

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Aplikace Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence do praxe MŠ

Diplomová práce

Autor: Bc. Lenka Burešová

Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku (PPVN)

Vedoucí práce: Mgr. Věra Krejčová, PhD.

Hradec Králové

2015

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2014/2015**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Burešová**

Osobní číslo: **P131429**

Studijní program: **N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Název tématu: **Aplikace Gardnerovy teorie mnohačetné
inteligence do praxe MŠ**

Zadávací katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

V teoretické části bych chtěla představit Gardnerovu teorii mnohačetných inteligencí, ukotvit vztah Gardnerovy teorie k RVP PV, popsat, jakým způsobem využívat Gardnerovu teorii jako prostředek pro plánování obsahu vzdělávání v MŠ a popsat, jakým způsobem můžeme tuto teorii promítnout do podnětného prostředí třídy. V praktické části bych ráda naplánovala konkrétní projekty (dílčí témata) s oporou o Gardnerovu teorii a ověřit je v praxi. Dále se budu zabývat zásobníkem materiálů, pomůcek a typů činností vhodných pro rozvoj jednotlivých typů inteligencí.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Věra Krejčová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Oponent diplomové práce:

PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Datum zadání diplomové práce:

27.11.2014

Termín odevzdání diplomové práce:

30.6.2015

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

PhDr. Pavel Zíkl,

Ph.D.

děkan

vedoucí

katedry

dne

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Věry Krejčové PhD. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Poličce dne 26. 4. 2015

Anotace

BUREŠOVÁ, Lenka. Aplikace Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence do praxe MŠ. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015, 103 s. Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na teorii a praxi Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence v předškolním věku. Zabývá se vztahem Gardnerovy teorie k RVP PV, způsobem využití Gardnerovy teorie jako prostředku pro plánování obsahu vzdělávání v MŠ a popisuje, jakým způsobem můžeme tuto teorii promítnout do podnětného prostředí třídy. V praktické části bych ráda naplánovala konkrétní projekty (dílčí témata) s oporou o Gardnerovu teorii a ověřila je v praxi mateřské školy.

Klíčová slova: mnohačetná inteligence, typy inteligence, program Začít spolu, plánování v mateřské škole

Annotation

BUREŠOVÁ, Lenka. Applications Gardner's theory of multiple intelligence into practice kindergarten. Hradec Králové: Fakulty of Education, Univerzity of Hradec Králové, 2015, 103 s. Diploma Dissertation.

This thesis focuses on the theory and practice of Gardner's theory of multiple intelligence preschoolers. It deals with the relationship Gardner's theory to RVP PV, describes how to use Gardner's theory as a tool for planning the curriculum in kindergarten and describes how this theory can be translated into a stimulating classroom environment. In the practical part, I would like to planned specific projects (sub-themes) with the support of Gardner's theory and verified in practice kindergarten.

Keywords: Multiple intelligence, forms of intelligence, Step program, planning in kindergarten

Obsah

Teoretická část.....	9
1.1 Gardnerova teorie mnohačetné inteligence.....	9
1.1.1 Podmínky samostatné inteligence	9
1.1.2 Jednotlivé typy inteligence	10
1.2 Souvislost Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence a RVP PV.....	25
1.2.1 Úkoly předškolního vzdělávání.....	25
1.2.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce.....	26
1.2.3 Vzdělávací obsah RVP PV	29
1.2.4 Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu	30
1.3 Program Začít spolu.....	30
1.3.1 Denní program Začít spolu.....	33
1.3.2 Zajištění podnětného prostředí pomocí center aktivit	35
1.3.2.3 Naplňování základních lidských potřeb v souvislosti s programem	40
1.4 Tematické plánování a integrované učení činnostmi a hrou.....	42
1.4.1 Formální zápis tematických plánů a projektů.....	43
1.4.2 Integrované učení hrou a činnostmi.....	47
1.4.3 Individualizace.....	48
1.4.4 Role učitele v programu Začít spolu.....	50
1.4.5 Evaluace programu Začít spolu	51
Praktická část.....	58
1.5 Cíle praktické části diplomové práce.....	58

1.6	Úprava prostředí třídy	58
1.7	Projekt č. 1	67
1.8	Projekt č. 2	76
1.9	Projekt č. 3	88
1.10	Zhodnocení projektů z hlediska naplnění dílčích cílů a kompetencí, obsažených v RVP PV	100
	Závěr:	102

Úvod

Zájem společnosti o lidskou inteligenci a její rozvoj je předmětem mnohaletých výzkumů a střetů různorodých názorů. Jestliže dlouhodobě pozorujeme jednotlivé děti ve skupině, můžeme si povšimnout, že se jejich „nadání“ v oblastech vzdělávání mnohdy velmi liší. Značné rozdíly také můžeme vnímat při řešení úkolů běžného života.

Předškolní věk představuje jedno z nejdůležitějších období života dítěte. Děti tohoto věku většinou přichází poprvé do větší sociální skupiny, kde mají jedinečnou příležitost začít rozvíjet své schopnosti naprosto přirozenou a pro ně hravou formou. Je žádoucí, aby se děti učily právě na základě svých chyb – prožitek z chyby je tedy žádoucí, na tomto základě můžeme při příštím pokusu o úspěšné vyřešení situace stavět a čerpat z ní. Z toho vyplývá, že děti by se měly učit bez přímého dohledu dospělého – tedy měly by dostat možnost prožít si pocit chyby, vyrovnat se s ním a poučit se z něho.

Vzdělávání v mateřské škole by mělo být zcela individuální – mělo by tedy rozvíjet každé dítě podle jeho aktuálních možností a schopností. Díky nejednotnému chápání inteligence – Gardnerově teorii mnohačetné inteligence, můžeme umožnit každému dítěti vyniknout v určité oblasti a zažít mu pocit úspěchu. Z této teorie vychází program Začít spolu, jehož podstata spočívá v rozvoji jednotlivých inteligencí podle individuality jednotlivých dětí a ve vzájemné spolupráci dětí v mateřské škole.

Ve své práci bych se ráda zabývala aplikací teorie mnohačetné inteligence do praxe mateřské školy. V teoretické části popíši podstatu Gardnerovy mnohačetné inteligence a její návaznost na ostatní oblasti vzdělávání podle RVP PV, dále se budu zabývat programem Začít spolu, který z této teorie vychází, a v neposlední řadě plánováním a hodnocením jednotlivých projektů.

V praktické části ověřím tři předem naplánované projekty (respektujících tuto teorii) v praxi mateřské školy a výsledky posoudím v souvislosti s oblastmi vzdělávání dítěte, zmíněné v RVP PV. Cílem mé práce je tedy ověření si aplikace Gardnerovy mnohačetné inteligence v praxi mateřské školy pomocí programu Začít spolu.

Teoretická část

1.1 Gardnerova teorie mnohačetné inteligence

Howard Gardner ve svých studiích popisuje teorii mnohačetné inteligence. Určil základních osm inteligencí – verbální, hudební, logicko-matematickou, tělesně – kinestetickou, sociální, intrapersonální, přírodní a prostorovou. Každý člověk má přítomny tyto druhy inteligencí, ovšem v různé míře – tento poměr určuje způsob, jakým člověk jedná a řeší problémy běžného života.

1.1.1 Podmínky samostatné inteligence

Podle Gardnera není žádná ze složitějších vlastností vázána pouze na jeden či několik genů, ale závisí na mnoha genech, z nichž velkou část tvoří geny polymorfní, které nabývají různých podob v závislosti na prostředí. Nemůžeme tedy sestavit jediný nevyvratitelný a všeobecně přijímaný seznam lidských inteligencí.

Samostatná inteligence musí splňovat dvě základní podmínky, aby byla v určitém kulturním prostředí opravdu užitečná a důležitá. Jimi jsou:

- Musí obsahovat soubor schopností řešit problémy – musí člověku umožňovat vyřešení skutečných problémů a těžkostí, se kterými se v běžném životě setkává
- Musí obsahovat potenciál pro nalézání nebo vytváření problémů, jejichž vyřešením pokládá základ pro získávání nových vědomostí.

A hlavní podmínkou, kterou musí splňovat teorie rozmanitých inteligencí jako celek, je co nejúplnější škála schopností různého kulturního původu.

U každé jednotlivé inteligence bychom podle Gardnera měli objevit těchto osm znaků:

- Potenciální izolace dané schopnosti vzhledem k ostatním – například při poškození určitých částí mozku.
- Existence idiots savants, zázračných dětí a lidí s velmi nevyrovnaným profilem inteligencí.

- Samostatná inteligence obsahuje jednu nebo několik základních operací nebo mechanismů, pomocí kterých dokážeme zpracovávat specifický druh vstupních informací. (Gardner, 1999, s. 92-93)

Samostatná inteligence by měla mít samostatný, „vlastní“ vývoj odlišný od vývoje ostatních druhů inteligence. Samozřejmě ale vývoj inteligence neprobíhá odděleně od ostatních, vyjma u některých anomálních jedinců. Specifická inteligence se stává tím hodnověrnější do té míry, do jaké jsme schopni vystopovat její vývojové předchůdce. Jednotlivé aspekty určité inteligence se mohou objevovat odděleně u určitých živočišných druhů, nicméně společně se objevují pouze u člověka.

Všech osm oblastí, které určil Gardner – tedy verbální, hudební, logicko-matematická, tělesně – kinestetická, sociální, intrapersonální, přírodní a prostorová, splňují výše zmíněné podmínky samostatnosti – mluvíme o nich tedy jako o inteligencích.

1.1.2 Jednotlivé typy inteligence

V souvislosti s jednotlivými inteligencemi můžeme hovořit o charakteristických znacích, jejím postupném specifickém vývoji a možnostech rozvoje. V následujícím textu jsou jednotlivé inteligence popsány právě z těchto hledisek.

1.1.2.1 Verbální inteligence

Tato inteligenční oblast nám umožňuje dorozumívat se s ostatními verbální formou a využívat tak komunikační schopnosti jedince. Součástí jazykového repertoáru je také znaková řeč a písemný projev, nicméně jazyk je ve své podstatě produktem hlasového ústrojí a je určen lidským uším. Při utváření jazyka hraje centrální úlohu sluch a mluvená řeč.

Howard Gardner ve své knize Teorie mnohačetné inteligence uvádí čtyři základní funkce jazyka:

- Rétorická funkce řeči, schopnost používat jazyk k přesvědčování jiných lidí
- Paměťový potenciál řeči, schopnost používat řeč pro zapamatování informací
- Vysvětlování

- Schopnost jazyka vysvětlovat svou vlastní činnost, uvažovat o sobě samém a stát se aktivním účastníkem „metalingvistické“ analýzy

(Gardner, 1999, s. 107)

Tyto funkce jsou navzájem propojené, avšak na sobě nezávislé. Thomas Armstrong ve své knize uvádí, že i lidé, kteří mají potíže se čtením nebo psaním, mohou mít silně rozvinutou verbální inteligenci – mohou to dokazovat formou výborného řečnického projevu.

I lidé označováni ve škole jako dyslektici a dysgrafici mohou tedy být výbornými vypravěči nebo například herci a politiky.

Gardner rozlišuje oblasti jazyka, které jsou speciální a výlučně lidské a nepotřebují zvláštní podporu okolí. Těmi jsou syntakticko – morfologické a fonologické procesy. Naopak jiné stránky jazyka využívají obecnější mechanismy zpracování informací a nejsou tak přísně a výlučně vázány k „jazykové centrále“. Tento příklad pojednává zejména o oblastech sémantiky (nauka o významu a změnách významu jazykových jednotek) a morfologie (nauka o struktuře a tvaru slova).

