohodnotným způsobem, je dobré mu uložit nějakou funkci, u které však nebude nutná velká znalost vyučujícího jazyka. Dítě se díky své nové funkci může cítit důležitou součástí kolektivu, jeho vrstevníci ho mohou vnímat více jako člena skupiny a podpořit ho v jeho funkci. Tím, že dítě získá nějakou zodpovědnost a provádí nějakou službu pro kolektiv, tak tím posiluje svou pozici, což může vést k urychlení v procesu začleňování.

Dalším opatřením pro začlenění dítěte do skupiny je společné zpracování pravidel ve třídě. Děti s OMJ pocházejí z odlišného kulturního prostředí, což může mít značný vliv na přístup k výchově dítěte v jeho rodině. Tím, že si učitel s dětmi společně na začátku roku stanoví pravidla chování v rámci třídy, podporuje nejen začlenění nového dítěte s OMJ, ale celkové klima v dané třídě.

Celkově lze tedy říct, že je pro začlenění dítěte do kolektivu důležitá podpora, jak ze strany jeho rodiny, tak ze strany vedení školy. Je dobré vytyčit si a řídit se podle zmiňovaných bodů, kroků a opatření, protože díky tomu může mít začlenění dítěte s OMJ do skupiny lepší průběh. Ve třídě se o patřičnou podporu stará hlavně učitel, protože to, jakým způsobem budou děti k nově přichozímu dítěti přistupovat, může ovlivnit právě on. Je tudíž důležitá řádná příprava před příchodem dítěte s OMJ.

### **3.5.3 Začleňování dětí prostřednictvím psychomotorických aktivit**

Psychomotorické aktivity mají, jak již bylo zmíněno, vliv na rozvoj komunikační schopnosti dítěte. Působí na seznamování s ostatními vrstevníky, jejich vzájemnou komunikaci, řešení úkolů nebo problémů, posilují jeho vyjadřovací schopnosti a napomáhají k osvojení nových pojmů. Díky psychomotorickým aktivitám má pedagog nemálo možností k podpoře řečového vývoje a zažívání nových pojmů prostřednictvím hry (Herm, 1994). Hra má v životě dítěte velice důležitou roli, nejen proto, že slouží jako prostředek jeho všestranného rozvoje, ale i jako forma uvolnění, zábavy a pro uspokojení důležitých potřeb dítěte. Pokud je hra využívána v psychomotorice, tedy jako psychomotorická aktivita, tak plní velice důležitou funkci, slouží

jako významný socializační prostředek pro dítě, které se během ní může individuálně projevit (Blahutková et al., 2017).

Za těchto předpokladů lze tedy využít psychomotorických aktivit v rámci začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do třídního kolektivu. Pokud budou využívány aktivity, které cíleně rozvíjí a posilují kompetence sociální interakce, kdy jde především o navazování kontaktu, vzájemnou komunikaci verbální či neverbální, spolupráci ve skupině, respektu, empatie a sociálního vnímání skrze pohybovou činnost. Tak lze předpokládat, že se díky psychomotorickým aktivitám lze dobrat k úspěšnému začlenění dětí s OMJ.

Blahutková et al. (2017, s. 23) uvádí, že „*psychomotorické aktivity velmi účinně pomáhají při komunikaci nejen ve skupině, ale i u jednotlivců. Díky nim lze odstranit i komunikační bariéry i u těch jedinců, kteří nemají dostatečné komunikační schopnosti a potřebují se naučit komunikovat s okolím.*“ Tvrzení autorky jen podporuje myšlenku této bakalářské práce a sice, že lze psychomotorické aktivity uplatnit jako možnost inkluze u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **4 Cíl a úkoly práce, výzkumné otázky**

### **4.1 Cíl práce**

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, zda má zařazování psychomotorických aktivit vliv na snadnější začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do třídního kolektivu.

### **4.2 Úkoly práce**

- 1) Vytvořit soubor psychomotorických aktivit, zaměřených na rozvoj komunikace, navazování vztahů s vrstevníky a spolupráci.
- 2) Realizovat psychomotorické aktivity v praxi s vybranou skupinou dětí s OMJ
- 3) Vyhodnotit získané výsledky na základě získaných dat a rozhovorech s dětmi a pedagožkou.

### **4.3 Výzkumné otázky**

Na základě výzkumného cíle byly vytvořeny následující výzkumné otázky, tak aby spolu vzájemně korespondovaly:

- 1) Jakým způsobem se změní komunikace dětí s OMJ po realizaci vybraných psychomotorických aktivit oproti běžnému režimu?
- 2) Jak se změní dynamika vztahů mezi dětmi s OMJ a jejich vrstevníky po realizaci vybraných psychomotorických aktivit?
- 3) Budou děti s OMJ lépe spolupracovat s ostatními dětmi i mezi sebou než při jiných aktivitách?
- 4) Jak se budou lišit výsledky začlenění u jednotlivých dětí s OMJ po realizaci vybraných psychomotorických aktivit?



## 5 Metodika práce

Pro realizaci výzkumu bakalářské práce je zvolen kvalitativní výzkum, jehož cílem je porozumění sociální situaci, o kterou se pomocí získaných výsledků provedené studie opírají teoretické poznatky. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu se kvalitativní výzkum zabývá problémem více do hloubky a přináší tím podrobnější informace (Žumárová in Skutil, 2011). V kvalitativním výzkumu se vyskytuje několik základních metodologických přístupů, jedním z nich je případová studie (Hendl, 2005), která se vzhledem k charakteristice výzkumného šetření jevila jako nejvhodnější výzkumnou strategií.

Případová studie neboli kazuistika, z latinského slova „casus“ – případ, bývá považována za jednu z nejběžnějších základních přístupů kvalitativního výzkumu. Hendl (2005, s. 103) charakterizuje případovou studii jako studii, cílenou na „*podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů.*“ Záměrem případové studie je zachytit podrobnou charakteristiku, uvést nové představy nebo potvrdit předchozí. „*Zkoumaný případ je detailně popsán a vysvětlován, takže dochází k takovému typu objasnění, jehož nelze dosáhnout při zkoumání týchž subjektů či jevů v nějakém hromadném souboru*“ (Průcha, 1995, s. 63).

Případ v případové studii může být vyjádřen osobou, sociální skupinou, komunitou, regionem, státem, ale i politickým programem. V pedagogicko-psychologickém kontextu jsou případem myšleni například žáci, skupina žáků, třídní kolektiv, učitelský sbor nebo škola jako konkrétní organizace v určité lokalitě atd. (Hendl, 2005).

Pro bakalářskou práci je vybrán případ, konkrétně parciální kazuistika pěti předškolních dětí s odlišným mateřským jazykem a ke sběru potřebných dat jsou využity následující metody:

### 1) Pozorování zkoumaného případu – skupina dětí s odlišným mateřským jazykem

K získání potřebných dat jsem využila metodu zúčastněného a nezúčastněného pozorování. Metoda pozorování je jednou z nejpřirozenějších diagnostických metod, s cílem sledovat a následně analyzovat veškeré jevy, které lze vnímat všemi smysly (Křováčková in Skutil, 2011). Zúčastněné a nezúčastněné pozorování jsem využívala v hlavní části práce čili v cíleném zařazování psychomotorických aktivit, které byly sestaveny tak, aby u zkoumaných dětí napomáhaly a podporovaly k jejich úspěšnému začlenění do třídního kolektivu, posilovaly vzájemnou spolupráci, prohlubovaly vztahy mezi zkoumanými dětmi a zbytkem třídy a rozvíjely jejich komunikaci, zkrátka byly zaměřeny na společenskou oblast dětí. Dále jsem pozorovací metodu využila pro

vstupní a výstupní analýzu pro posouzení jejich zlepšení před a po realizaci psychomotorických aktivit.

## 2) Obsahová analýza dokumentů

Obsahovou analýzou dokumentů je konkrétně míněna analýza dostupné literatury o tématu práce, analýza dostupné dokumentace o zkoumaných dětech s odlišným mateřským jazykem v prostředí výzkumu a vstupní a výstupní analýza před a po zařazením psychomotorických aktivit s jejich výsledky.

## 3) Rozhovor

Jako poslední metoda sběru dat byl pro práci vytvořen rozhovor, který se uskutečnil, jak formou polostrukturovaného rozhovoru na konci celého programu psychomotorických aktivit s přihlížející pedagožkou tak ve formě reflexe zkoumaných dětí.

## 6 Případová studie

Tato bakalářská práce, jak již bylo zmíněno, se zabývá případovou studií. Konkrétně částečnou kazuistikou záměrně vybraného případu sociální skupiny, tvořenou pěti dětmi s odlišným mateřským jazykem.

Výzkumné šetření proběhlo během čtyř týdnů mezi měsíci leden až únor 2021 ve fakultní mateřské škole Univerzity Karlovy na Praze 7, se souhlasem vedení školy a zákonných zástupců zkoumané skupiny.

### 6.1 Charakteristika výzkumného prostředí

Pro výzkumné prostředí byla vybrána fakultní mateřská škola Na Výšinách při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy nacházející se na adrese Na Výšinách 3/1075, Praha 7, 17000.

Mateřská škola se nachází v blízkosti Dopravního hřiště, parku Stromovka a Letenské pláně. Ve škole je celkem devět tříd z toho osm se nachází v budově školy a devátá v detašovaném pracovišti Vodárenské věže. Mateřská škola také zřizuje dvě třídy s polodenním provozem a židovskou třídu, která je jako jediná z celé MŠ heterogenního charakteru. Provoz mateřské školy je od 7:00 do 17:00 a celková kapacita je 223 dětí.

Každá třída je označena číslem, písmenem a určeným zvířetem (3.B – Delfini), fungují jako samostatné jednotky s vlastním sociálním zařízením. Ve třídách se vždy střídají dvě působící učitelky. Vybavení třídy nábytkem, literaturou a hračkami odpovídá věkové kategorii dané třídy.

Školní vzdělávací program mateřské školy je pojmenován podle názvů ročních období tedy: jaro, léto, podzim, zima. Je tvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a tematické celky vycházejí ze situací a zážitků, které děti velmi dobře znají. ŠVP je tvořen tak, aby na něj mohly plynule navazovat třídní vzdělávací programy, které si každá třída vytváří individuálně, odpovídá věkové kategorii a aktuálním podmínkám.

Konkrétní realizace výzkumu proběhla ve třídě 3.B – Delfini, ve které již od září 2020 učím na částečný úvazek. Třída se nachází ve druhém patře v zadní části budovy mateřské školy, je vybavena tělocvičnou, hernou a jídelnou, která zároveň slouží i jako výtvarný nebo pracovní prostor. Do třídy dochází 28 dětí v předškolním věku, tedy věková kategorie pět až šest let a součástí kolektivu třídy je i asistentka pedagoga.

## 6.2 Výzkumný vzorek

Před provedením parciální kazuistiky jednotlivých dětí, je nejprve sepsána celková charakteristika dětí jako celé sociální skupiny.

Skupinu pozorovaných dětí s odlišným mateřským jazykem tvořili tři dívky a dva chlapci v předškolním věku – pět až šest. Děti pocházejí z různých zemí jako Ukrajina, Rusko, USA a Slovensko. Všech pět dětí dochází do zmiňované fakultní mateřské školy do třídy 3.B – Delfini, ale jen tři z nich mají zkušenosti s navštěvováním mateřské školy i v předešlých letech.

Všech pět sledovaných dětí má znatelné problémy v pragmatické jazykové rovině, kdy se mimo užití řeči v praxi jedná také o rovinu sociálního uplatnění v komunikaci. U dětí je tedy patrný problém ve vnímání role v komunikačním procesu nebo schopnosti navazovat komunikaci. Mezi další společné znaky dětí patří snížená schopnost začlenění mezi ostatní děti ve třídě. Každé z pozorovaných dětí se svým vlastním způsobem bojí navazovat vztahy s vrstevníky, komunikovat s nimi a spolupracovat v kolektivu.

Jelikož výzkum proběhl v období mezi měsíci leden až únor 2021, tak si děti do této doby pomocí logopedických chviliek a projektů, které jsme si s kolegyní pro ně připravily, stihly osvojit alespoň minimální znalosti v oblasti českého jazyka jako je konverzace o známých tématech, pozdrav, prosba, poděkování nebo pravidla třídy.

### 6.2.1 Parciální kazuistika jednotlivých dětí

Označení parciální kazuistika, je zvoleno z důvodu použití pouze takových informací, které jsou pro výzkum podstatné čili se jedná o částečný a stručný záznam osobních a rodinných údajů a dosažených dovednostech dítěte v jeho sociálním vývoji, konkrétně v komunikaci, spolupráci a navazování vztahů s vrstevníky.

Na přání zákonných zástupců byla z důvodu zachování anonymity změněna jména dětí dle abecedního označení. Genderové označení však zůstalo zachováno.

Formulář pro Informovaný souhlas zákonných zástupců zkoumaných dětí se nachází v příloze č. 1: Informovaný souhlas pro zákonného zástupce zkoumaného dítěte.

#### **Chlapec A**

##### Osobní a rodinné údaje:

Chlapec A je pět let. Do mateřské školy nastoupil v září 2019 a před tím neměl s předškolním zařízením žádné zkušenosti. Jeho mateřským jazykem je ukrajinština a pochází z Ukrajiny. Chlapcovi rodiče se do České republiky nastěhovali krátce po jeho narození, žijí společně a

chlapec nemá žádné další sourozence. Otec mluví pouze ukrajinsky a česky jen velmi sporadicky se znatelnými obtížemi. Matka také preferuje ukrajinštinu, ale v českém jazyce se domluví bez znatelných obtíží v chápání jazyka. Oba rodiče mají velmi náročnou pracovní dobu, proto chlapce velice často hlídá jeho teta, která ho má tendence chlapci ve všem vyhovět a zcela jasně mu nevymezuje hranice, což má dopad na jeho chování a jednání v mateřské škole. I přesto, že se rodiče snaží chlapce rozvíjet v jeho znalosti českého jazyka, tak veškeré mluvní vzory, se kterými je chlapec v kontaktu kromě MŠ, mluví ukrajinštinou. Chlapec tedy přejímá špatnou výslovnost jazyka a komunikuje s velmi slyšitelným ukrajinským přízvukem.

Chlapec se projevuje inteligentně, zvědavě a bystře. Jeho povaha vykazuje rysy prchlivosti. Každý den si do mateřské školy nosí svou nejoblíbenější plyšovou hračku – kočičku, na kterou je úzce fixovaný a často si na ní hraje. Celkově se však jeví jako školsky zralý až na oblast komunikace a prosociálního chování.