Při školní klasické výuce je tento typ inteligence jedním z nejvytíženějších. Mnoho dětí má také potíže výlučně jazykového charakteru. Mnohdy celý problém souvisí se špatným sluchovým rozlišováním. Gardner uvádí, že ve fonologicky založeném západu se čtení opírá o ty oblasti mozku, v nichž se řečové zvuky vytvářejí. Naopak systémy Orientu dávají přednost ideografickému čtení, které je závislé hlavně na centrech interpretujících obrazový materiál. Vzhledem k tomuto poznatku by měly mít děti se specifickými poruchami učení možnost využít jiný, v dané kultuře netradiční způsob učení, který jim umožní porozumět psanému textu a mluvenému projevu jinou formou. Překážkou by neměl být ani fakt, že daný styl není preferován v jejich kultuře.

Ke správnému psaní ovšem také potřebujeme ještě další schopnosti. Písemný projev je nutné zasadit do kontextu, který při mluvené řeči vyplývá z mimojazykových prostředků (gest, tónu hlasu a celkové situace).

Je tedy zřejmé, že tyto dvě formy verbální inteligence spolu úzce souvisí, nicméně nemůžeme říct, že se jedná o přímo úměrnou souvislost.

Pro verbální komunikaci je pro člověka potřebné jedinečné hlasové ústrojí, které mu umožňuje zřetelnou artikulaci. Celý hlasový systém můžeme ovládat díky evolucí zdokonalenými nervovými strukturami, které nám dovolují rychlé vyvozování řeči – řeč se tedy stává rozmanitým prostředkem rychlé komunikace. Rozmanitost pragmatických stránek řeči se zřejmě vyvinula z projevů citů a schopnosti gestikulovat (ukazování, posunky), které máme společné s opicemi. (Gardner, 1999, s. 118).

Z historického hlediska byl člověk s dobrou pamětí a řečnickými schopnostmi osobou velmi váženou. Když se však objevilo písmo a informace se začaly zaznamenávat psanou formou, například do knih, začala slovní paměť ztrácet svůj specifický význam. S rozšířením knihtisku klesl tento aspekt jazykové inteligence ještě více. Lidé si nyní mohli celkem snadno vyhledat velké množství informací, aniž je museli znát z paměti.

U malého dítěte nacházíme kořeny verbální řeči ve žvatlání, které se objevuje v prvních několika měsících od narození dítěte. Žvatlání můžeme pozorovat i u neslyšících kojenců. Děti zkouší experimentovat se zvuky, které jinak můžeme vidat jen ve vzdálenějších jazykových skupinách. Zpravidla začátkem druhého roku dítěte se jazyková aktivita dítěte mění. Objevují se jednotlivě vyslovovaná slova a jednoslovné věty. Zanedlouho začne dítě spojovat jednoduché výrazy do dvouslovných vět, které už něco znamenají – mají význam z hlediska dění kolem dítěte. Tříleté dítě zpravidla řadí věty do celkem složitých konstrukcí. Umí tvořit otázky, záporny a používá vsuvky. Do svých pěti až šesti let dítě opraví neobratnosti v řeči, bude mluvit s úctyhodnou plynulostí a stavba vět už bude velmi podobná vyjadřování dospělých jedinců. Vývoj řeči je však zcela individuální záležitostí a nelze v žádném případě posuzovat dítě podle toho, jak brzy a dokonale začalo používat verbální složky komunikace.

Jako podporu rozvoje verbální inteligence bychom u dětí měli využívat společné čtení knih, rozhovor a diskusi s dítětem, vést dítě k lásce k jazyku a ke knihám a zprostředkovávat mu jiné formy komunikace.

1.1.2.2 Hudební inteligence

Umožňuje vnímat hudbu v jejích základních aspektech. Patří mezi ně tyto základní složky – melodie, rytmus a barva zvuku. Jestliže posloucháme nebo tvoříme hudbu, jde v podstatě o jednotlivé zvuky vysílané na určitých slyšitelných frekvencích a seskupené podle ustanoveného systému. Hudba může mít strukturu horizontální (vztahy mezi jednotlivými tóny) i vertikální (výška jednotlivých tónů). Vnímat hudbu můžeme také zdola nahoru nebo naopak shora dolů. Je tedy otázkou, zda vnímáme nejdříve celkovou kompozici skladby, nebo naopak se začneme ubírat od základních tónů a pravidel a až poté vnímáme celistvost.

Sluch není bezpodmínečnou podmínkou k vnímání hudby. Jeden z jejích aspektů – rytmické uspořádání – může existovat i bez účasti sluchu a je přístupný i těm, kteří z nějakého důvodu neslyší.

Citový aspekt hudby je zcela nepopiratelný. Hudbou lze city zachytit, postupně je poznávat, seznamovat se s jejich formou a předat je ostatním.

Pomocí hudební formy můžeme předávat informace ostatním lidem, v historii se tak dělo zejména při zprostředkování vědomostí starší generace té mladší.

Hudba nám také může pomoci k lepší koncentraci, může nás podněcovat k umělecké tvorbě, k nápadům na nové vynálezy, umí doslova spustit nový nebo rozšířený směr myšlenek.

Hudební inteligence a nadání k ní, se zřejmě objevuje dříve, než všechny ostatní. V kojeneckém věku si děti žvatlají a zpívají. V polovině druhého roku dítěte nastává důležitý zlom – dítě začíná vytvářet jednotlivé tóny a experimentovat s nimi. Opakuje známé nápěvy a vymýšlí si vlastní písně. Ve věku tří až čtyř let experimenty se zvuky postupně mizí a převahu získávají melodie dominantní kultury. Většina dětí v naší kultuře v době školní zralosti přiměřeně napodobuje písničky, které slýchá kolem sebe a pomocí toho má osvojené základní písňové schéma. Podle Gardnera dítě ve školním věku žádné zvláštní pokroky neudělá, jestliže nemá neobyčejný talent či výjimečné schopnosti. Víceméně rozšiřuje svůj repertoár.

Přístupy dětí k hudbě jsou následující:

- Figurální přístup – všímá si zejména melodie a celostních rysů
- Formální přístup – vnímá hudební zkušenost jako systém pravidel

(Gardner, 1999, s. 136)

Figurálním přístupem vnímá dítě hudbu v prvních letech svého života. Poté, za předpokladu zájmu dítěte o hudbu, nastupuje přístup formální. Na počátku tohoto přechodu jsou důsledky pro dítě negativní. Některé důležité aspekty hudby, kterým dítě, díky figurálnímu způsobu vnímání, rozumí přirozeně, jsou v důsledku nástupu pravidel alespoň na nějakou dobu zastíněny a mnohdy toto období doprovází krize. Do zhruba devíti let stačí nadanému dítěti čerpat ze své přirozené energie a vrozeného talentu. Opravdová virtuozita se objevuje až po devátém roce dítěte, kdy na scénu přichází hodiny cvičení na hudební nástroj a stanovení si priorit. Otázku, zda svůj život zcela zasvětit hudbě, řeší většina dětí v pubertě, můžeme tedy toto období nazývat druhou hudební krizí. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že notná dávka talentu ještě zdaleka neznamena jistý úspěch v hudební sféře. Naopak je nezbytné svůj talent rozvíjet a cvičit, což ostatně platí i u všech ostatních typů inteligence.

Výběr dětí, které aktivně přispívají do hudebního života dané společnosti, závisí na tom, jaké hudební schopnosti daná kultura upřednostňuje a kterých si váží. Rozhodující roli přitom může hrát vlastnost, která nemá s hudbou vůbec nic společného – například se může jednat o schopnost k hudebnímu projevu přiřadit pohybovou složku a jejich spojením pobavit posluchače. Z toho tedy vyplývá, že hudební inteligence využívá i kooperaci s ostatními druhy inteligencí – například postoj těla a dýchání při hře na nástroj a zpěvu zabezpečuje tělesná inteligence, čtení notového záznamu hudby naopak logicko – matematická inteligence.

Hudební inteligenci můžeme rozvíjet poslechem hudby, zpíváním, hraním na jakýkoliv nástroj – i podomácku vyrobený nebo hraním hudebních her – např. hádáním písniček, všímáním si zvuků kolem sebe, složením písně nebo založením vlastní kapely.

1.1.2.3 Logicko – matematická inteligence

Lidé, kteří mají dobře rozvinutou logicko – matematickou inteligenci, dobře rozumějí číslům a matematickým pojmům, rádi ve všem hledají pravidelnost a snadno chápou, jak se ve vědách uplatňuje vztah mezi příčinou a následkem. Jsou často schopni řešit matematické úlohy bez pomůcek – jen z vlastní hlavy. Lidé nadaní v logicko – matematické oblasti často rádi pozorují lidi, místa nebo sled událostí. Mají častou oblibu v kladení si otázek ohledně věcí, které vidí, nebo které je zajímají. Ve všem vidí pravidelné číselné vzorce.

Jedinci, kteří mají vyvinuté matematické nadání, mívají v oblibě řád a pravidelné uspořádání, které se specificky prolíná v mnoha různých a někdy i zcela vzdálených oborech. Velice dobře chápou operace, které lze s objekty provádět, popřípadě detailnější vztahy mezi těmito operacemi, výroky (matematické věty), jimiž lze charakterizovat skutečné možné operace a vztahy mezi těmito výroky.

Početní schopnosti mají své reprezentace v pravé hemisféře a jsou zcela odděleny od schopností jazykových. Nicméně matematické operace lze zpracovávat různými způsoby a s větší flexibilitou, než jak je tomu u verbálních a hudebních schopností. Zajímavostí je, že logicko – matematické schopnosti nebývají ohroženy poškozením jednoho centra, ale daleko nebezpečnější pro ně jsou rozptýlená onemocnění jako například demence. Ale jak uvádí Gardner ve své knize Teorie mnohačetné inteligence – jde o zcela samostatné centrum.

Někdy se můžeme setkat s typem dětí, které se těžko orientují v logicko - matematické oblasti. V této skupině se nachází část, která je nedostatečně motivována, nicméně určitá část dětské populace není schopna pochopit princip logických úsudků. Naopak děti s vědeckými sklony se rády pouštějí do hledání souboru pravidel a zásad, kterým by mohly chování předmětů vysvětlit.

Zcela zvláštním případem jsou jedinci se zcela specifickými schopnostmi, nazývaní idiots savants. Jejich schopnosti v ostatních oblastech jsou vývojově opožděné nebo velmi slabé, nicméně již od raného věku dokážou zcela přesně počítat.

Logicko - matematická inteligence zastává v naší kultuře velmi důležitou pozici. Ovšem není tomu tak ve všech kulturách.

Podle Piageta vzniká soubor schopností nazývaných logicko – matematickou inteligencí konfrontací se světem předmětů, zcela naopak od oblasti jazykové a hudební, které mají společný původ v auditivně - orální sféře. Malé dítě, setkávající se s předměty, je přerovnává a řadí, zjišťuje jejich počet a tím získává první a nejdůležitější logické a matematické znalosti.

V průběhu vývoje se jedinec postupně dostává od objektů k výrokům, od základních ke složitějším činnostem, ke vztahům mezi nimi, přichází ze senzomotorické oblasti do sféry čisté abstrakce – do království logiky a vědeckého myšlení. Z Piagetova tvrzení vyplývá, že rozvoj logicko matematického myšlení by měl začínat již od raného dětství – tedy „v kolébce“.

Mnoho měsíců se znalosti dítěte o příčinných vztazích vážou na jeho aktuální zkušenost s předměty. V důsledku ztráty předmětu ze zorného pole jej ztrácí i z povědomí. Po zhruba 18 – ti měsících dítě pochopí, že i po svém zmizení z jeho dohledu předmět dál existuje, tím akceptuje jeho existenci v časoprostorovém rámci – tento jev můžeme nazvat konceptem trvalosti předmětů. Jedná se o důležitý mezník mentálního vývoje, může o předmětech přemýšlet a mluvit, i když nejsou nablízku.

Začínajícím projevem pochopení pojmů soubor a třída můžeme považovat schopnost sdružování předmětů. Nicméně malé dítě nechápe, že existuje uspořádaný číselný systém. Do věku čtyř až pěti let je to pro něj pouze naučená řada čísel, založená na mechanické paměti. V okamžiku, kdy si uvědomí, že prvky číselné řady se dají přiřadit k daným předmětům souboru, zjistí, že poslední přiřazená číslice odříkávané řady označuje celkový počet předmětů v souboru. Mezi šestým a sedmým rokem je dítě schopné spočítat jednotky ve dvou souborech a porovnat jejich velikost.

Nyní nastává důležitý zlom, který nazýváme interiorizace matematických operací – odehrávají se pouze v naší hlavě. Podle Gardnera by dítě mělo být schopné používat tyto znalosti pro řešení úkolů běžného života.

Z výše uvedeného vyplývá, že dítě se ve škole seznámí nejprve se základními principy čísel, jak fungují a až poté přechází k samotným výpočtům.

Logicko – matematickou inteligenci můžeme uplatnit v mnoha oborech – v matematice, v přírodních vědách, nebo například v oblasti počítačů. Spadá sem v podstatě řešení jakéhokoliv problému.

Tento typ inteligence můžeme rozvíjet pomocí hraní logických a strategických her, počítáním z paměti, procvičováním odhadu, řešením hádanek a pozorováním – respektive zhodnocením vlastního řešení úkolu.

1.1.2.4 Prostorová inteligence

Můžeme jí také nazývat vizuálně – prostorovým myšlením. Bohatou prostorovou představivost mívají zejména lidé s výtvarným nadáním a ti, kdo se dobře orientují v technických oborech a přírodních vědách. Mají schopnost uvažovat a učit se novým věcem prostřednictvím obrazů. Díky tomu mají možnost přetvářet to, co kolem sebe vidí nebo co sledují vnitřním zrakem ve skutečnost – věci viditelné a skutečné. Gardner uvádí, že zejména lidé s jiným výrazným nadáním, zejména v oblasti verbální a hudební inteligence, mívají v této oblasti nedostatky. Ve své knize také uvádí, že jádrem prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa, umožňují transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářejí z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí. (Gardner, 1999, s. 196)

Přesto schopnosti, které umožňují dobrou prostorovou orientaci, nejsou zcela identické. Někdo může mít velmi přesné zrakové vnímání a přitom nedokáže jakýmkoliv způsobem ztvárnit imaginární svět. Nicméně pro tuto oblast platí, že člověk nadaný v některé dříve zmiňované oblasti, bude vynikat v prostorovém myšlení jako celku. Prostorové schopnosti jsou velmi důležité zejména při orientaci na různých místech, při poznávání předmětů – ať už zrakem, či hmatem; nebo při práci s 2D, či 3D prostorem.

Gardner uvádí, že Thurstone rozdělil prostorové schopnosti na tři složky:

- Schopnost rozpoznat totožnost předmětu, který vidíme z různých úhlů
- Schopnost představit si pohyb nebo změnu ve vnitřním uspořádání určité konfigurace
- Schopnost přemýšlet o prostorových vztazích, které jsou závislé na orientaci těla pozorovatele

(Gardner, 1999, s. 198)

I lidé, kteří nejsou schopni vnímat okolní svět pomocí zraku – nevidomí, mohou mít velmi dobře vyvinutou prostorovou inteligenci. Z tohoto důvodu není vhodné spojovat jí spojovat s jakoukoliv formou vnímání. V kresbách nevidomých dětí můžeme nalézt mnoho společných rysů s kresbami mladších dětí, které jsou schopné vnímat vizuálně. Tento poznatek dokazuje, že kreslit se učíme pomocí osvojování si určitých pravidel, které vizuální vnímání usnadňuje, nicméně není jediným zprostředkovatelem. Nevidomí lidé mohou vnímat některé aspekty malířského díla pouze hmatem. Podle Gardnera výzkumy nepotvrdily, že by měl zrak pro prostorovou inteligenci větší význam než hmat.

Obtíže v prostorové inteligenci se často odhalí při překreslování různých obrazců. Podle odborníků je mnoho dětí s diagnostikovanou specifickou poruchou učení - zejména dyslexií – velmi nadaných v prostorové oblasti myšlení.

Podle Piageta začíná pochopení prostoru již v kojeneckém věku – dítě se učí sledovat dráhu pohybujících se předmětů a orientovat se ve svém bezprostředním okolí. Toto stadium se nazývá senzomotorické. Na jeho konci si dítě již začíná utvářet mentální představy – začíná internalizovat činnosti nebo oddálené nápodoby. Za důležitý zlomový bod můžeme považovat počátek stadia konkrétních operací – tím je nástup do školy. Zde se rychle rozvíjí schopnost aktivní prostorové manipulace s představami i objekty. Dítě objevuje fenomén decentrace - jak asi pohlíží na situaci člověk, který sedí jinde, jak asi vypadá objekt, když ho pootočíme. Tato schopnost se rozvíjí pouze v rámci konkrétních situací a událostí. Období puberty obohacuje dítě i o schopnost představit si abstraktní prostor nebo formální zákony, které v prostoru platí.

U normálních jedinců se tedy prostorová inteligence rozvíjí převážně na základě vlastního pozorování okolního světa. Tito jedinci k vnímání okolí z velké části využívají zrakového vnímání.

Prostorová inteligence může být užitečná například v umění a tvoření uměleckých děl, při řešení problémů a čerpání nových tvořivých nápadů z ní, nebo třeba při navrhování a stavění modelů či skutečných staveb. Jiné kultury jí velmi často využívají k orientaci v nepřehledném terénu, v oblasti uměleckých řemesel a různých forem sportů.

Rozvíjet jí můžeme například modelováním z plastelíny, fotografováním, skládáním z papíru, tvorbou koláží, nebo prací s počítačovou grafikou.

1.1.2.5 Tělesně – kinestetická inteligence

V této části budeme hovořit zejména o schopnosti přemýšlet tělem, umět se jeho prostřednictvím učit a projevovat pomocí něj vlastní schopnosti a vyjadřovat svou osobnost.

Pokud se chceme zabývat fyzickými schopnostmi, je tělesná inteligence velmi variabilní – můžeme jí soustřeďovat do celého těla, nebo naopak pouze do jejích částí – třeba do rukou.

Nejen u tohoto typu inteligence platí, že jestliže se věnujete činnosti, při které se cítíte dobře a která prospívá vašemu zdraví, má to pozitivní účinek i na všechny ostatní druhy vaší chytrosti.

Gardner uvádí, že tělesně – kinestetickou inteligenci můžeme rozdělit dvěma směry. První je zaměřený dovnitř – na cvičení vlastního těla a zdokonalování vlastních schopností. Druhý směřuje ven – na činnost s reálnými objekty, jejich manipulaci a činnosti s nimi související.

Z výše uvedeného vyplývá, že tělesně - kinestetickou inteligenci můžeme rozdělit na dvě části - jedna se věnuje jemné a druhá hrubé motorice.

Jemná motorika je schopnost používat ruce a prsty k jemným pohybům, které vyžadují velkou přesnost. Lidé dovedou velmi přesně uchopit drobné předměty, a to právě z důvodů dokonalého ovládnutí souhry ukazováčku s protistojným palcem.

Hrubou motoriku naopak využíváme právě tam, kde potřebujeme koordinaci celého těla. Dobrým příkladem může být sport.

Lidé s dobře vyvinutou tělesně – pohybovou inteligencí mohou používat tělo jako prostředek uměleckého sebevyjádření nebo při vyjadřování pocitů. Jedná se například o tanec, herectví, pantomimu nebo třeba sochařství. Dokáží velmi dobře „myslet tělem“ – v podstatě jde o schopnost navození fyzických vjemů ve vlastních představách, což je ukázkou kinetické představivosti. Tato schopnost bývá často rozhodující při podávání zdařilých výkonů na poli jejich působnosti. Není také neobvyklé, že jestliže někdo potřebuje pohyb k vyjádření vlastních myšlenek a pocitů, je pro něj také nutnou součástí učení.

Repertoár projevů lidského těla je velmi rozmanitý – pomocí něj dokážeme vyjádřit nepřeberné množství pohybů. Z biologického hlediska můžeme chápat mozek jako prostředek, který zjemňuje motorické chování, umožňuje orientaci na určité cíle a zvyšuje celkovou adaptibilitu a schopnost přežít. Nicméně vše není jen zásluhou mozku. Práce pohybového systému je neuvěřitelně komplexní, diferencovaná a zároveň integrovaná, založená na spolupráci rozmanitých nervových a svalových složek. Většina vůlí ovládané motorické aktivity tedy probíhá ve formě vzájemného ovlivňování vnímání a motoriky. (Gardner, 1999, s. 233)

V souvislosti mozku a řízení tělesných aktivit se také setkáváme s problematikou dominantního postavení pro motorickou aktivitu. Jedna polovina mozku většinově přebírá řízení celého spektra motorických a smyslových aktivit. Podle Gardnera je u člověka často dominantní levá hemisféra, důvodem by mohlo být centrum řeči, umístěné právě zde. Zároveň bývá levá hemisféra dominantní i v oblasti motoriky. Gardner také upozorňuje na závislost laterality a genetických předpokladů – i výzkumy levorukosti podporují hypotézu, že dominance pravé hemisféry se v některých rodinách objevuje opakovaně.

Amstrong ve své knize Každý je na něco chytrý uvádí, že pro některé děti s výraznou tělesnou chytrostí bývá těžké přizpůsobit se tradičnímu stylu výuky, při němž jsou nuceni poslouchat učitelův výklad, sledovat tabuli a sedět při tom klidně v lavici. Takové děti bývají někdy mylně označovány jako hyperaktivní nebo se u nich mluví

o poruchách pozornosti spojených s hyperaktivitou. (Armstrong, 2011, s. 146) Má – li však dítě mnoho energie, není třeba v tom automaticky spatřovat příznaky hyperaktivity. Označení ADHD nebo pojmem hyperaktivní může konkrétně dětem samotným, i jejich okolí znesnadnit pochopení svých vlastních potřeb, jejich osobitého stylu učení a kladných stránek své osobnosti. Armstrong uvádí, že u některých takto mylně diagnostikovaných dětí vede nadbytek energie k různým problémům ve škole. Většina škol s touto energií pracuje chybně – k jejímu vybití využívá pouze přestávek mezi vyučovacími hodinami. Když jsou pak děti při vyučování neposedné, nedávají pozor, nudí se, vyrušují a skákalí ostatním do řeči, může to být projevem právě toho, že se necítí dobře – nedochází u nich k naplnění vlastních biologických potřeb. V tomto případě může jít o nedostatek pohybu, a tím pádem jim celá situace zneguje či přímo znemožňuje učení.

Cílem by tedy mělo být usměrnění zbytků energie a její vhodné nasměrování – vede to k velkým úspěchům, jak při školním vyučování, tak i při řešení problémů v běžném životě.