#### Komunikace, Spolupráce a navazování vztahů s vrstevníky:

Jak již bylo zmíněno, chlapec od své rodiny přejal špatnou výslovnost jazyka a komunikuje s velmi slyšitelným ukrajinským přízvukem. Je u něj tudíž nevyvinuta oblast jazyka na úrovni foneticko-fonologické. Dále je narušená lexikálně-sématická rovina, kdy je u chlapce výrazně omezená slovní zásoba a v oblasti morfologicko-syntaktické roviny jsou slyšitelné chyby ve skloňování slov a stupňování přídavných jmen. V interakci s ostatními dětmi je spíše upovídaný, nebojí se před ostatními mluvit, ale hodně skáče do řeči, protože nejeví zájem o komunikaci s jinými dětmi.

Chlapec se díky častému nepochopení, ze strany dětí uchyluje k afektovanému křiku či fyzickým konfliktům. V jeho chování se také často projevuje, že chlapec vyrůstal bez dalších sourozenců. Nerad se dělí s ostatními, nerad s dětmi spolupracuje a často činnost úplně vynechá, protože dle jeho slov „nemá náladu“. V kolektivu není schopen respektování názoru druhých a tolerance. Nevyžaduje fyzický kontakt s dětmi, což se například projevuje nechutí držet se za ruku s ostatními dětmi. Nejvíce vyžaduje pozornost učitelky, chce si s ní hrát, sedět vedle ní a držet jí za ruku, pokud nedostává pozornost od učitelky, fixuje se na asistentku pedagoga. Ve třídě se kamarádí jen s dalším chlapcem, který je shodou okolností také dítě s OMJ.

## **Chlapec B**

### Osobní a rodinné údaje:

Chlapec B je pět let. Mateřskou školu navštěvuje od září 2018. Pochází z bilingvní rodiny a jeho mateřskými jazyky je němčina a angličtina. Narodil se ve Spojených státech amerických, kde rodina krátce po jeho narození žila. Pak chvíli společně pobývali v Německu a potom se již natrvalo přestěhovali do České republiky, kde chlapec začal navštěvovat MŠ. Chlapec byl vychován v lesbickém páru a nemá žádné další sourozence. Nyní je však ve střídavé péči, protože se jeho zákonné zástupkyně rozhodly žít odděleně. První matka je původem z Německa, mluví německy a česky. V češtině však mluví pouze s učitelkami v MŠ. S chlapcem používá rodný jazyk. Druhá matka je původem z Velké Británie, mluví anglicky a česky s většími obtížemi, ale rozumí. S chlapcem mluví pouze v angličtině. Chlapec oslovuje německou matku jako mámu a anglickou jako maminku, nejedná se však o citově zabarvená oslovení, ale pouze se tak matky mezi sebou a chlapcem dohodly. Obě matky jsou velmi vstřícné a snaží se podporovat chlapcův rozvoj ve znalosti českého jazyka.

Chlapec se projevuje jako velmi milé, vstřícné, hodné a chytré dítě. Do mateřské školy nosí často německé a anglické knížky, které si rád prohlíží s učitelkou nebo asistentkou pedagoga. Jeho povaha vykazuje rysy klidného a spíše submisivního typu.

### Komunikace, Spolupráce a navazování vztahů s vrstevníky:

Chlapec má často problémy s porozuměním, ale nebojí se vždy zeptat učitelek nebo asistentky na význam. Do společné komunikace se nerad zapojuje, spíše vždy učitelce pošeptá, co chce říct. Má výrazné mezery v jazykových úrovních, nejvíce pak v morfologicko-syntaktické, kdy špatně skládá věty, špatně ohýbá a skloňuje slova a špatně stupňuje přídavná jména. V lexikálně-sématické rovině se projevuje především omezená slovní zásoba v českém jazyce. Foneticko-fonologická rovina je zasažena nejméně, chlapec většinu hlásek vyslovuje správně, tempo a melodie řeči je správná.

Snaží se zapojovat do kolektivních her a mezi ostatní děti, ne vždy se však setkává s pozitivní odezvou. Občas se přátelí s chlapcem A, který rád kontroluje a ovlivňuje jeho jednání a potřeby. V kolektivu respektuje ostatní děti a vždy se snaží ostatním vyjít vstříc a pomoci.

## **Dívka A**

### Osobní a rodinné údaje:

Dívce A je šest let. Nastoupila do mateřské školy v září 2020 a před tím neměla s předškolním zařízením více zkušeností. Jejím mateřským jazykem je angličtina a pochází ze Spojených států amerických. Rodina žila dlouho v USA, ale pak se přistěhovala ke svým českým příbuzným v roce 2019. Dívka má dva sourozence, staršího a mladšího bratra, je tudíž prostředním dítětem. S oběma bratry si rozumí, často o nich mluví, starší bratr je pro ni vzorem a o mladšího bratra se velice ráda stará. V rodině se hovoří pouze anglicky. Otec rozumí trochu česky, ale odpovídá pouze v angličtině. Matka mluví pouze anglicky, ale rozumí pár základním frázím jako je pozdrav, poděkování a čas vyzvednutí dívky ze školy (po obědě nebo po spaní). Celkově má rodina pramalé znalosti v oblasti komunikace v českém jazyce a dívku v jeho učení nijak zvláště nepodporují.

Dívka se projevuje jako stydlivá a ráda vyhledává kontakt s učitelkou, snaží se spíše naslouchat než projevovat. Jeví se jako velmi nekonfliktní, bystré a obětavé dítě. Často se jí v MŠ stýská po matce, a proto s sebou nosí různé šátky a obrázky, které jí matku připomínají. Dívce byl doporučen odklad školní docházky z důvodu snížené schopnosti v oblasti komunikace, v dalších oblastech se však jeví dívka jako školsky zralá.

### Komunikace, Spolupráce a navazování vztahů s vrstevníky:

Jak již bylo zmíněno, v rodině dívky se mluví pouze anglicky, proto je v dívčině řeči velmi narušená morfologicko-syntaktická rovina, zejména špatná tvorba vět, souvětí a ohýbání sloves, dívka zkrátka překládá věty z anglického slovosledu do českého jazyka. Dále také lexikálně-sématická rovina, kdy jde hlavně o omezenou slovní zásobu. V rovině foneticko-fonologické nejsou slyšitelné nějaké větší odchylky od normálu.

V kolektivu se dívka přátelí pouze s dívkou stejného jména jako má ona a pokud tato dívka chybí, nebaví se dívka s nikým než s učitelkou a stýská se jí celý pobyt v MŠ. Neumí si prosadit svůj názor ve skupině, často si nechává pro sebe, že se jí něco nelíbí, protože neví, jak to říct. Působí spíše v roli pozorovatele, než aby se plně zapojila do činnosti a občas nerozumí zadání. Nerada mluví před ostatními dětmi, protože se bojí jejich reakce.

## **Dívka B**

### Osobní a rodinné údaje:

Dívce B je pět let. Nastoupila do mateřské školy během října 2020, kvůli zdravotním komplikacím a před tím neměla s předškolním zařízením více zkušeností. Jejím mateřským jazykem je ruština a pochází z Ruska. Rodina se přistěhovala do České republiky v roce 2020, kvůli zdejší zdravotnické péči, protože dívka trpěla nervovými tiky, a také kvůli lepším pracovním podmínkám. Dívka má mladší sestru, která také dochází prvním rokem do stejné mateřské školy. Otec i matka mluví rusky i česky, není tak tvořena žádná bariéra v komunikaci v českém jazyce. Rodiče však mluvili na dívku doposud pouze rusky, ale od začátku docházky v MŠ se snaží rozvoj jejího českého jazyka všemožnými způsoby podporovat například pravidelnou návštěvou logopeda.

Dívka se jeví jako velice inteligentní, bystrá, veselá a ráda a často se směje, také je všímavá a snaživá. S matkou se učí jednotlivé říkanky a básničky ze sešitu, který je dětem s OMJ poskytován a vždy je ráda, pokud jedné z učitelek nebo asistentce pedagoga může v tichosti říct, co se naučila. Celkově však dívka vykazuje rysy spíše tiché povahy. Dívce byl doporučen odklad školní docházky z důvodu snížené schopnosti v oblasti komunikace, v dalších oblastech je však dívka školsky zralá.

### Komunikace, Spolupráce a navazování vztahů s vrstevníky:

Jak již bylo zmíněno, oba rodiče hovoří rusky i česky, jejich český jazyk je však ovlivněn znatelným ruským přízvukem, který by mohl mít dopad na foneticko-fonologickou rovinu, přesněji ve správné tvorbě hlásek a jejich výslovnosti. U dívky je také znatelně narušená lexikálně-sématická rovina, kdy jde hlavně o omezenou slovní zásobu a lehce morfologicko-syntaktická rovina, protože občas špatně skládá věty.

V kolektivu působí spíše jako pozorovatel, nerada je středem pozornosti, raději naslouchá v ústraní. Ráda se zapojuje do společných aktivit, ale stydí se mluvit před ostatními. Občas komunikuje se dvěma dívkami, ale spíše je jen pozoruje při jejich hře a společně se s nimi směje. Respektuje potřeby ostatních dětí, neubližuje a velmi ráda pomáhá ostatním. Nevynucuje si pozornost učitelky ani asistentky pedagoga, ale je ráda v jejich společnosti, protože se cítí bezpečně.

## **Dívka C**

### Osobní a rodinné údaje:



Dívce C je pět let. Nastoupila do mateřské školy v září 2018, během svého pobytu v MŠ však měla opakovanou dlouhodobou absenci. Jejím mateřským jazykem je slovenština, pochází ze Slovenska a ze všech pěti pozorovaných dětí má největší zkušenosti s českým jazykem. Rodina žije společně v České republice delší dobu, ale matka i otec s dívkou hovoří ve slovenštině. Dívka má tři starší sourozence, dvě sestry a jednoho bratra. Se svými sourozenci vychází dobře, jelikož je v pozici nejmladšího dítěte, tak se o ni její sourozenci často starají.

Dívka vykazuje rysy velmi tichého, stydlivého až úzkostného dítěte. Celkově se její povaha jeví jako více submisivní a neprůbojný typ. Také se ale projevuje jako bystrá, snaživá, hodná a milá. Byl jí doporučen odklad školní docházky.

#### Komunikace, Spolupráce a navazování vztahů s vrstevníky:

Díky tomu, že se v rodině hovoří výhradně slovensky dochází u dívky ke špatnému skloňování, zaměňování slovenských výrazů za české a malé slovní zásobě, protože jsou narušeny morfologicko-syntaktické a lexikálně-sématické jazykové roviny. Ve foneticko-fonologické jazykové rovině dochází k měkčení hlásek, které dívka přejímá ze svého rodného jazyka.

Mohlo by se zdát, že dívka C bude komunikovat bez větších obtíží, ale od svého nástupu do MŠ má znatelné problémy v komunikaci s ostatními dětmi. V počátcích se u dívky objevovala nemluvnost, z důvodu její plachosti a nedostatečně osvojeného českého jazyka. Přátelí se pouze s jednou z dívek z celé třídy, od které přejímá všechna svá rozhodnutí a opakuje po ní všechny činnosti, není tedy schopná mít svůj vlastní názor, vždy dává pozor, jak odpovídá nebo reaguje její kamarádka, aby to mohla zopakovat. Děti se občas straní a dochází tak k lehké sociální izolaci. Nemá ráda a odmítá být nebo mít hlavní funkci ve hře, jako třeba „baba“ při honičce. Ráda vyhledává společnost učitelky nebo asistentky.

### **6.3 Charakteristika výzkumného programu**

Pro výzkum je vybrán soubor 22 psychomotorických aktivit, které jsou v odborné literatuře uváděny jako aktivity zejména podporující společenskou oblast dítěte. Konkrétní aktivity, které se objeví v práci, jsou přeformulovány dle vlastních nápadů a tvorby, aby mohly být využívány v rámci začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole, tedy s dětmi předškolního věku, kdy je v prvé řadě míněna věková skupina pět až šest let.

Výběr aktivit je částečně vlastní tvorba a částečně inspirace z odborných publikací (Adamírová, 2010, Blahutková, 2003, Blahutková et al., 2017, Dvořáková, 2012, Herm, 1994, Kolařík, 2013, Szabová, 1999, Svobodová, Vaculíková & Hlavoňová, 2015).

Vybrané psychomotorické aktivity jsou využívány pouze jako součást běžné tělovýchovné jednotky, nikoliv jako forma ucelené psychomotorické jednotky. Aktivity jsou realizovány buď na začátku, v průběhu nebo na konci běžné tělovýchovné jednotky, odpovídají tedy jejím jednotlivým částem jako aktivity určené pro úvodní rozehřívací část, hlavní část nebo v závěrečné uvolňující části. Jejich časové rozpětí se proto pohybuje od pěti do deseti minut.

Cílem vybraných psychomotorických aktivit je rozvoj a posilování při navazování vzájemného kontaktu s vrstevníky, vzájemné verbální i neverbální komunikace, spolupráce ve skupině a v celém kolektivu, empatie a respekt k potřebám druhých.

Psychomotorické aktivity jsou sestaveny tak, aby pojímaly co nejširší možnost výběru, což znamená, že jsou využívány jak psychomotorické aktivity bez pomůcek, tak i s pomůckami. U aktivit s pomůckami se konkrétně jedná o pomůcky tradiční – švihadla a overbally, netradiční – nafukovací balonky a PET víčka. Dále je využívána tradiční psychomotorická pomůcka – padák.

Zápis jednotlivých her je uváděn podle pořadí jejich realizace v MŠ. Konkrétně je v každé aktivitě vypsán její název, motivace aktivity, cíl, zařazení v tělovýchovné jednotce, využití pomůcky, doba trvání, metodická poznámka a kritéria pro pozorování dětí s OMJ.

Během výzkumu, byly některé psychomotorické aktivity na žádost dětí vícekrát opakovány a u čtyř případů byly využity dvě psychomotorické aktivity v jednom dni, z důvodu krátkého časového rozpětí a návaznosti.

Celý soubor vybraných psychomotorických aktivit se nachází v příloze č. 5: Soubor 22 vybraných psychomotorických aktivit.

## **7 Výsledky výzkumného šetření**

Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány do čtyř částí s tím, že první část se zabývá vyhodnocením získaných výsledků v rámci jednotlivých dětí. Jsou zde vyznačeny pozorovací archy vstupní a výstupní analýzy před a po realizaci vybraných psychomotorických aktivit. Další dvě části pojednávají o analýze rozhovoru s pedagožkou, která přihlížela celému programu a reflektivní rozhovor s dětmi.

Poslední část výzkumného šetření tvoří vyhodnocení získaných výsledků celého výzkumného vzorku, tedy jakých výsledků získala pětice dětí jako skupina.

### **7.1 Vyhodnocení získaných výsledků u jednotlivých dětí**

Pro vyhodnocení získaných výsledků u jednotlivých dětí byla využita, již zmiňovaná, vstupní a výstupní analýza zkoumaných dětí před a po využitím vybraných psychomotorických aktivit. Analýza byla získána pomocí pozorovací metody a její konkrétní záznam je zapsán v pozorovacím archu, který byl vytvořen speciálně pro účely výzkumu.

Nevyplněný pozorovací arch se nachází v příloze č. 4: Pozorovací arch pro vstupní a výstupní analýzu dítěte.

Hodnotící škála pro záznam do pozorovacího archu je sestavena na základě třístupňového hodnocení:

- 1 – spolehlivě zvládá
- 2 – zvládá s občasnými obtížemi
- 3 – dosud nezvládá, má vážnější obtíže

V rámci vyhodnocení získaných výsledků u jednotlivých dětí s odlišným mateřským jazykem bych ráda postupovala vzestupně, tedy od dětí, u kterých je vidět největší vliv psychomotorických aktivit na jejich začlenění do třídního kolektivu až po děti, u kterých tento vliv není tolik výrazný.

## Dívka B

### Vstupní a výstupní analýza dítěte

Pozorovací arch zaměřený na komunikaci, spolupráci a navazování vztahů v třídním kolektivu			
Sledované dítě	Dívka B		
Dovednost	Vstupní analýza	Výstupní analýza	Poznámky
Zapojuje se do skupinových aktivit	2	1	V začátcích problém s porozuměním
Rozumí pravidlům aktivit	3	1	Velký posun díky podpoře rodiny
Dodržuje pravidla aktivit	2	1	
Dokáže vyčkat až na něj vyjde řada	1	1	
Navazuje kontakty a vytváří nová přátelství s vícero dětmi	3	1	Velmi se zlepšila, má kamarády i mezi chlapci
Snaží se komunikovat s vrstevníky	2	1	Velký posun, více povídá o sobě o rodině
Zvládne se zařadit mezi ostatní členy ve skupině	3	1	Velký posun, je velmi ráda mezi ostatními dětmi
Dovede střídat svou dvojici/ skupinu	3	1	Je vidět velký rozdíl
Spolupracuje s celou skupinou během aktivit	3	2	Záleží na velikosti a skladbě skupiny
Vyhledává více kontakt s vrstevníky než s pedagogem	2	1	Nemá strach poprosit o radu své vrstevníky
Zvládá být hlavním aktérem během aktivit – mýt hlavní úkol	3	2	Záleží na složitosti aktivity
Dovede vyslovit a obhájit svůj názor	2	2	Zlepšení, ale obhajoba názoru se mění dle velikosti skupiny
Dovede se ve skupině dohodnout	2	2	Má tendence přijmout názor druhých a svůj neprosadit
Nesnaží se vědomě ubližovat ostatním dětem v kolektivu.	1	1	
Dovede darovat a přijmout	1	1	Někdy se stydí přijmout

Během aktivit se snaží přispět svým podílem	2	1	Velmi se zlepšila, ráda si povídá
---	---	---	-----------------------------------

Dívka B je ruského původu a jejím mateřským jazykem je ruština. Díky vybraným psychomotorickým aktivitám se ve třídě cítí více bezpečně, začala více konverzovat se svými vrstevníky, jak ve dvojicích, tak i ve větších skupinách, našla si nové kamarády mezi dívkami i mezi chlapci a zbavila se celkového studu se více před svými vrstevníky otevřít. Je také znát velká podpora ze strany rodiny, která se snaží její rozvoj co nejvíce posilovat, což jen napomohlo k jejím kladným výsledkům během realizace psychomotorických aktivit. Celkově lze pozorovat rapidní rychlost v jejím rozvoji, což vede k pozitivitě výsledků.

## Dívka A

### Vstupní a výstupní analýza dítěte

<b>Pozorovací arch zaměřený na komunikaci, spolupráci a navazování vztahů v třídním kolektivu</b>			
<b>Sledované dítě</b>	Dívka A		
Dovednost	Vstupní analýza	Výstupní analýza	Poznámky
Zapojuje se do skupinových aktivit	3	2	Závisí na motivaci a jejím aktuálním rozpoložení
Rozumí pravidlům aktivit	3	2	S porozuměním má občas problém, ale nebojí se zeptat
Dodržuje pravidla aktivit	1	1	
Dokáže vyčkat až na ni vyjde řada	1	1	
Navazuje kontakty a vytváří nová přátelství s vícero dětmi	3	1	Velmi se zlepšila, jsou vidět velké pokroky
Snaží se komunikovat s vrstevníky	3	2	
Zvládne se zařadit mezi ostatní členy ve skupině	2	1	Velký posun, cítí se dobře mezi ostatními dětmi
Dovede střídat svou dvojici/ skupinu	3	1	Velmi se zlepšila, více střídá dvojice
Spolupracuje s celou skupinou během aktivit	3	2	Závisí na skladbě skupiny a jejím aktuálním rozpoložení

Vyhledává více kontakt s vrstevníky než s pedagogem	3	2	Velmi se zlepšilo, ale obecně má ráda pozornost pedagoga
Zvládá být hlavním aktérem během aktivit – mít hlavní úkol	3	2	Závisí na složitosti aktivity a aktuálním rozpoložení
Dovede vyslovit a obhájit svůj názor	2	2	Názor vysloví, ale neobhájí
Dovede se ve skupině dohodnout	3	2	Občas souhlasí s dohodou, protože se stydí prosadit
Nesnaží se vědomě ubližovat ostatním dětem v kolektivu.	1	1	
Dovede darovat a přijmout	1	1	
Během aktivit se snaží přispět svým podílem	3	2	Zlepšila se, je sice znát stud, ale snaží se

Dívka A, pochází z USA a jejím mateřským jazykem je angličtina. Po realizaci psychomotorických aktivit se více začlenila do třídního kolektivu, a to konkrétně díky aktivitám, které byly prováděny ve dvojicích. Poznala totiž pro ni nové charaktery dětí, se kterými se běžně ve třídě nebavila kvůli svému studu, čímž si vytvořila nové kamarády. Se studem stále ještě bojuje, ale změny jsou znatelné. Nebojí se tolik projevit svůj názor v malé skupině, ale mluvit před celým kolektivem jí stále ještě dělá obtíže. Dívka byla před využitím psychomotorických aktivit upnutá pouze na jednu z dívek ve třídě, nyní má kamarádek pět, což jí dle mého názoru napomohlo k vyššímu sebevědomí. Rovněž jí psychomotorické aktivity pomohly trénovat speciální dovednosti a spontánně si ověřit přijetí mezi ostatní vrstevníky.

## Chlapec B

### Vstupní a výstupní analýza dítěte

<b>Pozorovací arch zaměřený na komunikaci, spolupráci a navazování vztahů v třídním kolektivu</b>			
<b>Sledované dítě</b>	<b>Chlapec B</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Vstupní analýza</b>	<b>Výstupní analýza</b>	<b>Poznámky</b>
Zapojuje se do skupinových aktivit	2	1	Závisí velmi na motivaci

Rozumí pravidlům aktivit	2	2	Stále má s porozuměním problémy, ale nebojí se zeptat
Dodržuje pravidla aktivit	1	1	
Dokáže vyčkat až na něj vyjde řada	1	1	
Navazuje kontakty a vytváří nová přátelství s vícero dětmi	3	1	Je znát velký posun, má více kamarádů
Snaží se komunikovat s vrstevníky	2	1	Velký posun, je více sdílný
Zvládne se zařadit mezi ostatní členy ve skupině	3	2	Zlepšení díky novým přátelským vztahům,
Dovede střídat svou dvojici/ skupinu	3	2	Pokud se nenechá strhnout, tak ano
Spolupracuje s celou skupinou během aktivit	3	2	Závisí na skladbě skupiny
Vyhledává více kontakt s vrstevníky než s pedagogem	2	1	Nemá strach poprosit o radu své vrstevníky
Zvládá být hlavním aktérem během aktivit – mít hlavní úkol	2	1	Závisí na porozumění úkolu
Dovede vyslovit a obhájit svůj názor	2	2	Názor vysloví, ale neobhájí
Dovede se ve skupině dohodnout	2	1	Občas souhlasí s dohodou, protože nerozumí nebo se stydí
Nesnaží se vědomě ubližovat ostatním dětem v kolektivu.	1	1	
Dovede darovat a přijmout	1	1	
Během aktivit se snaží přispět svým podílem	3	2	Zlepšil se, ale závisí na typu aktivity

Značný posun se také jeví u Chlapce B, který se narodil v USA a má dva mateřské jazyky německý a anglický. Chlapec se díky psychomotorickým aktivitám, začal bavit i s ostatními chlapci, než jen s Chlapcem A. Zapadl do chlapecké party a zbavil se studu při společné komunikaci, protože „dělá s ostatními kluky legrácky“. Více střídá výběr svých dvojic, snaží se více zapojovat ve skupinové spolupráci, pokud něčemu nerozumí, už se nechodí zeptat jen pedagoga nebo asistentky, ale nebojí se zeptat svých vrstevníků.

## Dívka C

### Vstupní a výstupní analýza dítěte

<b>Pozorovací arch zaměřený na komunikaci, spolupráci a navazování vztahů v třídním kolektivu</b>			
<b>Sledované dítě</b>	<b>Dívka C</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Vstupní analýza</b>	<b>Výstupní analýza</b>	<b>Poznámky</b>
Zapojuje se do skupinových aktivit	2	1	Závisí jejím aktuálním rozpoložení
Rozumí pravidlům aktivit	1	1	
Dodržuje pravidla aktivit	1	1	
Dokáže vyčkat až na něj vyjde řada	1	1	
Navazuje kontakty a vytváří nová přátelství s vícero dětmi	3	2	Jsou vidět menší pokroky, ale hodně se stydí
Snaží se komunikovat s vrstevníky	3	2	Závisí na jejím aktuálním rozpoložení a nervozitě
Zvládne se zařadit mezi ostatní členy ve skupině	3	2	Zařadí se, ale lépe pokud má u sebe svou kamarádku
Dovede střídat svou dvojici/ skupinu	3	2	Střídá jen dvě dvojice, s tím to má stále obtíže
Spolupracuje s celou skupinou během aktivit	3	2	Závisí na skladbě skupiny a jejím aktuálním rozpoložení
Vyhledává více kontakt s vrstevníky než s pedagogem	3	2	Velmi se zlepšilo, ale obecně má ráda pozornost pedagoga
Zvládá být hlavním aktérem během aktivit – mít hlavní úkol	3	3	Nemá to ráda ani při jednoduchých aktivitách
Dovede vyslovit a obhájit svůj názor	2	2	Názor vysloví, ale neobhájí
Dovede se ve skupině dohodnout	2	2	Souhlasí s dohodou, protože se stydí prosadit
Nesnaží se vědomě ubližovat ostatním dětem v kolektivu.	1	1	
Dovede darovat a přijmout	1	1	Občas se lehce stydí přijmout věci od některých dětí



Během aktivit se snaží přispět svým podílem	3	2	Snaží se, ale nenápadným způsobem
---	---	---	-----------------------------------

Dívka C, pochází ze Slovenska a mluví slovenštinou, nemá problém s porozuměním, ale jeví se jako velmi plaché a stydlivé dítě, což ji dělá problém k úplnému začlenění do kolektivu. S její komunikací a navazováním vztahů velmi souvisí to, pokud má po svém boku svou nejlepší kamarádku, po které vše opakuje. Jejich vztah má rysy ochránáře a chráněnce, kdy Dívka C je chráněncem. Psychomotorické aktivity jí sice napomohly k tomu, aby začala více komunikovat se svými vrstevníky, ale stále je z toho poněkud nesyvá a je raději, když může být spíše jako tichý společník. Začala však více kamarádit i s Dívkou B, což vidím jako velký posun. Je vidět, že se dívka snaží, ale její snaha závisí na její aktuálním rozpoložení a pokud má u sebe svou kamarádku.

## Chlapec A

### Vstupní a výstupní analýza dítěte

<b>Pozorovací arch zaměřený na komunikaci, spolupráci a navazování vztahů v třídním kolektivu</b>			
<b>Sledované dítě</b>	<b>Chlapec A</b>		
<b>Dovednost</b>	<b>Vstupní analýza</b>	<b>Výstupní analýza</b>	<b>Poznámky</b>
Zapojuje se do skupinových aktivit	3	2	Musí mít velkou motivaci jinak se zapojovat nechce – spíše 2–
Rozumí pravidlům aktivit	2	1	Zlepšil se více rozumí a nebojí se zeptat
Dodržuje pravidla aktivit	3	3	Má s tím velké problémy, nedokáže je respektovat
Dokáže vyčkat až na něj vyjde řada	3	3	Řadu nerespektuje, pokud není po jeho vůli
Navazuje kontakty a vytváří nová přátelství s vícero dětmi	3	2	Jsou vidět menší pokroky, ale snaží se
Snaží se komunikovat s vrstevníky	3	2	Závisí na jeho aktuálním rozpoložení
Zvládne se zařadit mezi ostatní členy ve skupině	3	2	Má s tím problém, objevuje se nelibost z obou stran – děti i on
Dovede střídat svou dvojici/ skupinu	3	2	Svedl by, ale nejeví zájem

Spolupracuje s celou skupinou během aktivit	3	3	Nerad spolupracuje, nerespektuje ostatní děti,
Vyhledává více kontakt s vrstevníky než s pedagogem	3	2	Jemně se zlepšil, ale pozornost pedagoga si rád vynucuje
Zvládá být hlavním aktérem během aktivit – mýt hlavní úkol	1	1	Má rád, když má hlavní úkol a je středem pozornosti
Dovede vyslovit a obhájit svůj názor	2	2	Názor vysloví, ale neobhájí
Dovede se ve skupině dohodnout	3	3	Nezvládá, nerespektuje názor ostatních dětí
Nesnaží se vědomě ubližovat ostatním dětem v kolektivu.	3	3	Děti strká, nebo jim provádí různé naschvály
Dovede darovat a přijmout	2	2	Má s tím občasné problémy, především s darováním
Během aktivit se snaží přispět svým podílem	3	2	Závisí na aktivitě a jak se má podílet

Posledním z pěti zkoumaných dětí je Chlapec A, který pochází z Ukrajiny a jeho mateřským jazykem je ukrajinština. U chlapce bylo vyhodnocení velmi těžké, protože má velký potenciál k tomu, aby komunikoval, navazoval vzájemné vztahy a spolupracoval se svými vrstevníky. Bohužel však nejeví velký zájem. Velmi u něj záleží na jeho aktuálním rozpoložení. Pokud „nemá náladu,“ tak nespolečně pracuje a nechce se ani do aktivit zapojit. I přes tato fakta u něj došlo díky psychomotorickým aktivitám k menšímu pokroku, začal se více bavit s Chlapcem B a ještě jiným chlapcem a dívkou ze své třídy. Dle mého názoru by potřeboval delší čas, aby u něj měly psychomotorické aktivity takový vliv jako u ostatních dětí a zároveň by potřeboval podporu svého rozvoje v rodině.