Podle Piageta se tělesně – kinestetická inteligence jedince vyvíjí následovně: dítě začíná od jednoduchých reflexů (sání, zrakové vnímání) a pozvolna postupuje ke složitějšímu chování, které je čím dál více ovlivňováno různými podněty z okolí i vlastními záměry dítěte. Můžeme pozorovat, jak se dítě snaží kombinovat jednotlivé činnosti podle toho, jaký záměr chce právě uskutečnit – zde již můžeme mluvit o trvalosti podnětů.

Tělesně – pohybovou inteligenci můžeme rozvíjet a podporovat pomocí procvičování koordinace rukou a očí, zlepšováním koordinace rukou a očí sortováním, hraním pantomimy, hledáním inspirace v pohybu a cvičení, ručními pracemi a řemeslnými dovednostmi nebo například vhodnou a pravidelnou relaxací.

1.1.2.6 Přírodní inteligence

Lidé s výraznou přírodní inteligencí se zajímají o prostředí, ve kterém žijí a jsou vůči němu velmi vnímaví. Všimají si věcí kolem sebe a mají radost z toho, když je dokážou rozpoznávat a systematicky řadit do různých skupin. Velmi dobře se učí pozorováním, mají cit pro okolní prostředí a porozumění jeho zákonitostem, umí velmi dobře zacházet se zvířaty a jsou schopni úspěšně pěstovat rostliny.

Podstatou tohoto druhu inteligence je pozornost věnovaná přírodě a snaha o pochopení všech jejích projevů.

Do nástupu moderní doby byla pravděpodobně tím nejdůležitějším druhem inteligence a umožnila lidstvu přežít.

Soubor těchto schopností je prospěšný zejména v ohleduplnosti a šetrnosti vůči okolí a pomáhá nám uvědomit si význam otázek týkajících se životního prostředí.

Tento typ inteligence můžeme rozvíjet všímáním si okolní přírody, pěstováním rostlin, chováním zvířat, pozorným pozorováním přírody a všech souvislostí v ní a v neposlední řadě provozováním aktivit přírodně zaměřených.

1.1.2.7 Personální formy inteligence

V následujícím textu se budeme zabývat dvěma typy inteligence – jedna je zaměřena na sebe sama (intrapersonální), druhá směřuje vně – k ostatním lidem (interpersonální, neboli sociální).

Gardner popisuje vývoj personálních forem inteligence v návaznosti na sebe. Novorozenec cítí zpočátku velmi rozmanité pocity, například bolest, libost, vzrušení, ale nedokáže s nimi nijak pracovat, pouze je podle svých možností sděluje ostatním. Dítě si ve svém raném věku spojuje pocity s konkrétní situací – zde můžeme nalézt počátek intrapersonálního citění. Začíná rozlišovat mezi náladami ostatních a mezi výrazy tváře – tyto schopnosti můžeme považovat za základ sociálního chování. Velmi důležitý zlom nastane zhruba ve věku jednoho roku dítěte – dítě mladší jednoho roku považuje svůj vlastní odraz v zrcadle za jinou bytost, dítě starší jednoho roku již ne.

Od dvou do pěti let se můžeme setkat s použitím symbolického vyjadřování – například on, máma, máš strach, atd. – slouží k symbolickému pochopení světa. V předškolním věku má pro dítě velký význam hra v rolích, kdy si může nezávazně vyzkoušet různé reakce v dané situaci, popřípadě ventilovat situační přepětí, například v důsledku vypjaté domácí atmosféry. Dítě v tomto věku na sebe pohlíží egocentricky a svůj názor na sebe tvoří na základě svých fyzických vlastností.

Na počátku školní docházky s příchodem konkrétních mentálních operací přichází i navazování složitějších vztahů k druhým lidem. Osobnostní rysy dítěte se stále upevňují, přesto se lépe navazují přátelské vztahy se svými vrstevníky. Dítě se zatím řídí vnějšími pravidly – chce být součástí dané komunity – jejím typickým členem. Zájem o sebe sama na nějaký čas polevuje, postupně si rozšiřuje své obzory ve společnosti. Zatím se ještě nezaměřuje na aspekty své osobnosti psychologického rázu. Mezi šestým a osmým rokem svého života se dítě hodnotí podle úspěchu, kterého je při činnostech schopné dosáhnout.

V mladším školním věku a při nástupu puberty se u dítěte prohlubuje sociální vnímavost, děti jsou schopné pochopit čím dál lépe důvody jednání jiných lidí a zároveň si lépe uvědomují samy sebe – své vlastní schopnosti a dovednosti. V období puberty dítě získává větší odstup ke svým dřívějším vztahům. Také díky tomu se může dotvořit vznik vlastní identity, neboli vědomí vlastního já. V dospělosti by měl jedinec dospět k vědomí zralého já, které vzniklo na základě vývoje v obou zmiňovaných oblastech – intrapersonální i interpersonální.

Jak již bylo řečeno, personální formy inteligence můžeme rozdělit do dvou skupin – intrapersonální a interpersonální.

1.1.2.7.1 Intrapersonální inteligence

Základem je schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu – umět poznat druhy vlastních citů, rozlišovat jejich druhy, umět je pojmenovat, přidělit jim symbolické kódy a prostřednictvím nich porozumět vlastnímu chování a umět ho také řídit.

Lidé s dobře rozvinutou intrapersonální inteligencí vědí, kam směřují a co od života chtějí. Vědí, co dokáží a jaká aktivita je nad jejich možností.

Jsou schopni si vzít poučení z minulých zkušeností a mají velmi dobrý přehled o svých silných i slabých stránkách. Čím více člověk rozumí svým vlastním pocitům, reakcím a chování jiných lidí, tím větší bude pravděpodobnost, že se zachová vhodným způsobem a příznivě tak ovlivní své postavení ve společnosti.

Velmi důležitým nástrojem intrapersonální inteligence je sebehodnocení – pravidelně si klademe sebereflexní otázky, které také pravidelně vyhodnocujeme. Jako příklad můžeme uvést: jaká mám přání do budoucna, co bych se chtěl naučit, jaká ponaučení jsem si vzal z minulosti, jak se momentálně cítím a proč, jaké pocity dávám najevo a jak je vyjadřuji, atd.

Inteligenci zaměřenou na sebe můžeme rozvíjet psaním deníku, sestavením seznamu svých plusů a mínusů, věnováním pozornosti svým snům nebo například pravidelnou duševní meditací.

1.1.2.7.2 Interpersonální, neboli sociální inteligence

Směřuje k druhým lidem. Základem je všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi, mezi jejich náladami, motivacemi, temperamenti a záměry.

Z hlediska sociální inteligence baví tyto lidi s ostatními spolupracovat, pomáhat jim a trávit svůj čas ve společnosti ostatních. Dokáží pravděpodobně velmi dobře vytušit, jak se lidé v jejich okolí cítí, co potřebují a chtějí, nebo co jim schází a proč se chovají právě tím či oním způsobem.

Rádi se seznamují s novými lidmi a mají výborně rozvinutou schopnost porozumět druhým. Dobře a výstižně používají a dekodují signály verbální i neverbální komunikace.

Tyto soubory schopností jsou prospěšné zejména při řešení neshod a rozepří nebo při řízení a organizování lidí.

Rozvíjet dané schopnosti tohoto druhu inteligence můžeme pomocí pozorování ostatních lidí, nebo prací ve skupině.

1.2 Souvislost Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence a RVP PV

Pro předškolní vzdělání je Rámcový vzdělávací program (RVP PV) stěžejním dokumentem. Z tohoto důvodu jsou v následujícím textu popsány právě ty jeho části, které podporují využití Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence v praxi MŠ.

RVP PV je formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. (RVP PV, 2007, s. 4)

Gardnerova teorie mnohačetné inteligence pracuje velmi úzce s myšlenkou individuality každého jedince a jeho rozdílných potřeb.

1.2.1 Úkoly předškolního vzdělávání

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na týchž zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se s nimi společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, umožňující mu se snáze a spolehlivěji uplatnit ve společnosti znalostí. (RVP PV, 2007, s. 5)

Program Začít spolu, který vychází z teorie Gardnerovy mnohačetné inteligence, pracuje v souladu s naplněním všech klíčových kompetencí – k učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat výchovu rodinnou a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let. Pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, neboť poznatky psychologů, lékařů a pedagogů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá a že rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinně i mimo ní, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění. (RVP PV, 2007, s. 5)

Třída, zorganizovaná do center aktivit, nabízí dítěti velké množství podnětů, kde si samo může zvolit, který typ inteligence chce v tuto chvíli rozvíjet.

Úkolem je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat jej k dalšímu poznávání a učení a stejně tak i učit ho žít ve společnosti ostatních. (RVP PV, 2007, s. 5)

Předškolní vzdělávání v programu Začít spolu dítě vhodně motivuje na základě jeho vlastní volby činnosti a jejího dokončení – dítě se učí samo rozhodovat a přebírá za své rozhodnutí zodpovědnost.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. Úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat vzdělávací rozdíly, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance. (RVP PV, 2007, s. 5)

Práce s programem Začít spolu umožňuje individuální rozvoj dítěte, podle jeho aktuálních dovedností a schopností.

1.2.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce

PV by mělo nabízet vhodné vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. (RVP PV, 2007, s. 6)

Centra aktivit jsou v podstatě částečně oddělenými koutky ve třídě, které dětem poskytují pocit jistoty a bezpečí, dostatek podnětů a možnost zvolit a naplánovat si svoji činnost.

Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb specifických.

Dítě tak může dosahovat vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem optimálním a samo se může cítit úspěšné, svým okolím uznávané a přijímané. (RVP PV, 2007, s. 6)

Chápání pojmu inteligence jako nejednotného celku – jako mnohačetné inteligence, umožňuje v podstatě každému člověku vynikat v některé z jejích typů, žádná část inteligence není upřednostňována ani opomíjena.

Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby. (RVP PV, 2007, s. 7)

Práce s dětmi podle náležitostí programu Začít spolu plně respektuje přirozenou aktivitu dětí, tok jejich nápadů a myšlenek a to vše je v plném souladu s aktuálním projektem. Aktivní zapojení dětí ve formě spontánních návrhů činností je žádoucí. Stejně tak tento program využívá situačního učení, kdy děti mohou různě experimentovat.

V předškolním vzdělávání by mělo být v dostatečné míře uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl. (RVP PV, 2007, s. 7)

Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné. (RVP PV, 2007, s. 7)

Podle mého názoru se tento poznatek týká zejména rozvoje sociální inteligence – nepodporujeme tedy její rozvoj pouze vhodně zvolenými činnostmi, nicméně i přirozeným vzorem. Poskytnutí dobrého vzoru vlastním příkladem však můžeme najít i u jiných typů inteligence, například u verbální.

V předškolním vzdělávání by měly být uplatňovány aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte. Takovou specifickou formou, vhodnou pro předškolní vzdělávání v podmínkách mateřské školy, je didakticky zacílená činnost, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivovaná, která je dítěti nabízena a v níž je zastoupeno spontánní a záměrné (cílené, plánované) učení. Tyto činnosti mohou probíhat zpravidla v menší skupině či individuálně.

(RVP PV, 2007, s. 7)

Denní program v mateřských školách, pracujících podle programu Začít spolu, plně respektuje výše zmíněné vyvážení jednotlivých typů činností.

Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je pedagog – jeho hlavním úkolem by mělo být iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem. (RVP PV, 2007, s. 7)

Vzdělávací nabídka v jednotlivých centrech aktivit plně respektuje samostatnou volbu dítěte a plně ho podporuje v jeho individuálním rozvoji. Obsah vzdělávání umožňuje, aby děti mohly získávat poznatky právě v té oblasti, která je právě zajímavá.

V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup. Vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou. Dítě může získávat skutečné činnostní výstupy – kompetence. (RVP PV, 2007, s. 7)

1.2.3 Vzdělávací obsah RVP PV

Vzdělávací obsah představuje kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do oblastí je třeba vnímat pouze jako pomocné. (RVP PV, 2007, s. 12)

Učivo je vyjádřeno v podobě činností, ať už praktických či intelektových, popř. v podobě příležitostí. Učivo = vzdělávací nabídka. (RVP PV, 2007, s. 12)

Jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy, se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují a ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí. Odtud vyplývá i nutnost přirozeného propojování oblastí v praxi. Je třeba, aby pedagog postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější. (RVP PV, 2007, s. 13)

U plánované činnosti volíme vždy dominantní inteligenci, kterou v hlavní míře rozvíjí. Nicméně i zde zasahují ostatní typy inteligence. Nikdy nemůžeme zvolit činnost, která by rozvíjela jeden typ inteligence zcela odděleně.

1.2.4 Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu

Ve vztahu mezi integrovanými bloky a vzdělávacími oblastmi z RVP PV platí, že bloky by měly být stvořeny tak, aby zasahovaly (integrovaly) všechny vzdělávací oblasti – jsou tedy vzhledem k RVP PV průřezové. (RVP PV, 2007, s. 28)

Integrované bloky se mohou vztahovat k určitému tématu, vycházet z praktických životních problémů a situací, nebo být zaměřeny k určitým činnostem, k praktickým aktivitám, apod. Mohou tak mít podobu tematických celků, projektů či programů. (RVP PV, 2007, s. 29)

Pedagogové, pracující podle programu *Začít spolu*, mohou členit vzdělávací celky do jednotlivých projektů, či tematických celků.

1.3 Program *Začít spolu*

Gardnerova teorie mnohačetné inteligence je všestranně využitelná – tedy i v oblasti předškolního vzdělávání. Vzdělávací program *Začít spolu* je založen právě na principech této teorie.

Program *Začít spolu* je založen na humanistických a demokratických principech a osobnostně rozvíjícím modelu ve výchově a vzdělávání, opírající se o konstruktivismus a další soudobé teorie v oblasti učení dítěte předškolního věku. Vychází z osobnostně rozvíjícího modelu, kde důraz je kladen právě na rozvoj možností a vlastní potenciál dětí. Děti se podle tohoto přesvědčení nejlépe vyvíjejí, věnují-li se své činnosti spontánně a aktivně. Dítěti v procesu vzdělávání poskytujeme podpůrnou atmosféru založenou na porozumění, bezpodmínečném přijetí dítěte, jeho uznání a empatickém naslouchání. Při aktivní hře, za předpokladu naplnění potřeb dítěte, dosahuje efektivita učení maxima. Zdeněk Matějček ve své knize *Co, kdy a jak ve výchově dětí* uvádí, že v předškolním věku je velmi důležité dítě podporovat v tvořivých činnostech a cvičit nenásilně schopnost dítěte převzít zodpovědnost za nějaký úkol, pracovat na něm a dokončit jej. (Matějček, 2000, s. 56)

Program Začít spolu dává dítěti prostor k vlastnímu tvoření a pedagogovi umožňuje jej v tom podporovat a individuálně jej ocenit. Zároveň se dítě učí volit si svojí činnost a přebírat za ní zodpovědnost.

Důraz programu Začít spolu je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru. Soustředíme zájem na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly, vlastní prožitky a zkušenosti. Pocity dítěte z prostředí mateřské školy – zda se zde cítí příjemně a v bezpečí, mají z hlediska úspěšnosti jeho vzdělávání klíčový význam. Na základě tohoto poznatku je prostředí mateřských škol, pracujících v programu Začít spolu, členěno do center aktivit – tematických koutků. Dítě předškolního věku přirozeně pracuje jednotlivě, ve dvojici nebo v malé skupince, jen výjimečně si ke své hře vybírá velký kolektiv dětí. Hrací koutky respektují právě tyto potřeby dětí – naplňují potřebu bezpečí. Ať už se jedná o jakýkoliv alternativní program, či jinou práci s dětmi, je naplnění potřeby bezpečí klíčovým požadavkem pro efektivní učení.

Pedagog je dítěti spíše partnerem, pomocníkem a průvodcem v jednotlivých aspektech učení a poznávání, respektuje fakt, že každé dítě má právo být, a je, jiné.

Program Začít spolu staví na základě Teorie mnohačetné inteligence H. Gardnera, dále vychází z teorií J. Piageta, Erika Eriksona a L.S. Vygotského.

Cílem pedagogického procesu je dosažení vysokého stupně samostatnosti dětí, individuálního vzdělávání dětí – dosahování daných kompetencí, které posléze budou uplatňovat v dalším životě a vzdělávání.

Alternativní program Začít spolu pracuje především s třemi klíčovými organizačními aspekty:

- Prostředí mateřské školy má být podnětné a inspirující. Je členěno do hracích koutků, tzv. center aktivit.
- Individuální, skupinové a frontální činnosti dětí jsou v denním programu vyváženě zastoupené a respektují potřeby dětí. Hlavními metodami práce tohoto programu jsou: kooperativní učení, prožitkové učení, integrované učení hrou a činnostmi a vzájemné učení dětí. Základní formou hodnocení v programu Začít spolu je sebehodnocení.

- Partnerství dětí a pedagoga – plánování a režim dne nejsou předem striktně dodrženy, nicméně respektují individuální potřeby dětí, zároveň s jejich právem spolupodílet se na plánování společných činností v mateřské škole.

Hlavní cíle programu Začít spolu na základě kompetencí dítěte:

- Vnímat změny, učit se je přijímat a aktivně se s nimi vyrovnávat.
- Učit se kriticky myslet, rozpoznávat problémy a řešit je.
- Umět si vybírat a nést za svou volbu zodpovědnost.
- Být tvůrčí a mít představivost.
- Sdílet zájem a odpovědnost vůči společenství, zemi a prostředí, ve kterém žijeme.
- Vytvářet si zdravé životní návyky a postoje.

(Gajdošová, 2003, s. 16)

Hlavními záměry programu Začít spolu jsou:

- Důraz na individuální přístup ke každému dítěti.
- Vedení dětí k samostatnému rozhodování – k volbě a odpovědnosti.
- Rozvíjení schopností, znalostí a dovedností dětí prostřednictvím plánované činnosti, center aktivit a pozorování.
- Důraz na účast rodiny.

(Gajdošová, 2003, s. 17)

Z výše uvedeného vyplývá, že celková koncepce programu Začít spolu vyhovuje naplnění individuálních potřeb dětí. Do značné míry také respektuje tradice naší země.

Dílčím cílem je také pomoc dětem vytvořit si vlastní porozumění v oblasti fyzikální, sociální, kulturní, logické, matematické a jazykové.

Z hlediska jejich naplnění se tedy soustředíme na podporu fyzického vývoje dětí, jejich sociálně – emocionální vývoj a v neposlední řadě rozvoj inteligenčních, jazykových a matematicko – logických schopností.

Je nezbytné dětem poskytnout dostatek času na prozkoumání prostředí, příležitost učení se různými způsoby, respekt vůči individualitě každého dítěte, respekt možnosti výběru činnosti a partnera při hře, místo pro vystavení vlastní práce a prostoru pro hodnocení a sebehodnocení.

1.3.1 Denní program Začít spolu

Koncepce denního programu je značně flexibilní, aby umožnila volný průběh činností a respektovala různou potřebu délky činnosti jednotlivých dětí. Rovnoměrně také vyvažuje poměr času aktivit a klidu.

Každá třída pracující v programu Začít spolu si tvoří individuální režim dne podle potřeb konkrétních dětí. Celý program je zaznamenán na informační nástěnce, která je umístěna ve třídě, ve výšce očí dětí a zároveň tak, aby byla přístupná pedagogovi, rodičům i dětem. Informace jsou zde zaznamenány více způsoby – například psaným písmem v kombinaci s piktogramy.

Významnou prevencí konfliktů dětí je stanovení a dodržování pravidel chování v dané skupině dětí. Pedagog stanovuje pravidla ve spolupráci s dětmi. Měla by být stanovena preventivně – předem a upevněna v každé konkrétní situaci, která k tomu vybízí. Formulace pravidel by měla být pozitivní a dětem srozumitelná.

Při vstupu do třídy čeká děti a jejich rodiče tzv. ranní úkol, který má za cíl usnadnit přechod z domácího do školního prostředí. Tyto činnosti by měly směřovat k tématu dne.

Děti by posléze měly plynule navázat činností dle vlastního výběru nebo výběrem aktivity v některém centru. Následuje dopolední svačina, kdy jsou dětem vhodnou formou připomenuty hygienické návyky. Svačinu si berou samostatně.

Po svačině se děti postupně scházejí v ranním kruhu, který je situován tak, aby děti dobře viděly na nástěnku s denním programem. Cílem ranního kruhu je vést děti

ke vzájemnému sdílení a seznámení s činnostmi konkrétního dne, ze kterých si budou moci vybírat. Signálem pro svolávání dětí může být zvuk triangu nebo třeba motivační píseň. Tento signál by měl přijít až po předchozím upozornění, aby se děti mohly psychicky připravit na změnu činnosti.

Gajdošová uvádí, že tvar kruhu symbolizuje partnerství všech jeho členů, stmeluje je a všichni jsou jeho součástí. Nikdo zde není nadřazený ani podřízený, kruh je tedy symbolem rovnosti a spoluodpovědnosti. Dále uvádí, že vzájemné sdílení je důležitým prvkem pro psychohygienu, rozvoj empatických dovedností a k posílení pocitu sounáležitosti mezi všemi dětmi. Přijetí ostatními napomáhá vlastnímu sebezpřijetí a rozvoji sebeúcty. Tím vším děti postupně poznávají samy sebe, získávají důležité sociální zkušenosti a učí se vycházet s lidmi. (Gajdošová, 2003, s. 22)

Po vzájemném sdílení pedagog obvykle zařazuje tělovýchovnou chvíli, která má za cíl rozvíjet zdravotní prospěšnost dětí, společenské vyžití v rámci kolektivu a psychické uvolnění. V podstatě vhodným tělesným pohybem zaměstnáme všechny svalové skupiny – tím spolurozvíjíme smysl pro vnímání, chápání, reprodukci a tvorbu rytmu a napomáháme dostavení pocitu psychické relaxace.

Po tělovýchovné chvílce se děti opět sejdou v kruhu, kde si povídají o tématu dne a poté se rozcházejí do jednotlivých center aktivit – pedagog jim činnost nabídne a dobře vysvětlí.

Poté si děti vezmou svojí značku, prohlédnou si jednotlivé činnosti v centrech aktivit a svým symbolem označí místo, kde chtějí pracovat. Tímto krokem u dětí podporujeme samostatnou volbu, odpovědnost za ní a pocit bezpečí a stabilního zázemí – mám tady své místo. Děti se tímto dobrovolným výběrem zavazují, že úkol dokončí a poté po sobě uklidí vše, co je třeba. Pedagog s dětmi se pravidelně jeden den v týdnu věnují tělovýchovným činnostem.

Po ukončení částečně řízených činností se děti opět sejdou v kruhu, aby mohly zhodnotit, co se jim povedlo, líbilo, atd. Jde o důležitý prvek sebereflexe, podporujeme tím rozvoj slovní zásoby, souvislého vyjadřování a v neposlední řadě tím kultivujeme sociální vztahy ve skupině.

Následuje pobyt venku, který by měl být v souladu s daným tématem a tím, co děti právě prožívají. Měl by pomáhat uvolnit stres a napětí, rozšiřovat dětem obzory a pomáhat jim zorientovat se v okolním prostředí mateřské školy.