## 7.2 Reflexe dětí k programu psychomotorických aktivit

Na konci celého programu využití vybraných psychomotorických aktivit jsem se zkoumanou skupinou pěti dětí s odlišným mateřským jazykem realizovala reflektivní rozhovor. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jakým způsobem ovlivnily vybrané psychomotorické aktivity jejich začlenění do třídního kolektivu.

Děti prokázaly svůj zájem o psychomotorické aktivity a o jejich začleňování do běžných cvičebních jednotek. Také jsem od nich získala zpětnou vazbu, která skupina aktivit měla největší úspěch, kdy pro ně bylo těžké se shodnout. Nejlépe byla jimi hodnocena aktivity se švihadly a padákem, pak balonky a PET víčky a nakonec aktivity, u kterých nebylo třeba

využívat pomůcky. Pro děti bylo trochu obtížné si na všechny aktivity vzpomenout, ale po krátké charakteristice a připomenutí, které jsem uvedla, se společně dobraly k výsledku.

### **7.3 Vyhodnocení rozhovoru s přihlížející pedagožkou**

Celému výzkumu také přihlížela třídní pedagožka, která byla na začátku obeznámena s cílem výzkumu a s programem vybraných psychomotorických aktivit. Na konci celého programu s ní byl proto uskutečněn rozhovor, který sloužil k analýze získaných výsledků z jiného úhlu pohledu. Rozhovor byl polostrukturovaného charakteru a pedagožka souhlasila s jeho zveřejněním a nahrávkou. Otázky byly předem připraveny a podle potřeby během realizace rozhovoru různě upraveny.

Cílem rozhovoru bylo zjistit, jaké má pedagožka znalosti v problematice práce s odlišným mateřským jazykem a psychomotorice, jaké možnosti pro zlepšení začleňování těchto dětí ona konkrétně využívá a jak by celkově zhodnotila celý program a jeho vliv na děti s OMJ.

Z jednotlivých výpovědí pedagožky vyplynulo, že se o problematiku dětí s OMJ velice zajímá a snaží se využívat širokou škálu možností k jejich úspěšnému začlenění do třídního kolektivu. S pojmy psychomotorika a psychomotorické aktivity je seznámena, protože v minulosti několikrát pracovala s psychomotorickým padákem.

Informovaný souhlas s nahrávkou a zveřejněním přepisu rozhovoru s přihlížející pedagožkou, se nachází v příloze č. 2: Informovaný souhlas pro přihlížejícího pedagoga. Doslovný přepis rozhovoru se nachází v příloze č. 3: Polostrukturovaný rozhovor s přihlížejícím pedagogem.

### **7.4 Vyhodnocení získaných výsledků u celého výzkumného vzorku**

V rámci výzkumu bylo mým záměrem zjistit, zda má zařazování psychomotorických aktivit vliv na snadnější začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do třídního kolektivu. Konkrétně jsem se soustředila na: posílení a rozvoj navazování vztahů dětí s OMJ a jejich vrstevníky a na vzájemnou spolupráci a komunikaci.

Nyní mohu potvrdit, že psychomotorické aktivity výrazně zlepšily u všech dětí navazování vztahů s vrstevníky, děti mají nyní větší počet svých kamarádů. V rámci vzájemné spolupráce, také pozoruji u dětí pokroky, snaží se více zapojit do společných aktivit, avšak při některých aktivitách v hromadné organizaci se stále drží zpátky, což je pochopitelné.

Ve vzájemné komunikaci dětí, také spatřuji určitý posun, což v první řadě souvisí s vyšším počtem jejich přátel, díky čemuž odpadl z některých jejich stud. Děti mezi sebou více

komunikují, ačkoliv není obsahová stránka vzájemné komunikace nijak velká, je vidět, že se děti bavit chtějí a snaží.

Celkově plyne ze získaných výsledků práce, že se psychomotorické aktivity zasloužily u zkoumaných dětí o velký posun v rozvoji jejich sociální stránky, cítí se ve své třídě více bezpečně a uvolněně. Je tedy možné tvrdit, že se všechny děti více začlenily a zapojily do třídního kolektivu.

## 8 Diskuse

V rámci celkového shrnutí získaných výsledků této bakalářské práce je nutné potvrdit nebo vyvrátit stanovený výzkumný cíl, čehož lze dosáhnout prostřednictvím zodpovězení výzkumných otázek, které byly stanoveny v praktické části následovně:

**První výzkumná otázka: Jakým způsobem se změní komunikace dětí s OMJ po realizaci vybraných psychomotorických aktivit oproti běžnému režimu?**

V popisu celého výzkumného vzorku jsem uváděla, že všech pět sledovaných dětí má znatelné problémy v pragmatické jazykové rovině, kdy se mimo užití řeči v praxi jedná také o rovinu sociálního uplatnění v komunikaci. U dětí se konkrétně projevovaly patrné problémy ve vnímání role v komunikačním procesu nebo schopnosti navazovat komunikaci se svými vrstevníky.

V rámci realizace vybraných psychomotorických aktivit jsou u jednotlivých dětí vidět znatelné rozdíly. Dívka B (Rusko) změnila svůj styl komunikace s vrstevníky nejvíce, nebojí se konverzovat, jak s ostatními dívkami, tak i s chlapci. Další velké změny jsem zaznamenala u Dívky A (USA) a Chlapce B (USA). Děti se daleko více snaží navazovat komunikaci se svými vrstevníky, přispívat svými názory a povídkami. U Chlapce A (Ukrajina) a Dívky B (Slovensko). Je také vidět určitý posun v jejich verbální a neverbální komunikaci, ale ne tak výrazně. Během psychomotorických aktivit nebyl mateřský jazyk na prvním místě, což v dětech vyvolalo větší uvolnění během aktivit a následné komunikaci se svými vrstevníky. Celkově se velmi zlepšila jejich nonverbální komunikace. V rámci verbální komunikace tři z pěti dětí projevují velkou snahu o konverzaci se svými vrstevníky a o sdílení informací s celým kolektivem.

**Druhá výzkumná otázka: Jak se změní dynamika vztahů mezi dětmi s OMJ a jejich vrstevníky po realizaci vybraných psychomotorických aktivit?**

Vybraná skupina pěti dětí s OMJ měla od začátku problém se strachem z neznámého prostředí, což také souviselo s jejich studem navazovat vzájemné vztahy se svými vrstevníky. Pomocí vybraných psychomotorických aktivit jsem se proto snažila, aby se děti více uvolnily, nabyly pocitu bezpečí ve své třídě s čímž dle mého názoru navazování vztahů souvisí.

Pro podporu vztahů mezi dětmi s OMJ a jejich vrstevníky jsem se během realizace psychomotorických aktivit soustředila na to, aby děti střídaly často své dvojice, skupiny, výběr vedle, koho si stoupnou ve společném kruhu. Aby však děti neměly pocit, že jsou k takovým změnám nuceni snažila jsem se vymýšlet zábavné variace, které napomáhaly k tomuto střídání.

Pomocí těchto nenápadných metod jsem již během aktivit zaznamenala pozitivní změny v rámci vytváření nových přátelských vztahů, jak mezi dívkami, tak i mezi chlapci.

Mohu tedy potvrdit, že dynamika vztahů mezi dětmi s OMJ a jejich vrstevníky se změnila, a to výrazně k lepšímu. Děti mají lepší přátelské vztahy, jak ve své skupině dětí s OMJ, tak i mezi ostatními dětmi ve třídě.

Dle mého názoru jsem ve výzkumu dosáhla nejlepších výsledků právě ve změně vztahů mezi dětmi s OMJ a jejich vrstevníky.

**Třetí výzkumná otázka: Budou děti s OMJ lépe spolupracovat s ostatními dětmi i mezi sebou než při jiných aktivitách?**

Tuto otázku jsem si pokládala z důvodu nízké míry spolupráce mezi dětmi s OMJ a jejich vrstevníky. Zajímalo mě, zda se tento stav změní, pokud budou s dětmi realizovány psychomotorické aktivity, které jsem koncipovala tak, aby byla jejich organizace buď v hromadné nebo skupinové formě.

Děti s OMJ začaly lépe spolupracovat mezi sebou a mezi ostatními dětmi na základě několika faktorů. Jedním z nich byly kladné změny, které nastaly ve vztazích mezi dětmi. Dalším faktorem, bylo, že psychomotorické aktivity nejsou zaměřeny na výkon, vždy šlo o vzájemnou pomoc a vzájemné prožití příjemných chvil. Děti proto neměly pocit, že někomu něco kazí a projevovaly větší zájem o vzájemnou spolupráci.

**Čtvrtá výzkumná otázka: Jak se budou lišit výsledky začlenění u jednotlivých dětí s OMJ po realizaci vybraných psychomotorických aktivit?**

Již na před začátkem celého výzkumu se dalo předpokládat, že se výsledky začlenění jednotlivých dětí s OMJ do třídního kolektivu budou určitým způsobem lišit. Může za to hned několik faktorů, z čehož za nejzásadnější považuji rodinné prostředí. U dětí s odlišným mateřským jazykem hraje rodinné prostředí velice důležitou roli v jejich začlenění mezi vrstevníky. Je důležité, aby dítě s OMJ získávalo co možná největší možnou podporu od své rodiny, protože to jej ve společnosti ostatních ovlivňovat. Za další významný faktor považuji povahové rysy jednotlivých dětí. Každé dítě je totiž unikátní svou vlastní individualitou, některé děti jsou zkrátka bázlivější a potřebují ke svému individuálnímu vývoji delší čas.

Pokud bych tedy shrnula dosažené výsledky u jednotlivých dětí, tak nejvíce ovlivnil program psychomotorických aktivit Dívky B (Rusko), A (USA) a Chlapce B (USA). Je u nich vidět markantní posun v rámci rozvoje jejich sociální stránky, patří nyní mezi oblíbené děti v kolektivu, ostatní vrstevníci s nimi chtějí trávit čas nebo konverzovat a hrát si s nimi. Lze tedy tvrdit, že u těchto tří dětí jsem dosáhla velice pozitivních výsledků, které u nich vedly k úspěšnému začlenění do třídního kolektivu.

U zbylých dvou dětí, Dívka C (Slovensko) a Chlapec A (Ukrajina), měly psychomotorické aktivity menší vliv právě díky dvou jmenovaným faktorům, tedy rodinné prostředí a povahové rysy dětí.

Na základě zodpovězených otázek lze tedy shrnout, že cíl byl naplněn tzn. psychomotorické aktivity mají skutečně vliv na začleňování dětí s OMJ do třídního kolektivu. Výzkumná práce však přinesla i další otázky, kupříkladu do jaké míry je začlenění usnadněno a jaké další faktory tento proces ovlivňují. Velice totiž záleží na již zmíněných faktorech, tedy na povahových rysech jednotlivých dětí, rodinném prostředí a samozřejmě dostatečné podpoře ze strany mateřské školy.

Stanovený výzkum vnímám jako určitý experiment, vzhledem k faktu, že jsem nenašla žádnou jinou práci zabývající se stejným tématem. Podobnosti v odborné literatuře však jsou, například Blahutková et al. (2017) využívá psychomotorických aktivit jako komunikačního prostředku právě ke zlepšení komunikace v kolektivu. Upozorňuje, že pomocí psychomotorických aktivit lze vylepšit nebo úplně vymýtit překážky v komunikaci u dětí, které například trpí narušenou komunikační schopností. O podobném využití psychomotoriky v rámci rozvoje komunikačních schopností se zmiňují i jiní odborníci jako Adamírová et al. (2010), Herm (1994), Szabová (1999) a další. Konkrétně se v odborné literatuře týkající se psychomotoriky, psychomotorické aktivity často využívají k rozvoji dítěte v jeho sociální oblasti. Pokud lze psychomotorické aktivity využívat v rámci posilování sociální oblasti dítěte, které hovoří českým jazykem, je možné je aplikovat v praxi s dětmi s odlišným mateřským jazykem, což jen potvrzuje zjištěné výsledky práce.

Myslím, že se mi povedlo vhodně zvolit skladbu 22 vybraných psychomotorických aktivit a dokázala jsem děti pro ně vhodně motivovat. S pedagožkou, která měla možnost shlédnout celý program, jsem se jednoznačně shodla na výsledcích při výstupní analýze u jednotlivých dětí s odlišným mateřským jazykem a během reflektivního rozhovoru se zkoumanými dětmi, se mi potvrdily mé domněnky o oblíbenosti jednotlivých aktivit. Na druhou stranu bych příště lépe volila jeho zařazení, protože děti měly problém vzpomenout si na veškeré psychomotorické aktivity. Doporučila bych tedy zařadit reflexi jednoznačně po každé aktivitě nebo alespoň vždy na konci týdne. Dále by se dle mého názoru při podobném zpracování výzkumu dalo pracovat s psychomotorickými aktivitami v rámci celé psychomotorické jednotky, a především během delšího časového úseku. Myslím, že by změny v sociální oblasti dětí s OMJ byly opravdu markantní.

Pokud bych měla zhodnotit celý výzkum zpětně, zkusila bych zařadit psychomotorické aktivity již v září a následně například v březnu a zabývala bych se porovnáním, jak si děti vedly ve zmíněných měsících. Další zajímavou myšlenkou pro podobný výzkum by mohla být realizace psychomotorických aktivit v rámci jiné věkové kategorie, pozorovat a analyzovat, jaký vliv mají psychomotorické aktivity na nejmladší děti, tedy ve věku od dvou do tří let.

Celý výzkum hodnotím jako zdařilý, ale obávám se, že vzhledem k pandemické situaci z důvodu nemoci Covid – 19 se u některých ze zkoumaných dětí výsledky změnil.

Dle mého názoru, mohou kterékoliv aktivity, pokud jsou důkladně promyšlené, odpovídají určené věkové kategorii, mají význam a jasný cíl, zanechat v dětech určitý vliv. V rámci výzkumu mi však nebylo lhostejné, jaký vliv na dětech s OMJ psychomotorické aktivity zanechají, protože jsem se především snažila, aby došlo k pozitivnímu posunu v rámci jejich celkovém začlenění do třídního kolektivu. Aby nabyly pocitu bezpečí a posilovaly a rozvíjely vzájemnou komunikaci, spolupráci a navazovaly vztahy se svými dalšími vrstevníky ve třídě i mezi sebou. Tohoto cíle jsem díky důkladně připraveným psychomotorickým aktivitám dosáhla.



## **Závěr**

V této bakalářské práci jsem se věnovala problematice využívání psychomotorických aktivit jako jedné z možností k začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. Teoretická východiska práce jsem rozdělila do čtyř hlavních kapitol, které konkrétně pojednávaly o dítěti v předškolním věku a jeho vývoji ve vztahu k pohybovým aktivitám, o psychomotorice jako pojmu, pohybové aktivitě a jako komunikačním prostředku. A v poslední kapitole jsem se věnovala problematice začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole.