Oběd, který následuje po pobytu venku, je nejen prostředkem uspokojení biologické potřeby dítěte, ale také vhodnou příležitostí k získávání a rozšiřování sociálních a kulturních zkušeností dětí. Pedagog své svěřence vede k sebeobsluze a samostatnosti, při jídle mohou konverzovat, jestliže nekřičí a nemají jídlo v ústech. Za naprosto nepřijatelné je považováno dokrmování dětí, ať už z jakýchkoliv důvodů.

Odpolední odpočinek respektuje rozdílnou potřebu spánku jednotlivých dětí a po domluvě s rodiči pedagog dětem nabízí klidové činnosti v centrech aktivit – dítě musí respektovat ostatní děti, které odpočívají a nesmí je svou činností rušit.

Při odpoledních činnostech si dítě vybírá mezi jednotlivými centry aktivit, nebo spontánními činnostmi.

1.3.2 Zajištění podnětného prostředí pomocí center aktivit

Gajdošová uvádí, že za podnětné prostředí můžeme považovat takové, které uvede do stavu pozornosti celý nervový systém, který jej podněcuje, uspokojuje zvědavost, je schopné zodpovědět mnoho otázek a zadat jich ještě mnohem víc. Z biologického hlediska vyvolává styk s podnětným prostředím elektrické a chemické stimuly v mozku, které jej podněcují k činnosti – za výsledek můžeme považovat růst nervových buněk, rozšíření jejich výběžků a zvyšování počtu synapsí.

1.3.2.1 Centra aktivit

Prostor třídy je rozdělen do částí, které stimulují a podněcují dětský mozek ke hře a k práci. Tyto části nazýváme centra aktivit. Umožňují tvůrčí práci jednotlivce i skupiny dětí. Děti zde mají možnost učit se na základě spolupráce s ostatními, experimentováním s různými materiály a vlastním pozorováním. Jak si dítě hraje, tak bude jednou i pracovat – je proto nezbytné dítěti poskytnout výborné podmínky pro rozvoj jeho potencionálních schopností.

Práce v malých skupinkách jim umožňuje přirozenou komunikaci s ostatními, řešení problémů, možnost různých rozhodnutí, procvičení si vyjadřovacích schopností a v neposlední řadě je učí chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi.

Centra aktivit musí být vhodně ohraničena tak, aby dětem poskytla klid a soukromí pro práci. Zároveň jsou jasně vymezena pravidla v jednotlivých koutcích, jednotlivé koutky jsou označeny nápisem, piktogramem a maximálním počtem dětí, které zde mohou pracovat. Pomůcky musí být dostupné a musí být jasné, kam je mají děti po práci odložit.

1.3.2.2 Jednotlivá centra

1.3.2.2.1 Domácnost

Toto centrum je vybaveno nábytkem, kterým je vybavena skutečná domácnost, včetně skutečného a plně funkčního nádobí. Mělo by zde být místo na umývání znečištěného nádobí a vhodné pracovní oblečení. Děti zde mohou například vykonávat následující činnosti: příprava zeleninových nebo ovocných salátů, pomazánek, nebo například pečení placek. Učitelka v tomto centru plní roli pomocného partnera, jejím důležitým úkolem je dohled na bezpečnost práce dětí.

1.3.2.2.2 Ateliér

Zde děti mohou rozvíjet zejména tvořivost, představivost, činorodost, zvědavost a rozvoj fantazie. Jak uvádí Gajdošová, dítě v předškolním věku maluje zejména na základě citových prožitků. Proto bychom se měli vyvarovat jakéhokoliv formálního hodnocení dětských výtvorů. Toto centrum rozvíjí citovou stránku dětí, umožňuje komunikovat beze slov, uvolňuje citový přetlak a dodává pocit uspokojení z vytvořeného díla. Role pedagoga v tomto koutku spočívá zejména v podpoře originality jednotlivých dětí. Rozvíjí zde jemnou motoriku, hmat, zrakovou perцепci, podporuje koordinaci oka a ruky. Děti se zde učí starat se o svěřený materiál a samostatnosti. Děti zde mají prostor k experimentování, modelování, malování, vystřihování, zhotovování prostorových výrobků z krabic a mnoho dalšího. V tomto centru by se měl učitel omezit na přípravu pomůcek a vysvětlení činností a technik, které budou děti provádět.

1.3.2.2.3 Dílna

Jde o pracovně – technické centrum, kde mají děti možnost pracovat s různým materiálem a nástroji, které se nacházejí v domácích dílnách. Rozvíjí zde manuální zručnost, prostorové myšlení a zkušenost s rozdílným materiálem. Mohou zde zatloukat hřebíky, řezat pilkou na dřevo, navazovat provázky, nebo například zhotovovat různé předměty. Úlohou pedagogického týmu je motivace dětí k jednotlivým činnostem a dohled nad dodržením bezpečnosti.

1.3.2.2.4 Knihy a písmena

V tomto centru můžeme podchytit zájem dětí o literaturu, čtení, psaní – v předškolním věku zejména o jejich nápodobu. Základy těchto gramotností se v předškolním věku tvoří na základě přímých zkušeností dětí s těmito činnostmi. Z tohoto důvodu bychom měli využívat zejména přirozeného vnímání těchto symbolů dětmi – můžeme jí podpořit výzdobou třídy písmeny a nápisy, nebo například nápisy na jednotlivých věcech. Podle Gajdošové je nejužívanějším prostředkem rozvoje gramotnosti u předškolních dětí je kniha. Děti si je mohou prohlížet, opisovat nebo z nich kreslit. Přitom vnímají knihu jako stabilní hodnotu a sledují jednotlivé zvláštnosti písma. V této oddělené, klidné části třídy bychom měli najít pohovku, stůl pro práci s písmeny, dostatek pomůcek pro psaní a v neposlední řadě knihy. Tento koutek je místem jak pro vlastní tvorbu, tak pro relaxaci a naslouchání. Jak již bylo výše naznačeno, děti zde mohou prohlížet knihy a vyhledávat obrázky k tématům, vyprávět si navzájem příběhy, vytvářet si vlastní knihy, skládat puzzle, nebo například vytvářet nálepky na různé předměty a mnoho dalšího. Pedagog by měl být pro dítě partnerem ve zkoumání a poznávání jazyka, poskytuje dítěti informace pro něho přínosnou formou a podporuje ho ve zkoumání písmen a knih.

1.3.2.2.5 Dramatika

V této části třídy se děti mohou věnovat napodobivým a námětovým hrám. Děti zde napodobují dospělé v různých situacích – tím si mohou vyzkoušet řešení dané situace z různých úhlů pohledu. V neposlední řadě zde mohou uvolňovat napětí, například ze složité rodinné situace a poznávat různé sociální role.

Jako pomůcky by zde měly být různé převleky, oděvy a doplňky. Je opět vhodné mít věci označené v krabicích nebo dětských kufřících.

Dramatický koutek je velmi důležitou částí třídy. Hry se zde téměř vždy účastní více dětí najednou, je tedy důležitým podnětem pro sociální citění, komunikaci a řešení problémů. Účastníci se učí podělit o věci, vcítit se do druhého člověka a podělit se s ním o věci a hračky. Děti do hry vnášejí vše, co vědí o životě – chápání a nepochopení světa, svá osobní přání, strach a někdy i bolestné vzpomínky. Zároveň zde v napodobivých a námětových hrách uplatňují mnoho myšlenkových procesů – musí maximálně využít svoji paměť, zkusit realizovat své myšlenky, učí se plánovat a rozvíjejí si představu o tom, co je minulost, přítomnost a budoucnost. Zároveň musí aktivně rozvíjet svoji slovní zásobu.

Děti se zde mohou věnovat motivačním nebo námětovým hrám, nebo například dramtizaci různých pohádek. Právě zde má pedagog velký prostor pro pozorování dětí a zaznamenávání témat, které si vybírají nebo skupiny, ve které si hrají.

1.3.2.2.6 Pokusy a objevy

Toto centrum slouží k různým objevování, biologickým i chemickým pokusům, k pěstování různých rostlin a k objevování. Koutek je vybaven různými přírodninami a pomůckami. Děti se zde mohou věnovat pozorování různých jevů, z nichž mohou získávat primární povědomí o fyzikálních zákonech. Mohou zde tedy pozorovat věci lupou nebo mikroskopem, dělat pokusy se světlem, pozorovat vypařování vody, dělat otisky a odlitky a mnoho dalšího, míchat barvy, analyzovat strukturu přírodnin živých a neživých a mnoho dalších činností. Úkolem pedagoga je zejména dobře motivovat k této práci všechny děti a v případě potřeby jim asistovat.

1.3.2.2.7 Kostky

Tady dítě může stavět, cokoliv chce – například stále stejnou věc, nebo jí pozměňovat. Jde o prostředek k sebevyjádření, k rozvoji představivosti, fantazie a tvořivosti. Děti zde procvičují hrubou a jemnou motoriku, zvyšují si sebedůvěru, rozvíjejí sociální a jazykové schopnosti, získávají cit pro prostorové myšlení a upevňují si znalosti z různých oblastí (matematika, fyzika).

Mohou zde přenášet a třídit kostky, poznávat tvary a barvy, stavět podle plánu a mnoho dalšího. Úkolem pedagoga je zejména v udržení atraktivnosti tohoto centra pro děti.

1.3.2.2.8 Manipulační a stolní hry

Toto centrum je zaměřené zejména na rozvoj jemné motoriky, fantazie, trpělivosti, vůle pro dokončení díla a dodržování pravidel ve skupině. Zde se dítě učí přijímat úspěch i neúspěch a zjišťuje zde, že právě úspěch není dílem náhody, ale systematické práce a získávání zkušeností. A právě při těchto činnostech musí dát dítě důraz na spolupráci oka a ruky. Můžeme sem zařadit hry s pexesem, dominem, skládání puzzlí, různé společenské hry nebo například navlékání korálku podle návodu nebo dle vlastní fantazie. Pedagog v první řadě děti pečlivě pozoruje, aby mohl zhodnotit, zda si dítě vybírá málo nebo velmi náročnou hru a aby mu příště mohla nabídnout hru odpovídající jeho momentálnímu rozvoji. Do hry vstupuje jen tehdy, když děti potřebují pomoci a i tehdy je lepší je prvotně odkázat na kamarády, které již činnost znají.

1.3.2.2.9 Voda – písek

Hry s těmito materiály podporují smyslový a tělesný rozvoj, koordinaci svalů celého těla a rozvoj jemné motoriky. Děti zde získávají přímou zkušenost s daným materiálem. Mohou zde přelévat vodu, pracovat s vodními mlýnky, hrát si s mýdlovou vodou, psát do písku, prsty i klacíkem, přesívat suchý písek, stavět z písku a mnoho dalšího. Dospělí vedou děti ke zkoumání materiálů, řešení problémů a k zájmu o příčinu dění. Musíme věnovat zvýšenou pozornost bezpečnosti práce.

1.3.2.2.10 Hudba

Hudba je univerzálním prostředkem komunikace, zábavy, poučení i uklidnění dětí. Je jedním z nejrozsáhlejších prostředků pro učení předškolních dětí. Můžeme zde zařadit poznávání a vyrábění různých nástrojů, nicméně nejcennější je práce s lidským hlasem.