V praktické části jsem k dosažení stanoveného cíle využívala případovou studii, opírající se o parciální kazuistiku pěti dětí s odlišným mateřským jazykem. Analyzovala jsem změny v jejich sociální oblasti před a po využití vybraných psychomotorických aktivit, zpracovala je, využila polostrukturovaného rozhovoru s přihlížející pedagožkou a realizovala reflektivní rozhovor s dětmi s odlišným mateřským jazykem na konci celého výzkumu.

S využitím jmenovaných metod jsem získala data díky kterým, jsem se dobrala k pozitivním výsledkům výzkumu a potvrzení stanoveného cíle. Psychomotorické aktivity napomohly a posílily navazování vzájemných vztahů dětí s odlišným mateřským jazykem, a to jak s jejich vrstevníky v celé třídě, tak i mezi nimi ve skupině. Dále mohu potvrdit, že po realizaci psychomotorických aktivit se posílila vzájemná spolupráce a komunikace mezi zkoumanými dětmi a celou třídou. Přesněji jsem docílila markantních pozitivních výsledků u tří z pěti pozorovaných dětí, tedy u Dívky A, Dívky B a Chlapce B. Rapidně se zvýšila jejich míra spolupráce s ostatními dětmi v kolektivu, navázaly více přátelských vztahů se svými vrstevníky a celkově se zlepšily jejich komunikační schopnosti. U zbylých dvou dětí Chlapec A a Dívka C jsem také docílila jistých výsledků, ale méně patrných, což však úzce souvisí s podporou z jejich rodinného prostředí a s jejich povahovými rysy. Tyto poznatky potvrdila i přihlížející pedagožka.

Na závěr bych chtěla sdělit, že bakalářská práce měla smysl nejen pro zkoumané děti, ale také pro mě. Odnáším si z ní prohloubené znalosti o psychomotorických aktivitách a problematice práce s dětmi s OMJ.

Myslím, že v budoucí praxi mohou vybrané psychomotorické aktivity využívat jako inspiraci i další pedagogičtí pracovníci. Bylo by vhodné je dále rozšířit a připravit tak možný návod pro snadnější práci s dětmi s OMJ, jako jedna z možností jejich úspěšného začlenění do třídního kolektivu.

## Seznam použitých zdrojů

### Použitá literatura

Adamírová, J., 2006. *Hravá a zábavná výchova pohybem*. Praha: Komise zdravotní tělesné výchovy MR ČASPV.

Adamírová, J., Dvořáková, H., Jalovecká, B., Mcešková, J., Wiednerová, V., & Zachariášová, J. (2010). *Psychomotorika*. Díl I. Praha: Česká asociace Sport pro všechny.

Adámková Ségard, M. (2010). *Psychomotorická terapie v léčbě poruch příjmu potravy: historický kontext psychomotorické terapie : systematický přehled výzkumů psychomotorické terapie u poruch příjmu potravy*. European Science and Art Publishing.

Adámková Ségard, M., & Hátlová, B. (c2011). *Psychomotor therapy in mental health care*. University of J.E. Purkyně.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Computer Press.

Blahutková, M. (2003). *Psychomotorika*. Masarykova univerzita.

Blahutková, M., Küchelová, Z., Nadolska, A., & Sližik, M. (2017). *Psychomotorika pro tebe*. Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., Brno.

Booth, T., & Ainscow, M. (2006). *From them to us*. Routledge.

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.

Dvořáková, H. (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Raabe.

Dvořáková, H. (2012). *Školáci v pohybu: tělesná výchova v praxi*. Grada.

Hájková, E. (2015). *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Grada.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

Herm, S. (1994). *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický vývoj dětí v mateřské škole*. Portál.

Kolařík, M. (2013). *Interakční psychologický výcvik pro praxi: nové hry pro výcvikové skupiny*. Grada.

- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada.
- Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- Kropáčková, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kropáčková, J. (2006). *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kurtz, L. A. (2015). *Hry pro rozvoj psychomotoriky: pro děti s ADHD, autismem, smyslovým postižením a dalšími handicapy*. Portál.
- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy* (3., aktualiz. vyd). Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Linhartová, T., Ristič, P., Hanušková, K., Chmelíková, K., & Bromová, K. (2020). *Nápadníček aktivit pro MŠ: činnosti pro celou třídu s ohledem na děti s odlišným mateřským jazykem* (2. vydání). META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. (2001). Tauris.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- Novotná, N., Vladovičová, N., & Sližik, M. (2009). *Psychomotorika*. Univerzita Mateje Bela, Fakulta humanitných vied.
- Opravišlová, E., & Kropáčková, J. (2005). *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte* (Vyd. 5, přeložil Eva VYSKOČILOVÁ). Portál.
- Průcha, J. (1995). *Pedagogický výzkum: úvod do teorie a praxe*. Karolinum.
- Průcha, J. (2011a). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.
- Průcha, J. (2011b). *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Triton.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Radostný, L., Titěrová, K., Hlavničková, P., Moree, D., Nosálová, B., & Brychnáčová, I. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, ops.

Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

Szabová, M. (1999). *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Portál.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Technická univerzita v Liberci.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Karolinum.

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Grada.

### **Internetové zdroje**

273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin § 2 odst. 1 a 2 (2001). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>

European Forum of Psychomotricity. (2016). Final Glossary Psychomotor Paradigm. <https://psychomot.org/wp-content/uploads/2017/03/Final-Glossary-Psychomotor-Paradigm-2016.pdf>

Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (2014). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. [https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta\\_deti\\_s\\_omj\\_v\\_ms\\_metodika\\_1vyd.pdf](https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2019/12/meta_deti_s_omj_v_ms_metodika_1vyd.pdf)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018). [https://www.msmt.cz/file/45304\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/45304_1_1/)

Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách. (2007). Rytmus o.s. [http://www.kpg.pf.ukf.sk/index\\_inkluze.pdf?fbclid=IwAR0UpMtOfCPqeWGAD29AB\\_AnC-XIEUk34N\\_nDsQrRQ5IUpHOQCLhsiFVT4o](http://www.kpg.pf.ukf.sk/index_inkluze.pdf?fbclid=IwAR0UpMtOfCPqeWGAD29AB_AnC-XIEUk34N_nDsQrRQ5IUpHOQCLhsiFVT4o)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (2016). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vývojová psychologie – učební text. (n.d.). Faculty of Informatics Masaryk University. <https://www.fi.muni.cz/~qprokes/socka/socka3.html?fbclid=IwAR2wFQ67PYBpeeRcvkLOY3PZhPUREmB0ZWmterWGZ8DuTq4q--sjuozQos#Predskolni>

Zákon č. 284/2020 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů, ve znění pozdějších předpisů (2020). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-284>

## **Seznam použitých zkratk**

ČAVSP – Česká asociace Sport pro všechny

FMS – fakultní mateřská škola

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací program

TVP – třídní vzdělávací program

## **Seznam použitých příloh**

Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro zákonného zástupce zkoumaného dítěte

Příloha č. 2: Informovaný souhlas pro přihlížejícího pedagoga

Příloha č. 3: Polostrukturovaný rozhovor s přihlížejícím pedagogem

Příloha č. 4: Pozorovací arch pro vstupní a výstupní analýzu dítěte

Příloha č. 5: Soubor 22 vybraných psychomotorických aktivit

### **Příloha č. 1: Informovaný souhlas pro zákonného zástupce zkoumaného dítěte**

Jmenuji se Barbora Zemková a pracuji na pozici učitelky v mateřské škole Na Výšinách. Zároveň studuji obor Učitelství pro mateřské školky. V rámci mé bakalářské práce jsem si zvolila téma „Využití psychomotorických aktivit k začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy“.

Mezi účastníky výzkumu bych ráda zařadila i vaše dítě .....

Chtěla bych Vás proto požádat o souhlas se zpracováním jeho osobních údajů z dokumentace mateřské školy. Tyto údaje budou využity výhradně pro zpracování bakalářské práce, kde budou anonymizovány, tudíž se nikde nebude vyskytovat jméno vašeho dítěte. Zároveň bych Vás chtěla požádat o souhlas s reflexí rozhovoru s dětmi na konci celé výzkumné části.

Pokud s výše uvedeným souhlasíte, prosím o Váš podpis níže.

Jméno:.....

Místo a datum:.....

.....

Podpis zákonného zástupce:



## **Příloha č. 2: Informovaný souhlas pro přihlížejícího pedagoga**

Jmenuji se Barbora Zemková a pracuji na pozici učitelky v mateřské škole Na Výšinách. Zároveň studuji obor Učitelství pro mateřské školky. V rámci mé bakalářské práce jsem si zvolila téma „Využití psychomotorických aktivit k začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do mateřské školy“.

Tímto podpisem stvrzuji, že jsem byla seznámena s obsahem, cílem a podmínkami bakalářské práce, a že jsem byla obeznámena s tím, že studentce poskytnu rozhovor, který bude za tímto účelem nahráván. Souhlasím s nahráváním mého rozhovoru s výzkumnicí a s následnou analýzou výsledného zvukového záznamu a jeho přepisu. Dávám souhlas k tomu, že výzkumnice může v bakalářské práci citovat informace, které jí poskytnu a zároveň dávám souhlas ke zveřejnění mého jména pro potřeby této práce.

Pokud s výše uvedeným souhlasíte, prosím o Váš podpis níže.

Jméno:.....

Místo a datum:.....

.....

Podpis pedagoga:

### **Příloha č. 3: Polostrukturovaný rozhovor s přihlížejícím pedagogem**

#### **Jaká je vaše aprobeace?**

*„Vystudovala jsem obor Učitelství pro mateřské školy se specializací na tělesnou výchovu na Univerzitě Karlově v Praze.“*

#### **Jak dlouho pracujete s dětmi v předškolním věku?**

*„Ve fakultní mateřské škole Na Výšínách učím již šestým rokem, ale s předškolními dětmi pracuji již 15 let, protože vyučuji scénický tanec. V mateřské škole jsem také vedla dva roky kroužek pohybově hudebních tanců.“*

#### **Jaké máte zkušenosti s prací s dětmi s odlišným mateřským jazykem?**

*„Zkušenosti jsem získala, až během posledních čtyř let, co učím na hlavní pracovní poměr. Nikdy jsem to však nijak výrazně nevnímala, protože se jednalo o jedno nebo dvě děti na třídě. Navíc šlo vždycky o děti, u kterých rodiče uměly plynně česky a bylo snadné se s nimi domluvit. Letos však poprvé zažívám, že mám ve třídě pět dětí s OMJ, a že někteří rodiče nemluví česky vůbec. Vždy se snažím o vzájemné porozumění s rodinou, abychom se naladily na stejnou vlnu a našly svůj způsob komunikace, letos je to trochu složitější.“*

#### **Jaké možnosti využíváte ve své třídě pro lepší začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem?**

*„O problematiku vzdělávání dětí s OMJ a jejich začleněním jsem se začala více zajímat, právě kvůli tomu, že je mám ve třídě. V první řadě, jsem využila možnosti zpracování projektu, který se uskutečnil na začátku školního roku a nesl název Babička přijela z.... Projekt spočíval v představení rodných zemí všech pěti dětí, kdy babička posílala kufr a dopis, ve kterém se objevily typické věci přeložený pozdrav pro dané země. Dále jsem využila možnost absolvování kurzu logopedického asistenta, na jehož základě jsem dostala nápad vytvořit tzv. logopedické chvílky s králíčkem Bébou. Jedná se o podporu přirozeného rozvoje řeči dětí, kdy společně s kolegyní, která absolvovala stejný kurz, zařazujeme dvakrát až třikrát v měsíci procvičování určitých hlásek. V rámci těchto logopedických chviliek provádíme s dětmi nejprve oromotorická cvičení, následně povídání s plyšovým králíčkem o probírané hlásce, rozbor obrázků souvisejících s hláskou, a nakonec správnou výslovnost. Přidáváme cvičení na rozvoj fonemického sluchu a vždy nějakou říkanku vztahující se k dané hlásce. Jako další možnosti k začleňování dětí s OMJ využíváme pro děti jejich sešity, které má každé z dětí a buď já nebo asistentka a kolegyně do nich dětem zapisujeme všechny říkanky, básničky a písničky, které ve*

*třídě s dětmi nacvičujeme, aby si je mohly opakovat a procvičovat doma společně s jejich rodiči. Jako další možnostmi, hojně využívám dramatickou výchovu, volnou hru nebo práci s knihou, kdy měly děti za úkol nosit do MŠ oblíbené knihy, které jsou psány v jejich rodném jazyce.“*

**Myslíte si, že lze psychomotorické aktivity použít jako jednu z možností k lepšímu začlenění dítěte s OMJ do třídního kolektivu. A proč?**

*„Stoprocentně ano! Vnímám to jako jiný způsob, jak děti s OMJ začlenit do kolektivu. Sama mám zkušenosti s využíváním pohybu jako nástroje ve výchově, dlouhá léta jsem tancovala výrazový tanec, kterým vlastně můžeme ztvárnit své pocity, zda jsme smutní nebo veselý. Styl pohybu se však liší v každé zemi. Proto se mi myšlenka využít psychomotorických aktivity pro začlenění dětí jako jedné z možných možností velice líbí. My máme v Česku své specifické pohyby. Děti, které přijedou z úplně jiného kulturního prostředí se musí naladit na naši vlnu. To že studentka použila psychomotorické aktivity, tak tím děti pozorují, učí se, jak reagovat, jak vnímat ostatní v prostoru, jak spolupracovat, takže z mého pohledu určitě ano, psychomotorické aktivity lze využít jako možnost k lepšímu začleňování dětí s OMJ.“*

**Jak byste zhodnotila celou skupinu dětí z hlediska jejich vývoje ve společenské oblasti (komunikace, spolupráce a navazování vztahů) před a po využitím psychomotorických aktivit?**

*„Pokud se vrátím úplně zpátky, kdy nám děti přišly na začátku září a kdy bylo s nimi opravdu těžké pracovat a porovnávat to s nyníškem, tak děti urazily velký kus cesty a mohu říct, že psychomotorické aktivity děti posunuly ještě o kus dál. Celou skupinu vnímám tak, že se cítí ve třídě bezpečněji, uvolněněji a děti mají více kamarádů, ač to nemusí být po té jazykové stránce tak plnohodnotná konverzace, tak po neverbální stránce, kterou podle mě psychomotorické aktivity také posílily je vidět, že komunikují bez obtíží. Upevnily se vztahy mezi dětmi, se kterými jsou si nějak blízké už od začátku, ale navíc také navazují vztahy i s jinými dětmi, které během psychomotorických aktivit měly možnost více poznat. Už se neupínají tolik na své kamarády, ale utváří si i nové. Více poznávají sami sebe a ostatní.“*