Hudební zážitky podněcují představivost a podněcují k improvizaci. Pomáhají dítěti rozvíjet se především v oblasti citů. Děti by také měly mít možnost reagovat pohybem na hudbu. Podporuje jazykový vývoj dítěte, uvolňuje napětí, rozvíjí schopnost zapamatování, motorické schopnosti, koordinaci pohybů, napomáhá rozvoji myšlení

a abstrakci. Zde se děti mohou věnovat zpěvu písní, rytmizaci písní a říkadel, sluchovým hrám, poslechu klasické i moderní hudby, práci s folklorním materiálem, nebo různému pohybovému ztvárnění hudby.

Úkolem dospělých je dávat osobní příklad v přístupu k hudbě. Prvotnímu nácviku písní se věnujeme při hromadných činnostech. Poté mohou děti trénovat samy.

1.3.2.2.11 Školní zahrada

Můžeme zde dělat činnosti stejné, jako ve třídě i zcela odlišné. Děti zde mohou kreslit, poslouchat pohádku, hrát si s pískem, spolupracovat při námětových hrách. I školní zahradu můžeme rozdělit do jednotlivých center aktivit tak, aby děti motivovala k činnostem. Mohou zde být následující koutky: prolézačky, pískoviště, kuchyňka, oblázkoviště, dopravní hřiště, místo pro relaxaci a mnoho dalších.

1.3.2.3 Naplňování základních lidských potřeb v souvislosti s programem Začít spolu

Lidé mají specifické potřeby. Pro úspěšné vzdělávání dítěte je zcela nezbytné dohlížet na jejich naplnění, aby učení dítě rozvíjelo a posunovalo kupředu. Mezi hlavní představitele, kteří se touto teorií zabývají, můžeme zařadit Zdeňka Matějčka a Abrahama Maslowa.

1.3.2.3.1 Maslowova pyramida lidských potřeb

Jde o systematické a názorné uspořádání pěti základních lidských potřeb – od nejnižších po nejvyšší – všechny dohromady tvoří pomyslnou pyramidu. Nejprve musíme naplnit potřebu v dolní části, abychom mohli postoupit k naplnění vyšších.

Potřeby, řazené od nižších k vyšším:

- Fyziologické potřeby
- Potřeba bezpečí, jistoty
- Potřeba lásky, přijetí, sounáležitosti

- Potřeba uznání, úcty
- Potřeba seberealizace

První čtyři typy potřeb Maslow označuje jako nedostatkové potřeby, pátou - potřebu seberealizace – jako potřebu existence. Obecně platí, že naplnění nižších potřeb, alespoň částečné, je podmínkou pro uspokojování vyšších potřeb, které nejsou pro přežití člověka naprosto nezbytné.

1.3.2.3.2 Základní lidské potřeby podle Z. Matějčka

Matějček svojí teorii potřeb v knize Rodiče a děti uvádí v kontextu naplněného rodičovství. Podle jeho názoru je v rodičích již od jejich narození zakořeněno něco, co je nutí k uspokojování pozdějších rodičovských potřeb. Uspokojení z láskyplné péče tedy nemá jen dítě, nicméně i dospělí.

- Potřeba stimulace - je pro nás nezbytné, aby náš nervový systém byl v dostatečném množství zásobován vnějšími podněty a tím docházelo k vhodné stimulaci.
- Potřeba učení – jde o naplnění potřeby mít možnost učit se ze svých zkušeností
- Potřeba bezpečí a jistoty – myšleno na základě vřelých citových vztahů.
- Potřeba společenského uznání – velmi úzce souvisí s uvědoměním si sebe sama, v souvislosti s rodičovstvím a péčí o děti získáváme ve společnosti novou, zásadní roli.
- Potřeba otevřené budoucnosti – člověk potřebuje hledět do budoucnosti, péče o děti přesahuje daleko rozsah našeho vlastního života.

(Matějček, 1986, s. 15-16)

Matějček i Maslow se shodují na jedné, pro nás velmi podstatné věci – pro úspěšný rozvoj dítěte a jeho vzdělávání a stejně tak pro úspěšnou spolupráci s rodiči, je zcela nezbytné naplňovat potřeby od těch základních a obsáhnout co nejširší okruh naplnění.

Alternativní program Začít spolu se snaží členěním třídy do hracích koutků naplnit základní potřebu pocitu bezpečí – pro předškolní děti je přirozená práce v malé skupince. Zároveň, díky spolupodílení se dětí na průběhu a plánování činností umožňuje naplňování celé škály lidských potřeb – od nejnižších po nejvyšší.

1.4 Tematické plánování a integrované učení činnostmi a hrou

Plánujeme převážně formou tematických plánů. Obsahem plánování je podle Gajdošové zajištění potřeb a zájmů skupiny dětí, již se témata týkají. Respektování potřeb dětí vede k efektivnímu vzdělávání v oblasti předškolní výchovy dítěte. Díky tomu můžeme témata probrat „do hloubky“. Výsledkem je globální vnímání světa a přístupu k poznání.

Dobré naplánování a příprava činností a her dětí je do určité míry rozhodující pro jejich budoucí úspěšný vývoj a úspěšnost pedagogické práce. Podle Gajdošové tedy dobrý plán propojuje zájmy dětí s tím, co je chceme naučit.

Mateřská škola je přípravou pro život. Je tedy mnohem důležitější dětem nabídnout dostatečné množství pomůcek, než plánovat přesná průběh činnosti. Nabídnuté pomůcky by děti měly vést k objevování, experimentování a tvoření i s dalším materiálem.

Ke zkoumání a tvoření bychom dítě měly podněcovat otevřenými otázkami, tedy ne takovými, kdy se odpovídá ano, či ne. Podporujeme tím u dětí slovní vyjadřování, schopnost kritického i tvořivého myšlení a představivost.

Podle aktuálního plánu vzdělávání můžeme měnit prostor v jednotlivých centrech aktivit.

Učitelské týmy se k plánování pravidelně scházejí a projednávají zájmy a potřeby dětí, které později zakomponují do plánovaných činností.

Nabídka tématu, kterým se děti v daném období zabývají, není časově omezena. Jednotlivá dlouhodobá témata pedagogický sbor zpracovává do týdenních nebo čtrnáctidenních podtémat. Tento způsob umožňuje značnou flexibilitu práce.

1.4.1 Formální zápis tematických plánů a projektů

Podoba plánů není striktně určena. Gajdošová uvádí tyto nejčastěji používané:

- Matice – na okraj stránky si vyznačíme jednotlivá centra, ke kterým vpisujeme údaje o činnostech v jednotlivých dnech v týdnu.
- Síťové schéma – stručné a přehledné vyjádření tématu a s ním souvisejících činností, je zde kladen důraz na činnost, ne na časový úsek.
- Jiné plány – jakékoliv atypické a pro pedagogický sbor přehledné plánování, kde jsou zachyceny jakékoliv činnosti.

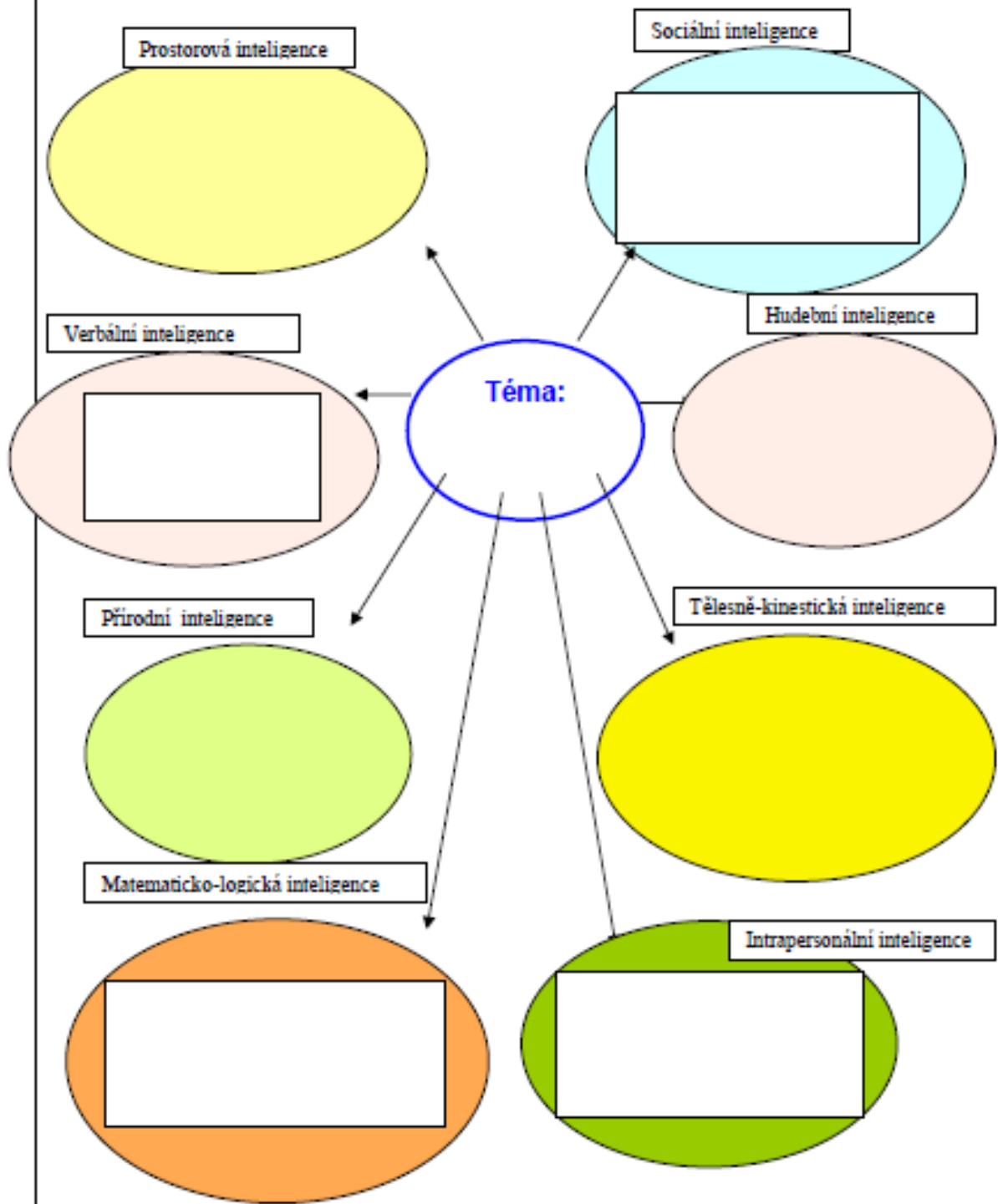
Možnou alternativou plánování je zapisování do předem daného schématu, jehož autorkou je Mgr. Věra Krejčová, PhD. Pedagog si předem naplánuje řízené činnosti, kde je přítomen a poté částečně řízené činnosti, kde dětem zadá úkol pomocí nabídky – pouze naznačí postup, tyto činnosti plánuje na základě rozvoje jednotlivých inteligencí. Děti by měly mít – zejména ve druhém případě – možnost vzájemné spolupráce s ostatními, mít možnost ve výběru pomůcek a svobodu ve volbě činnosti. Svobodu volby částečně řízené činnosti můžeme chápat jako hlavní zásadu programu Začít spolu – dítě má možnost učit se prostřednictvím své dominantní inteligence nebo té, kterou si zvolí.

Aktuální příprava	
Téma:	Týden (datum):
Činnosti vztahující se k tématu vedené/řízené učitelkou:	
<u>Ve třídě</u>	<u>Venku</u>

Samostatné činnosti dle volby dětí (nepřímě řízené)

Každá z činností respektuje tyto zásady:

- Činnost dělají děti bez přímého vedení učitelkou – samostatně.
- Činnost je založena na spolupráci dětí.
- Činnost dětem umožňuje volit vlastní postup, samy objevují jednotlivé kroky řešení úkolu.
- K činnosti si samy děti volí pomůcky, materiály. Samy si potřebné materiály přichystají i ukládají.