*Posun u dětí ale také velmi souvisí s rodinou, protože ve chvíli, kdy rodina nemá potřebu dítěti pomáhat v jeho rozvoji, tak nemají problém, s tím že dítě špatně mluví, patlá nebo zkrátka mluví s přízvukem.“*

**Na které z pozorovaných dětí mělo podle vás využití psychomotorických aktivit největší a nejmenší vliv?**

*„Největší vliv vnímám u Dívek B a A a u Chlapce B, tyto děti se nejvíce posunuly vpřed. Během aktivit si našly více kamarádů, více se snaží zapojovat do společných aktivit a celkově se více projevují. Mám pocit, že se nyní ve třídě cítí bezpečně a zbavily se svého studu. Menší vliv aktivity zanechaly na Dívce C, která by potřebovala více času, protože je zkrátka opatrnější. Nejméně ovlivnily aktivity Chlapce A, protože on dle mého názoru vládne zkrátka celé rodině, což se během aktivit často projevovalo. Myslím, že kdyby se mu dostávalo větší podpory v rodině mohl by být vývojově mnohem dál.“*

**Které z psychomotorických aktivit byste hodnotila jako nejlépe zdařilé?**

*„Obecně považuji všechny realizované psychomotorické aktivity za velmi zdařilé. Ale kdybych si měla vybrat, které z aktivit se mi nejvíce líbily, tak rozhodně aktivity se švihadly. Přišlo mi skvělé, že si navzájem pomáhaly, šlo tu o velkou spolupráci. Také se mi velice líbily aktivity s PET víčky, kdy děti musely na základě své intuice hledat své kamarády, kteří mají stejnou barvu víčka. Zkrátka se mi nejvíce líbily aktivity, kdy je každý sám za sebe, dělají to stejné, ale mají volnost a pocit že nejsou do ničeho nuceny to jsou podle mého ideální aktivity.“*

#### Příloha č. 4: Pozorovací arch pro vstupní a výstupní analýzu dítěte

Pozorovací arch zaměřený na komunikaci, spolupráci a navazování vztahů v třídním kolektivu				
Sledované dítě	(jméno dítěte)			
	Dovednost	Vstupní analýza	Výstupní analýza	Poznámky
Zapojuje se do skupinových aktivit				
Rozumí pravidlům aktivit				
Dodržuje pravidla aktivit				
Dokáže vyčkat až na něj vyjde řada				
Navazuje kontakty a vytváří nová přátelství s vícero dětmi				
Snaží se komunikovat s vrstevníky				
Zvládne se zařadit mezi ostatní členy ve skupině				
Dovede střídat svou dvojici/ skupinu				
Spolupracuje s celou skupinou během aktivit				
Vyhledává více kontakt s vrstevníky než s pedagogem				
Zvládá být hlavním aktérem během aktivit – mýt hlavní úkol				
Dovede vyslovit a obhájit svůj názor				
Dovede se ve skupině dohodnout				
Nesnaží se vědomě ubližovat ostatním dětem v kolektivu.				
Dovede darovat a přijmout				
Během aktivit se snaží přispět svým podílem				

## **Příloha č. 6: Soubor 22 vybraných psychomotorických aktivit**

### **Aktivity s nafukovacími balonky**

#### Náš nafukovací kamarád

Motivace: „Milé děti, udělejte si dvojice a do každé dvojice si vezměte jednoho nafukovacího kamaráda – balonek. Váš kamarád je velmi křehký a nesmí vám spadnout na zem, protože by jinak mohl prasknout. Zkusíte ho udržet nad zemí, aniž by vám spadl?“

Cíl: spolupráce ve dvojicích, respektování a vnímání druhého dítěte, posilování schopností pro zvládnutí neúspěchu a přizpůsobování se, regulace negativních emocí

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: nafukovací balonky

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Děti podle svého výběru utvoří dvojice, každá dvojice dostane balonek. Děti stojí čelem k sobě, balonek mají mezi svými břichy, ruce v bok. Společně se ve dvojici pohybují podle pokynů pedagoga, aniž by jim balonek spadl. Nejprve se s dětmi provádí jednoduché pohyby (dva kroky vlevo, dva kroky vpravo, zatočit se dokola). Následně mají děti za úkol se společně pohybovat po tělocvičně. Střídají intenzitu tempa chůze.

Metodická poznámka: Pokud dětem společná chůze nejde, zůstává se jen u jednoduchých společných pohybů. Vzhledem k tomu, že tato aktivita započala celý cyklus vybraných psychologických aktivit, tak byl nechán výběr dvojic na nich. U dalších her už je ale důležité, podněcovat děti ke střídání dvojic.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jakým způsobem si děti vybraly dvojici (pokud za někým rovnou běžely nebo naopak nevěděly s kým dvojici vytvořit), zda dítě pochopilo zadání a pravidla aktivity, jaká je vzájemná domluva ve dvojici a zda se dítě zapojuje nebo aktivitu odmítá.

#### Planety

Motivace: Pedagog si připraví plastickou ukázkou planet, které se pohybují okolo slunce. „Milé děti, jak se jmenuje planeta, na které žijeme? Znáte ještě nějaká jména planet? Věděly jste, že se všechny planety pohybují okolo slunce?“

Děti jmenují další planety, pokud ne jmenuje planety pedagog. „*Představte si nyní, že jste planety, které se otáčejí okolo slunce (nafukovací balonek).*“

Cíl: spolupráce ve dvojicích, respektování a vnímání druhého dítěte, posilování schopností pro zvládnutí neúspěchu a přizpůsobování se, regulace negativních emocí

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: nafukovací balonky

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Děti utvoří dvojice – dívka a chlapec a pokud to nevyhází na počet, utvoří děti dvojici s dítětem, se kterým ještě dvojici netvořilo. Každá dvojice dostane balonek. Děti stojí čelem k sobě, balonek mají mezi svými hrudníky a vzpaží. Po vzájemné domluvě se obě děti začnou otáčet směrem vpravo, kolem vlastní osy tak, aby jim balonek nespádl a obíhal kolem jejich trupu.

Metodická poznámka: Upozornit děti, že vůbec nevádí, pokud jim otáčení nejde rychle, každá planeta se točí kolem osy jinou rychlostí. Lze obměnit tím, že mají děti balonek mezi svými čely. Pokud však aktivita dětem vůbec nepůjde, je dobré volit jiný pohyb než otáčení. Úležitá je podpora navazování nových přátelských vztahů, a proto je nutné střídat dvojice.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, zda děti dodržely pravidlo a utvořily dvojice v provedení dívka a chlapec nebo zda změnila svůj obvyklý výběr dvojice. Zda dítě pochopilo zadání a pravidla aktivity, jakou mají vzájemnou domluvu ve dvojici a zda se dítě zapojuje nebo aktivitu odmítá.

### Balonkový vlak

Motivace: Dětem se pustí nahrávka zvuku houkajícího a jedoucího vlaku. Děti následně hádají. „*Ano děti, správně to je zvuk vlaku a vy si teď společně na jeden vlak zahrajete, ale nebude to obyčejný vlak, bude to vlak balonkový.* „

Stačí pustit pouze krátkou část nahrávky: <https://www.youtube.com/watch?v=8NdlpPifZdE>

Cíl: rozvoj a posilování spolupráce ve skupině, respektování, přizpůsobení a vnímání ostatních dětí, posilování schopností pro zvládnutí neúspěchu, regulace negativních emocí

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: nafukovací balonky

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Každé z dětí dostane jeden nafukovací balonek, společně děti utvoří zástup a balonky umístí vždy mezi své břicho a záda dítěte před sebou, ruce mají v bok. Na tlesknutí pedagoga, dítě, které je první v zástupu (lokomotiva) rozjede svůj balonkový vlak, určuje směr a rychlost vlaku.

Metodická poznámka: První dítě v řadě, musí vnímat ostatní ve skupině, musí proto zvolit přiměřené tempo chůze, aby všichni společně balonky udrželi. Obměnou aktivity může být rozdělení na více vlaků, kdy děti dávají pozor, aby nesrazily jiné vlaky a zároveň se snaží neztratit své balonky.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, zda se dítě zapojuje do společného vlaku, jak se staví k roli ve svém pořadí ve vláčku (jak se například vyrovnává s tím, že je poslední, že není hlavní lokomotiva, že nestojí před dítětem, se kterým se ve třídě baví nejvíce a ani ho nemá za sebou, zda nikomu neublíží (nestrká do něj, aby při pohybu vláčku zrychlil či zpomalil). A zda se celkově do aktivity zapojuje nebo jí odmítá.

### Dárek pro kamaráda

Motivace: „Milé děti, povězte mi, co se dělá, když má někdo narozeniny?“ (děti popisují oslavu narozenin, až se dostanou k předávání dárků) „Já mám vždycky velkou radost, když mohu někomu něco hezkého dát, určitě to máte stejně. Tak víte co, zahrajeme si společně na předávání dárků.“

Cíl: zlepšení vztahů mezi dětmi a prohloubení sociálního vnímání a empatie

Zařazení: závěrečná část tělovýchovné jednotky – uvolnění a relaxace

Pomůcky: nafukovací balonek

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Všechny děti si posedají do společného kruhu. Pedagog dětem nejprve sdělí úkol: „Podívej se na kamaráda, kterého máš po své pravé straně a zamysli se, která věc by mu udělala radost a zlepšila den.“ Následně dostane dítě, které začíná do ruky balonek, toto dítě pak předá balonek svému sousedovi a zároveň řekne, jaký mu dává dárek. Pokračuje se stejným systémem k dalšímu dítěti. Poté se pedagog ptá, zda bylo těžké vymyslet dárek pro kamaráda,



a zda se kamarádovi přání líbilo. Aktivita pokračuje, dokud se balonek nedostane zase k prvnímu dítěti, které začínalo.

Metodická poznámka: Děti mají tendenci svým kamarádům přát stejnou věc několikrát v kruhu. Je proto důležité, aby si dárek nejprve rozmyslely, pokud děti nezvládnou nic vymyslet, může jim jejich kamarád napovědět sám. Pokud děti aktivitu zvládají, je dobré se ptát také na důvod výběru jejich dárku. Doporučuji aktivitu opakovat, protože se děti více sžijí s pravidly a více přemýšlí nad dárky. Aktivitu lze také provádět i s jinou pomůckou, jako PET víčko, kamínek, šátek. Já však volila nafukovací balonek, protože dětem evokuje oslavu narozenin.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, zda jsou děti schopny vymyslet, čím by mohly dotyčnému vedle sebe udělat radost, i přes to, že se s ním ve třídě tolik nebaví, zda jsou schopny naslouchat, co vymyslely ostatní děti a vyčkat až na ně vyjde řada, zda jsou schopny projevit svůj názor, pokud se jim například dárek nelíbí a sdělit ostatním, co mají naopak rádi. Zda se celkově do činnosti zapojují a rozumí pravidlům a zda jsou schopny mluvit před celou skupinou.

### **Aktivita s nafukovacími balonky a padákem**

#### Balonek Poletucha a balonek Lepík

Motivace: Na dva různě barevné balonky se nakreslí dva obličejy – mračící a usmívající se. *„Milé děti, mám tady sebou dva balonky Poletuchu (mračící se) a Lepíka (usměvavý). Balonek Poletucha je každý balonek, který se nechce udržet na padáku, protože nemá rád, když všichni pracují dohromady. Balonek Lepík, je každý balonek, který se na padáku snaží udržet, protože se mu líbí, když umí všechny děti pracovat společně.“*

Cíl: Zlepšení vzájemného respektu, spolupráce a trpělivosti u dětí. Rozvíjení pozornosti a komunikace.

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: nafukovací balonky, padák

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Psychomotorický padák se položí na zem a děti kolem něj utvoří společný kruh. Na padák se naskládá několik nafukovacích balonků (já použila pět). Děti společně Padák s balonky zvednou a pomocí vzájemné spolupráce se snaží padákem pohybovat nahoru a dolů. Princip hry je v tom, že pokud děti nepohybují padákem stejně, ale každý jinak, všechny balonky vyskočí z padáku ven = balonek Poletucha. Pokud však všechny děti spolupracují a

pohybují padákem stejnou silou, tak se nafukovací balonky drží na padáku díky statické elektríně = balonek Lepík. Děti se tedy musí vzájemně domlouvat a dochází tak ke společné kooperaci. Na konci aktivity se pedagog ptá, co se dětem líbilo více, zda se jim líbilo, když pohybovaly padákem společně nebo naopak a co si z toho odnáší.

Metodická poznámka: V aktivitě je velmi důležité vysvětlit dětem, že musí spolupracovat a vzájemně vnímat pohyby svých kamarádů, aby si balonky udržely. Balonky se musí pokládat více směrem ke středu padáku, aby nedocházelo k jejich vypadnutí i přes to, že děti vzájemně spolupracují. Je také vhodné s padákem pracovat ve větším prostoru jako je tělocvična nebo zahrada.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak děti vnímají ostatní děti kolem se, zda se snaží padákem pohybovat společně, zda vymýšlí nějakou strategii – snaží se přispět svým podílem a komunikují mezi sebou. Zda se aktivně zapojují nebo jen pasivně stojí. Zda rozumí pravidlům aktivity.

### **Aktivity s padákem**

#### Pošťák

Motivace: *„Milé děti, psaly jste už někdy se svými rodiči dopis? Víte, kam dopisy potom dávají? A hlavně kdo je roznáší? (odpovědi – poštovní schránka, pošta a pošťák). Ano máte pravdu. My si teď na takové pošťáky zahrajeme.“*

Cíl: navazování vzájemných vztahů, jejich utužování, rozvoj spolupráce v kolektivu

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: padák a měkký míč – Over Ball

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Psychomotorický padák se položí na zem a děti kolem něj utvoří společný kruh. Děti společně padák chytí a zvednou. Pedagog vezme míč do ruky a zahájí hru slovy: *„Já pošťák Bára posílám míč (jméno dítěte)“* a hodí doprostřed padáku míč. Děti musí vzájemně spolupracovat a společně padák naklánět tak, aby se balonek opravdu k jmenovanému dítěti dokutálel. Ve chvíli, kdy se balonek dostane k danému dítěti, tak to si vybere kamaráda a balonek mu pošle se stejným slovním spojením. Aktivita pokračuje, dokud se neprostřídají všechny děti v kolektivu.

Metodická poznámka: Velké psychomotorické padáky mají uprostřed díru, musí se tedy při hře dávat pozor, aby míč touto dírou nepropadl. Lze využít motivaci – pokud míč spadne do díry, pošta se ztratila, nebo měl špatně zadanou adresu. Je také vhodné s padákem pracovat ve větším prostoru jako je tělocvična nebo zahrada.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak děti vnímají ostatní děti kolem se, zda se snaží padákem pohybovat společně, zda vymýšlí nějakou strategii – snaží se přispět svým podílem a komunikují mezi sebou. Zda se aktivně zapojují nebo jen pasivně stojí. Zda rozumí pravidlům aktivity.

### Červíci

Motivace: Pedagog si předem připraví obrázek červa. „Milé děti, už jste někdy viděly červíka? Já ho mám tady na obrázku (ukázat všem). Kdo by mi zkusil říct, kde by takový červík mohl bydlet?“ Děti různě odpovídají a následně jim pedagog vysvětlí, kde červíci žijí, a že mohou být například v nějakém ovoci, houbách nebo v mouce. „Děti, představte si, že tento padák, je rozkrojené jablíčko, je krásné a šťavnaté, ale dostali se do něj dva červíci a my je musíme společnými silami dostat pryč.“

Cíl: Respektování druhých v synchronním pohybu, kolektivní spolupráce, naslouchání a podřizování se druhým.

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: padák a dva měkké míče – Over Ball

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Psychomotorický padák se položí na zem a děti kolem něj utvoří společný kruh. Děti společně padák chytí a zvednou. Pedagog vezme oba míče a pošle je po okraji padáku. Společným úkolem je dostat oba míče(červíky) pryč jen skrze díru, kterou má padák uprostřed a nikoliv okrajem. Děti musí spolupracovat, různě padák naklánět a napínat, aby se míčů zbavily. Aktivita končí v momentě, kdy jsou oba míče mimo padák.

Metodická poznámka: Ze začátku pedagog pomáhá při manipulaci s padákem, ale po určité době nechává děti, aby spolupracovaly samy. Pokud jde aktivita dětem dobře, lze pozměnit pravidla, například vybrat různé barvy míčů, s tím, že první musí jít ven červený a pak modrý.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak děti vnímají ostatní děti kolem se, zda se snaží padákem pohybovat společně, zda vymýšlí nějakou strategii – snaží se přispět svým podílem a komunikují mezi sebou. Zda se aktivně zapojují nebo jen pasivně stojí. Zda rozumí pravidlům aktivity.

### Medúza

Motivace: Pedagog uchopí společně s dětmi padák a ptá se jich, zda jim připomíná nějakého vodního tvora, postupnými otázkami dovede dětem k medúze. Následně si společně o medúze povídají, jak vypadá, že má žahavá chapadla atd.

Cíl: Respektování druhých v synchronním pohybu, kolektivní spolupráce, naslouchání a podřizování se druhým.

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: padák

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Psychomotorický padák se položí na zem a děti kolem něj utvoří společný kruh. Děti společně padák chytí a zvednou. Zvolna padákem průběžně pohybují – vzpažením vzhůru a připažením padák klesá dolů. Pedagog dětem dává různé pokyny:

- a) Při zvedání padáku, pedagog vysloví jednu z barev, které se na padáku vyskytují a děti, které se této barvy drží musí podběhnout pod padákem (medúzou) a vyměnit si navzájem místa během jednoho zvednutí – snaží se, aby je medúza nepožahala.
- b) Při zvedání padáku, pedagog místo barev vyslovuje jména dvou dětí, které se mají mezi sebou navzájem vystřídat. Pravidlo je jinak stejné.
- c) Medúza už děti nemůže požahat. Děti zvedají padák pětkrát a při pátém zvednutí musí všichni společně vběhnout pod medúzu, kde se všichni navzájem v kruhu obejmou a pomalu se nechají padákem zakrýt.

Metodická poznámka: Při třetí možnosti musí pedagog dávat velký pozor, aby nedošlo k úrazu, musí upozornit děti, ať si dají pozor, aby do nikoho nevrzily.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak děti vnímají ostatní děti kolem se, zda se snaží padákem pohybovat společně, zda jsou schopny vyčkat, než na ně vyjde řada, s jakými dětmi navazují kontakt, zda se snaží komunikovat i s jinými dětmi než obvykle. Zda vnímají pokyny pedagoga a rozumí jim a zda se aktivně zapojují nebo jen pasivně stojí.

## Mořské vlnky

Motivace: „Milé děti, představte si, že jste společně u moře. Vlnky vás hladí, je ticho a vy slyšíte, jak vlny moře šumí, a jaký je všude kolem klid a ticho.“ Pedagog pustí nahrávku zvuků mořských vln: <https://www.youtube.com/watch?v=f77SKdyn-1Y>

Cíl: Rozvoj vzájemného respektu, tolerance a trpělivosti. Posilování navazování vztahů s vrstevníky a rozvoj neverbální komunikace.

Zařazení: závěrečná část tělovýchovné jednotky – uvolnění a relaxace

Pomůcky: padák

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Psychomotorický padák se položí na zem a děti kolem něj v sedě utvoří společný kruh. Společně chytne pedagog s dětmi padák oběma rukama několik centimetrů nad zemí. Lehkými pohyby vytvoří na padáku vlnky jako na moři. Podle pokynů pedagoga se vlny mohou zvětšovat a zmenšovat. Po tomto nácviku se jedno z dětí, které pedagog vybere „vydá na moře“ a přes padák přejde k nějakému dítěti, které si vybere, a to se s ním vystřídá. Výběr však není zcela volný, na padáku jsou barvy – žlutá, červená, zelená a modrá, dítě se vždy musí střídát s dítětem, které je ve stejné barvě jako on, ale na protější straně. Aktivita pokračuje, dokud se nevystřídají všichni.

Metodická poznámka: Pedagog pouští nahrávku zvuku mořských vln po celou dobu, snaží se, aby se děti uvolnily a relaxovaly v tichosti.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak děti vnímají ostatní děti kolem se, zda se snaží padákem pohybovat společně, zda dodržují pravidla výběru, zda jsou schopny vyčkat až na ně vyjde řada. Zda se celkově do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

## **Aktivity se švihadly**

### Mizející ostrovy

Motivace: „Čáry máry, abraha dabraka, milé děti, už nejste ve školce, ale na širém moři, jste námořníci a plavíte se po vodě ve svých malých lodkách. Vždy, když bubnuji na bubínek je moře klidné a vy se můžete plavit, ale pokud začnu zvonit na zvonek, znamená to, že hlásím poplach, protože přichází bouře a vy se musíte společně schovat na nějaký z ostrovů.“

Cíl: Rozvoj a posilování vzájemné spolupráce, komunikace, respektu a vnímání druhých kolem sebe v prostoru

Zařazení: úvodní část tělovýchovné jednotky – rozehrání

Pomůcky: švihadla, bubínek, zvonek

Doba trvání: 5 minut

Popis aktivity: Ze švihadel se vytvoří několik ostrovů (počet ostrovů závisí na množství dětí ve skupině, já vytvořila tři). Děti běhají okolo ostrovů (plaví se) za zvuku bubínku, v momentě, kdy pedagog přestane hrát na bubínek, děti musí co nejdříve z vody ven a společně se svými kamarády schovat na jeden z ostrovů. Ostrovy, se ale postupně zmenšují a mizí (díky velkým bořím a vichrům). Děti musí vzájemně spolupracovat a pomáhat si, aby se společně vešly na ostrovy.

Metodická poznámka: Pedagog chodí při hraní na bubínek mezi ostrovy, postupně všechny ostrovy nejdříve nepatrně zmenšuje, pak jeden z ostrovů úplně odstraní a zbylé zase o trochu zvětší. Je důležité, aby si vždy všechny děti našly nějaký ostrov a společně se do něj vešly.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak děti vzájemně spolupracují, zda se snaží vzájemně si pomáhat, komunikovat mezi sebou a domlouvat se na postupu. Zda je některé z dětí naschvál nevystřkuje z ostrovů nebo ony samy tak nečiní. Zda dodržují pravidla aktivity vnímají ostatní děti kolem sebe a nenarážejí do ostatních. Zda se celkově do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

### Cesta Amazonskou džunglí

Motivace: *Tříkrát zatleskám. „Víte děti, co ta tři tlesknutí znamenala? Já vám to povím, přenesla vás totiž daleko do Jižní Ameriky, do amazonské džungle. Staly se z vás průzkumníci a musíte společně projít skrz džungli, abyste se zase mohly vrátit do školky. Dávejte si ale pozor, protože cesta bude složitá a vy si budete muset vzájemně pomáhat.“*

V momentě, kdy dětem sdělím, že se přenesly do amazonské džungle, spustím připravenou nahrávku zvuků džungle: [https://www.youtube.com/watch?v=fHWhebFt\\_r0](https://www.youtube.com/watch?v=fHWhebFt_r0)

Cíl: Respektování druhých, verbální i nonverbální komunikace, rozvoj pozornosti a trpělivosti.

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: švihadla

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Švihadla se rozestaví na zem, jako dráha, v té se však udělají různé díry. Na pokyn pedagoga první z dětí, zahájí průzkum džunglí (konkrétně poprosím jednu z dívek s OMJ, která pochází z USA, aby vedla průzkumnou výpravu). Děti postupně pokračují za prvním dítětem. V momentě, kdy narazí na díru v dráze (propast v džungli) musí si děti vzájemně pomoci. To znamená, že utvoří dvojice, chytí se za ruce a společně skočí na další část dráhy. Skáče se snožmo, a kritériem není skočit společně na další část švihadla, protože by mohlo hrozit nebezpečí uklouznutí, ale skočit vedle švihadla, rozpojit se, zařadit a zase se plynule na dráhu napojit. Takto děti postupují u všech děr v dráze. Aktivita končí v momentě, kdy poslední dítě dojde na konec dráhy, opět se třikrát tleskne a děti jsou zpět v MŠ.

Metodická poznámka: Pedagog musí dodržovat bezpečnost, pro aktivitu je tudíž vhodnější, aby děti byly boso a nedošlo tak k nebezpečí uklouznutí po švihadle.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak děti vzájemně spolupracují, zda se snaží vzájemně si pomáhat, komunikovat mezi sebou a domlouvat se na postupu. Zda jsou schopny podat pomocnou ruku i dětem, se kterými tak často nekomunikují nebo s tím mají problém. Zda je některé z dětí naschvál nevystřikuje mimo dráhu nebo ony samy tak nečiní. Zda na sebe děti vzájemně nestlačí, aby pospíchaly. Zda dodržují pravidla aktivity a zda se celkově do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

### Pejsek a jeho pán

Motivace: „Milé děti, kdo má doma pejska? A jak s ním chodíte ven?“

Děti si s pedagogem povídají o tom, že pejsek má být na vodítku, a že si společně roli pejska a pána zkusí.

Cíl: Respektování druhých, verbální i nonverbální komunikace, rozvoj pozornosti a trpělivosti.

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: švihadla

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Švihadla se rozestaví na zem, jako dráha. Na pokyn pedagoga se děti rozdělí do dvojic, aby se však předešlo vybírání stejných dvojic, určí se pro výběr dvojice pravidlo: „Utvořte dvojici s tím, který má stejnou barvu své školní značky jako vy (děti, znají barvu své značky, jedná se o tu, kterou mají na skřínce).“ Ve chvíli, kdy jsou dvojice vytvořené, určí si

vzájemně kdo je pejsek a kdo pán. Následně děti absolvují trasu ve dvojicích a drží se za ruce, přičemž jedno z dětí jde po laně (pejsek) a nesmí z něj sejít a druhé dítě (pán) mu dělá dopomoc (drží ho za ruku). Děti prochází trasu podle pravidel, která určuje pedagog – chůze vpřed, vzad nebo stranou. Po určitém čase se role ve dvojici vystřídají. Aktivitu pak ukončí pedagog.

Metodická poznámka: Pedagog musí dodržovat bezpečnost, pro aktivitu je vhodnější, aby děti byly bosy a nedošlo tak k nebezpečí uklouznutí po švihadle.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak si děti vybírají své dvojice, zda hledají dvojici u jiných dětí, se kterými méně komunikují nebo nedodržují pravidlo a snaží se být se svým kamarádem. Také se sleduje, zda děti vzájemně spolupracují, zda se snaží vzájemně si pomáhat, komunikovat mezi sebou a domlouvat, které dítě bude jako první v roli pejska a pána. Zda jsou schopny se držet za ruku i s dětmi, které jim nejsou tolik sympatické. Zda dodržují pravidla aktivity a zda se celkově do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

## **Aktivity s PET víčky**

### Nejlepší kamarád

Motivace: *„Milé děti, víte, co to znamená, když někdo o někom řekne, že je jeho nejlepší kamarád?“ Pedagog poslouchá odpovědi jednotlivých dětí. „Já bych ráda věděla, zda máte ve třídě nějakého nejlepšího kamaráda, protože pokud ano, tak se někdy stává, že myslíte na stejné věci, je to tak? No a pokud ano, tak to společně vyzkoušíme.“*

Cíl: Rozvoj nonverbální komunikace, trpělivosti, spolupráce, navazování vztahů s vrstevníky a posilování odpovědnosti

Zařazení: závěrečná část tělovýchovné jednotky – uvolnění a relaxace

Pomůcky: PET víčka různých barev, neprůhledný sáček

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Děti se rozestaví různě po prostoru, udělají dřep a dlaněmi si zakryjí oči. Pedagog vloží podle počtu dětí ve skupině několik různých barev PET víček do neprůhledného sáčku. Důležité je, aby v sáčku bylo co nejvíce barev a od každé sudý počet. Následně pedagog potichu prochází mezi dětmi, každé dítě jednotlivě osloví, a to si vylosuje jedno PET víčko, může do sáčku nahlížet a vybrat si barvu jakou bude chtít. PET víčko si každé z dětí nějakým způsobem schová a znovu se vrátí do původní polohy a zakryje si oči. V momentě, kdy mají všechny děti víčka, pedagog tleskne což je signál, že se děti mají vydat hledat svého nejlepšího kamaráda. Princip spočívá v tom, že si mají děti k sobě najít do dvojice dítě, které má stejnou



barvu víčka, ale nesmí u toho promluvit. Ve chvíli, kdy jsou dvojice vytvořené si děti navzájem ukážou PET víčka a zjišťují, zda se trefily nebo ne. Tím aktivita končí

Metodická poznámka: Děti musí pedagog upozornit, že je důležité, aby u aktivity bylo naprosté ticho, aby děti mohly naslouchat své intuici, a že mohou mít stejnou barvu PET víčka i děti, které se spolu tak často ve třídě nebaví. Také je dobré říct, že nezáleží na tom, zda se dítě ve výběru trefí nebo ne.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, k jakému výběru dvojice svádí děti označení „nejlepší kamarád.“ Zda naslouchají a dodržují pravidla pro aktivitu, zda se snaží neverbálně komunikovat nebo jen stojí a čekají, až si je najde jiné dítě. A zda se celkově do aktivit zapojují nebo naopak.

### Bystrozraký

Motivace: „*Milé děti, znáte tu pohádku o Dlouhém, Širokém a bystrozrakém?* (v případě, že ano, nechat děti ať o ní vypráví) *Pokud ji neznáte, tak to vůbec nevádí, já vám o ní trochu povím* (vysvětlit pohádku, a hlavně popsat, kdo to byl bystrozraký). *Na bystrozrakého si totiž zahrajete.*“

Cíl: Rozvoj nonverbální komunikace, trpělivosti, spolupráce, navazování vztahů s vrstevníky a posilování odpovědnosti

Zařazení: závěrečná část tělovýchovné jednotky – uvolnění a relaxace

Pomůcky: PET víčka různých barev, neprůhledný sáček

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Pedagog vloží podle počtu dětí ve skupině několik různých barev PET víček do neprůhledného sáčku. Důležité je, aby v sáčku bylo co nejvíce barev a od každé sudý počet. Děti společně utvoří kruh a zavrou oči. Pedagog obchází celý kruh se sáčkem a vždy zaťuká nějakému dítěti na rameno, to se musí otočit, vylosovat si jedno PET víčko, schovat ho v dlaních a znovu se postavit do původní pozice a zavřít oči. V momentě, kdy má každé dítě v dlaních schované PET víčko, pedagog dá pokyn k tomu, aby děti otevřely oči. „*Bystrozraký vidí velmi daleko a prohlédne i skrze stěnu nebo dlaň.*“ Úkolem dětí, je najít si kamaráda do dvojice, podle barvy PET víček. Děti však nesmí po celou dobu mluvit, pouze se musí postavit k tomu dítěti, které má podle něj stejnou barvu víčka. Na další pokyn pedagoga, mohou děti

rozevřít víčka a ukázat si, zda si našly k sobě správnou dvojici. Pedagog, se na konci ptá, komu se to podařilo a kdo je také bystrozraký.

Metodická poznámka: Je dobré děti během aktivity podněcovat, aby dodržovaly pravidla. Také je důležité děti upozornit, že pokud se ve výběru své dvojice spletly nic se neděje.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, zda děti dodržují pravidla aktivity a nepodvádí, jakým způsobem probíhá jejich neverbální komunikace, zda si vybírají do dvojice děti, se kterými jsou často nebo naopak, zda celkově pravidlům aktivity rozumí a zda se do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

### **Aktivity bez pomůcek**

#### Příšerky

Motivace: „*Milé děti, zahrajeme si na příšerky. Víte, jak taková příšerka vypadá? Musí dělat různé obličejy* (dětem pedagog předvede různé grimasy). *Příšerky, ale chytá lovec a ten lovec bude (jméno dítěte).*“

Názorně pomocí vybraného dítěte, předvede pedagog zbytku skupiny, jak se aktivita hraje.

Cíl: Rozvoj nonverbální komunikace, trpělivosti, empatie, spolupráce, orientace v prostoru, navazování vztahů s vrstevníky

Zařazení: úvodní část tělovýchovné jednotky – rozehrání

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 5 minuty

Popis hry: Pedagog určí jedno dítě, které má úkol chytat ostatní děti ve skupině – je lovcem příšerek. Děti se před lovcem snaží utéct. Koho lovec chytí promění se v příšerku – musí udělat nějakou legrační grimasu (vypláznout jazyk, nafouknout tváře, vycenit zuby atd.) a zkamenět – zastavit se na místě, dokud k němu nepřijde jiné dítě, které se mu musí podívat do očí, pohladit ho po vlasech a říct slova: „*Ty moje malá, hodná příšerko.*“ Tím je dané dítě vysvobozené a může pokračovat v aktivitě. Vysvobozovat mohou všechny děti, které nejsou chycené. Během aktivity, pedagog průběžně střídá výběr honiče. Aktivita končí, pokud jsou všechny děti proměněné do příšerek nebo pokud určí konec aktivity pedagog.

Metodická poznámka: Před realizací aktivity je důležité dětem vše názorně předvést, aby plně pochopily, co mají dělat a jak vysvobozovat. Pro lepší přehlednost je vhodné, aby byl lovec nějak barevně rozlišen, například aby držel v ruce gumový kroužek, aby ostatní děti měly

přehled o tom, kdo je zrovna honičem. Aktivitu lze různě obměňovat, mohou se určit děti, které vysvobozují nebo mohou být dva lovci.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, zda děti dodržují pravidla aktivity, zda se snaží vzájemně vysvobozovat, zda nepodvádí, zda zvládají vyslovit vysvobozující slova a pamatují si je, jakým způsobem probíhá jejich neverbální komunikace. Pokud je jedno z dětí s OMJ chytač, tak koho chytá, zda se neopakuje a zda zvládá mít hlavní úkol chytače. Zda celkově pravidlům aktivity rozumí a zda se do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

### Na lepidlo

Motivace: „*Milé děti, já mám tady na ruce lepidlo, které opravdu hodně lepí (pedagog pantomimicky předvádí, jak se mu lepí dlaně a prsty k sobě) a to lepidlo teď na někoho nalepím.*“

Cíl: Rozvoj nonverbální komunikace, trpělivosti, empatie, spolupráce, orientace v prostoru, navazování vztahů s vrstevníky

Zařazení: úvodní část tělovýchovné jednotky – rozehrání

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 5 minut

Popis aktivity: Pedagog předá imaginární lepidlo nějakému dítěti, které se stane honičem. Koho se honič dotkne, ten se k němu přilepí a následně jsou honiči dva. Děti se během celé aktivity musí držet za ruce. Hra končí v momentě, kdy zbude poslední hráč, který není od lepidla.

Metodická poznámka: Pedagog musí dávat pozor na bezpečnost během vzájemného držení dětí.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, zda děti dodržují pravidla aktivity, pokud mají funkci honiče, tak zda svému úkolu rozumí. Jak si děti pohrají se ztvárněním lepidla, které děti jsou první vybírány k chytání, a které zbývají poslední. Zda děti nepodvádí a zda se do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

### Sochař a sochy

Motivace: „*Milé děti, povězte mi, kdo je to sochař a co je to socha?*“ (Pedagog si s dětmi povídá o to, že sochař je povolání, a že jeho prací je výroba soch) „*Když už víte, kdo je sochař, tak si na něj zahrajete.*“

Cíl: Rozvoj a posilování vzájemných vztahů, spolupráce, nonverbální komunikace, empatie

Zařazení: úvodní část tělovýchovné jednotky – rozehrání

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 5 minut

Popis aktivity: Pedagog určí jedno dítě, které je sochařem a má úlohu chytače. Koho se sochař dotkne, ten se musí ihned proměnit v sochu, v té poloze, v jaké právě je. Princip je v tom, že děti mohou dělat legrační sochy. Děti se však mohou vzájemně vysvobozovat. Ty děti, které ještě sochař neproměnil v sochy vysvobodí své kamarády tím, že soše zaťukají na čelo. Aktivita pokračuje do té doby, dokud nejsou všechny děti sochami nebo ji ukončí po chvíli pedagog.

Metodická poznámka: Před realizací aktivity je důležité dětem vše názorně předvést, aby plně pochopily, co mají dělat a jak vysvobozovat. Pro lepší přehlednost je vhodné, aby byl sochař nějak barevně rozlišen, například aby držel v ruce gumový kroužek, aby ostatní děti měly přehled o tom, kdo je zrovna sochařem. Aktivitu lze různě obměňovat, mohou se určit děti, které vysvobozují nebo mohou být dva sochaři.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, zda děti dodržují pravidla aktivity, zda se snaží vzájemně vysvobozovat, zda nepodvádí, zda zvládají vyslovit vysvobozující slova a pamatují si je, jakým způsobem probíhá jejich neverbální komunikace. Pokud je jedno z dětí s OMJ chytač, tak koho chytá, zda se neopakuje a zda zvládá mít hlavní úkol chytače. Zda celkově pravidlům aktivity rozumí a zda se do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

### Opičky

Motivace: „*Milé děti v Amazonské džungli žijí malé opičky, které se moc rády opičí.*“

Cíl: Rozvoj nonverbální komunikace, trpělivosti, spolupráce, navazování vztahů s vrstevníky a posilování odpovědnosti

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 10 minuty

Popis hry: Děti utvoří dvojice, kritériem pro výběr dvojic je najít si toho, kdo má na svém oblečení stejné barvy. Děti se postaví v prostoru naproti sobě a promění se v opičky. Po vzájemné domluvě jedno z dětí předvádí různé grimasy a pohyby a druhé je po něm opakuje – opičí se. Po chvíli se na pokyn pedagoga role vymění. Aktivita končí na pokyn pedagoga.

Metodická poznámka: Během aktivity lze pustit nahrávku zvuku Amazonské džungle pro lepší relaxaci a motivaci.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, zda děti respektují pravidla výběru dvojic, jaká je úroveň jejich nonverbální komunikace, jaká je jejich vzájemná spolupráce. Zda se více stydí a zda se do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

### Roboti

Motivace: Pedagog sis s dětmi povídá o tom, že robot je stroj, názorně dětem ukazuje pohyby robota. „Milé děti, teď už víte, kdo je to robot, vy si společně na roboty zahraje, ale musíte se navzájem naprogramovat.“

Cíl: Rozvoj nonverbální komunikace, trpělivosti, spolupráce, navazování vztahů s vrstevníky a posilování odpovědnosti

Zařazení: hlavní část tělovýchovné jednotky

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 10 minuty

Popis aktivity:

Metodická poznámka: Pedagog může dětem během aktivity pustit nějakou nahrávku oblíbených písní dětí, aby došlo k většímu uvolnění

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, zda děti respektují pravidla výběru dvojic, jaká je úroveň jejich nonverbální komunikace, jaká je jejich vzájemná spolupráce. Zda se více stydí a zda se do aktivity zapojují nebo ji odmítají.

### Pečení chleba

Motivace: „Milé děti, už jste někdy s maminkou nebo s tatínkem pekly chleba? Pokud ano, už znáte postup, pokud ne, tak nevadí, protože my si ho teď společně upečeme.“

Cíl: rozvoj a posilování skupinové spolupráce, respektu, ohleduplnosti, vzájemných vztahů

Zařazení: závěrečná část tělovýchovné jednotky – uvolnění a relaxace

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 10 minut

Popis hry: Pedagog utvoří společně s dětmi kruh. V kruhu si všichni sednou do tureckého sedu tak, aby každé dítě dosáhlo na záda dítěte, které sedí před ním. Žáda kamarádů se promění v pečící vál. Děti „pečou chleba“ podle pokynů pedagoga. Principem hry je postupovat od nejmenších dotyků na zádech kamarádů k intenzivnějším. Pedagog dětem popisuje postup – nejdříve připravit kvásek, nechat ho odpočinout. Uválet těsto, do těsta patří mouka, sůl, kmín a odpočatý kvásek. Těsto kyne, následně se vloží do trouby. Upečený chleba se namaže máslem atd.

Metodická poznámka: Volba názvu je podmíněna nauce o české tradici, k čemuž pečení chleba patří. Je důležité dětem vysvětlit pojmy, aby rozuměly tomu, co dělají – co je kvásek (mít jeho obrázek).

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jaké místo si děti v kruhu vyberou, koho chtějí před sebe a koho za sebe, zda během aktivity svým vrstevníkům neubližují, zda se snaží vzájemně spolupracovat. Zda naslouchají a dodržují pravidla aktivity a zda se celkově do aktivit zapojují nebo naopak.

### Tajná zpráva

Motivace: „Milé děti, někdo poslal do školky tajnou zprávu a naším úkolem je ji odeslat správně a přesně. Co vy na to, zkusíme to?“

Cíl: rozvoj a posilování sociálního vnímání, navazování a upevňování vztahů ve třídním kolektivu, budování vzájemné důvěry, odpovědnost vnímat společné doteky

Zařazení: závěrečná část tělovýchovné jednotky – uvolnění a relaxace

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 5 minut

Popis aktivity: Pedagog společně s dětmi stojí v kruhu a všichni se drží za ruce. Pedagog, vysvětlí, že tajná zpráva bude nějaký dotyk a děti musí proto dávat velký pozor, aby zprávu zastihly. Pak pedagog určí směr a dítě, které zprávu dostane jako první, aby se děti mohly více soustředit. Pedagog vyšle zprávu, což je znatelné stisknutí ruky, zpráva se posílá po celém kruhu až nakonec dojde zpět k pedagogovi. Na konci aktivity, se pedagog ptá, co byla tajná zpráva a zda ji dostaly všechny děti. Aktivitu lze několikrát opakovat.

Metodická poznámka: Aktivitu lze pozměnit například jinou volbou dotyku. Ztížit ji lze tím, že se dětem nevyzradí směr, kterým se zpráva odesílá a děti tak musí dávat opravdu velký pozor. Pokud aktivita dětem nejde podle plánu, je vhodné zvýraznit dotyk, tak aby si jej děti více všimly – poklepání na rameno. Pro utužení vztahů mezi vrstevníky je dobré měnit místa dětí vedle sebe.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak děti zvládají naslouchat pokynům hry, zda se snaží zachytit tajnou zprávu a poslat ji dál. Vedle koho v kruhu stojí, zda jsou schopné držet se za ruce s dětmi vedle sebe, zda se nesnaží aktivitu kazit a zda se celkově do aktivit zapojují nebo naopak.

### Tajemné doteky

Motivace: *„Milé děti, zahrajeme si aktivitu na tajemné doteky, tajemné proto, že budete muset mít zavřené oči a vnímat, kde na svém těle tajemný dotyk cítíte.“*

Cíl: Rozvoj a posilování vzájemné spolupráce, empatie, tolerance, nonverbální komunikace, rozvoj tělesného schématu a pravolevé orientace

Zařazení: závěrečná část tělovýchovné jednotky – uvolnění a relaxace

Pomůcky: žádné

Doba trvání: 10 minut

Popis aktivity: Děti utvoří dvojice, kritériem pro výběr dvojic je najít si toho, kdo má na svém oblečení stejné barvy. Jedno z dětí má zavřené oči, druhé se jej postupně dotýká na třech vybraných místech na jeho těle (loket, čelo, ucho). Když první dítě otevře oči, pokusí se vyjmenovat všechna tři místa, kde se ho druhé dítě dotýkalo. Následně se děti vystřídají.

Metodická poznámka: Pokud děti zvládají, přidávají se dotyky, lze určit pravidlo, že děti střídají strany levá/pravá.

Kritéria pro pozorování dětí s OMJ: Sleduje se, jak si děti vybírají své dvojice, zda hledají dvojici u jiných dětí, se kterými méně komunikují nebo nedodrží pravidlo a snaží se být se svým kamarádem. Také se sleduje, zda děti vzájemně spolupracují. Zda při dotycích druhému dítěti schválně neubližují. Zda dodržují pravidla aktivity a zda se celkově do aktivity zapojují nebo ji odmítají.