Aktivity pro samostatnou činnost dětí:

- Název činnosti:
- Který typ inteligence činnosti:
- Pomůcky:
- Zadání aktivity pro děti:

- Název činnosti:
- Který typ inteligence činnosti
- Pomůcky:
- Zadání aktivity pro děti: „

- Název činnosti:
- Který typ inteligence činnosti:
- Pomůcky:
- Zadání aktivity pro děti:

- Název činnosti:
- Který typ inteligence činnosti
- Pomůcky:
- Zadání aktivity pro děti: „

- Název činnosti:
- Který typ inteligence činnosti:
- Pomůcky:
- Zadání aktivity pro děti:

- Název činnosti:
- Který typ inteligence činnosti
- Pomůcky:
- Zadání aktivity pro děti: „

- Název činnosti:
- Který typ inteligence činnosti:
- Pomůcky:
- Zadání aktivity pro děti:

- Název činnosti:
- Který typ inteligence činnosti
- Pomůcky:
- Zadání aktivity pro děti:

Konkrétní návrhy k začlenění rodičů do přípravy či realizace integrovaného tematického celku:

Seznam literárních zdrojů:

1.4.2 Integrované učení hrou a činnostmi

Jednou ze základních forem práce při vzdělávání v programu Začít spolu je integrované učení hrou a činnostmi.

Podle Gajdošové můžeme podstatu integrovaného učení nalézt ve vyhledávání tématu, které je dětem blízké a jehož prostřednictvím děti dosahují vzdělávacích cílů. Zcela nezbytné je podnětné prostředí, které dětem umožňuje při jedné přirozené činnosti či hře rozvíjet všechny své schopnosti, dovednosti a znalosti.

- Dovednost = způsobilost člověka k provádění určité činnosti. Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale dosahuje se jí učením a výcvikem.
- Schopnost = Je individuální potenciál člověka pro provádění určité činnosti v budoucnu. Je to možnost, podmíněná do jisté míry vrozenými předpoklady, která se může (ale nemusí) rozvinout podle toho, do jakého sociálního prostředí je jedinec začleněn, jak kvalitní výchovy a vzdělání se mu dostane a co on sám pro rozvoj vlastních schopností udělá.
- Znalost = soubor zvnitřněných poznatků, které mohou mít povahu převážně teoretickou nebo praktickou.

Model integrovaného učení může být uskutečňován za předpokladu splnění alespoň tří následujících podmínek:

- nepřítomnost ohrožení
- smysluplný obsah učení
- možnost výběru
- přiměřený čas
- obohacené prostředí
- spolupráce

- okamžitá zpětná vazba

- dokonalé zvládnutí

(Gajdošová, 2003, s. 74)

1.4.3 Individualizace

Přístup k individualitě dítěte je základním kamenem v mezilidských vztazích. Zahrnuje respektování vlastních i cizích potřeb a hranic a umožňuje nám uplatňovat lidský přístup, jak v oblasti výchovné, tak v oblasti vzdělávací.

Každé dítě je zcela jedinečná a neopakovatelná osobnost. Správné chápání individualizace vzdělávání vede k rozvinutí kapacity každého dítěte. Rozvíjí jedinečnost jeho osoby včetně schopnosti spolupráce, tolerance a sociálního citění, které brání přehnanému egoismu.

Podle Gajdošové můžeme u každého dítěte hledat tyto odlišné osobnostní vlastnosti:

- jiný typ temperamentu, jiné zájmy
- jiný styl učení
- jiný převažující typ inteligence, kterým se domlouvá se světem
- má odlišné silné i slabé stránky

Pozorování je velmi důležitou metodou hodnocení pedagogické práce. Zejména v oblasti předškolní pedagogiky díky němu můžeme dítě velmi dobře poznat a získat tak podklady pro naše plánování práce s jedincem i se skupinou.

Juliana Gajdošová ve své knize *Začít spolu*, metodický průvodce pro předškolní vzdělávání uvádí kritéria individualizace podle Barbary Wolfové. Jsou jím: zohledňujeme rozdíly mezi dětmi ve skupině, prostředí třídy je pro děti bezpečné a podnětné, vedeme si záznamy z pozorování dětí, poskytujeme dítěti v dané situaci tolik podpory, jakou v určité chvíli potřebuje; plánujeme podle programu *Začít spolu*, zapojujeme rodiče do zjišťování a uspokojování individuálních potřeb jejich dětí, využíváme pomoci dospělých ke zvýšení míry individualizace předškolních dětí.

Oceňování a podpora dítěte jsou velmi účinné techniky vedení dětí ke vhodnému chování. Pedagogický tým by měl dodržovat jednotně následující zásady:

- Pravidelně oceňujeme a podporujeme ty formy chování dítěte, které jsou žádoucí.
- Hodnotíme chování, nikoli dítě.
- Jsme konkrétní, řekneme, co konkrétně dítě udělalo dobře.
- Oceňujeme hned bezprostředně po chování. Oceňujeme i malý pokrok a postupné přibližování k náročnému cíli.
- Oceňujeme slovy, dotykem, úsměvem, přikývnutím.
- Pokyny formulujeme pozitivně.
- Oslovujeme dítě křestním jménem, kdykoli k němu mluvíme.
- Dáváme dítěti konkrétní požadavky.
- Složitější úkoly rozložíme na postupné kroky.

Neměli bychom zapomínat, jak těžká je změna chování. Buďme tedy vnímaví i k drobným změnám chování k lepšímu a oceňujeme je. Nevhodnému chování nebudeme věnovat pozornost a v neposlední řadě dbáme na důslednost. (Gajdošová, 2003, s. 101)

Dítě potřebuje ocenění a povzbuzení k budování sebedůvěry a sebeúcty. Pedagog by si měl děti vážit a dávat jim najevo, že si jich cení. Ubrání – li se subjektivnímu hodnocení, zbavuje tím dítě závislosti na hodnocení druhého člověka a podporuje tím jeho zájem o aktivní učení a důvěru ve vlastní schopnosti. Povzbuzování a ocenění považujeme za pozitivní zpětnou vazbu – pomáhá dětem lépe si uvědomit své schopnosti a možnosti úspěchu, které bude časem chápat jako žádoucí. Vede k posílení sebevědomí dítěte, podpoře zájmu o aktivní učení a k učení žádoucích forem chování.

1.4.4 Role učitele v programu Začít spolu

Při práci v programu Začít spolu je zcela nezbytné, aby se učitelka naučila vyrovnávat se změnou, vyměnila roli vedoucí za roli partnerskou a aby hledala ve zdrojích své osobnosti.

Vztah pedagoga a dítěte má být založen na vzájemném respektu. Kopřiva uvádí, že chovat se s úctou k ostatním, znamená dodržet tyto dvě následující věci:

1. Chovat se k ostatním tak, abychom nezraňovali jejich lidskou důstojnost. Nedovolujeme si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám.
2. Přijmout fakt, že se od nás mohou lišit, aniž by byli horší, či lepší, než my.

(Kopřiva, 2008, s. 14)

Pedagog má v tomto programu roli průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním. Osobnost dítěte vnímá celostně, snaží se ho získat pro spolupráci, vede ho k citovému prožívání bezprostředních vztahů k okolí. Jeho úkolem je naslouchat dětem, naplňovat jejich potřeby a věřit, že se každý plně projeví na svém vlastním místě.

V této části bych se také ráda zmínila o tzv. přirozené autoritě. Tím, že se k dítěti chováme respektujícím způsobem a vážíme si ho pro to, jaký je, na něj máme přímý vliv. Taková autorita je podle Pavla Kopřivy žádoucí během celého vývoje mladého člověka. (Kopřiva, 2008, s. 19)

Program Začít spolu učí děti zodpovědnosti za vlastní volbu. Pedagog by měl dítěti pomáhat v rozhodování se, nicméně je žádoucí, aby děti na co nejvíce věcí přicházely samy. To, co si samy ověří v praxi, si mnohem lépe zapamatují. Z pohledu pedagoga tedy k dětem musíme přistupovat respektujícím přístupem, liberální, ani autoritativní styl vedení není na místě.

Zcela nezbytné je také úspěšné fungování týmu jako celku. Gajdošová uvádí následující předpoklady, při jejichž splnění by měl být pracovní tým schopný naplňovat základní atributy programu Začít spolu.

- Pozitivní vzájemná závislost
- Individuální zodpovědnost
- Přímá interakce sociální dovednosti
- Hodnocení

(Gajdošová, 2003, s. 115)

Stejně jako děti, tak i dospělí – pedagogové a rodiče se v mateřské škole musí cítit příjemně. Tento fakt je zcela nezbytný pro úspěšné vzdělávání dětí a vzájemný vztah plný důvěry mezi všemi zúčastněnými stranami.

1.4.5 Evaluace programu Začít spolu

Evaluace, neboli hodnocení je nedílnou součástí výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Nejde pouze o hodnocení dětí, především se v této části zabýváme otázkou vhodnosti výchovného prostředí, je-li naplňování potřeb dětí dostatečné a v neposlední řadě hodnocením vlastní pedagogické práce.

Gajdošová uvádí, že evaluaci můžeme chápat jako zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu a jeho výsledků. Pedagogickému týmu tak poskytuje zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni dosažených cílů. Jedná se tedy o proces systematického shromažďování informací a jejich analýzy podle předem stanovených kritérií za účelem dalšího vyhodnocování.

Plán evaluace:

- Cíle evaluace = záměr, kterého chceme v jistém časovém intervalu dosáhnout.
- Indikátory výkonu = signály úspěchů, které používáme k určení, zda bylo cíle dosaženo.
- Evaluační nástroje – specifikují, které informace je zapotřebí získat, co je jejich zdrojem a jak je třeba je dále podávat.
- Evaluační zpráva – lze jí považovat za reflexi vývoje, který byl učiněn v určitém stanoveném časovém intervalu.

(Gajdošová, 2003, s. 134)

Jelikož závazným dokumentem pro všechny předškolní zařízení je Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy, je potřeba i výstupy realizované pomocí dominantních inteligencí směřovat k naplnění dílčích cílů a tím pádem i kompetencí, uvedených v RVP PV. Pro tyto účely můžeme využít níže uvedenou hodnotící tabulku (Věra Krejčová). Pedagog sem v pravidelných intervalech zapisuje, kdy a kterých cílů se vzdělávací projekt týkal. Můžeme poté zhodnotit, které cíle naplňujeme dostatečně a posoudit do budoucna, kterým směrem budeme výchovně – vzdělávací činnosti směřovat.

Evaluace tematických celků vzhledem ke klíčovým kompetencím z RVP PV												
KLÍČOVÉ KOMPETENCE	číslo týdne:											
Kompetence k učení												
Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislosti, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků, symbolů												
Získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení												
Má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách												
Orientuje se v řádu a dění prostředí, ve kterém žije												
Klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje Chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí Poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo												
Učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje Při zadané práci dokončí, co započalo Dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům												
Odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých												
Pokud se mu dostává uznání a ocenění, učí se s chutí												
Kompetence k řešení problémů												
Všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí Přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem												
Řeší problémy, na které stačí Znamé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého												
Problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti Postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje Spontánně vymyslí nová řešení problémů a situací Hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady) Využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost												
Při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů Pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích												
Zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti												
Rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou Dokáže mezi nimi volit												
Chápe, že vyhybat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou Uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit												
Nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu												
Kompetence komunikativní												
Ovládá řeč, hovoří ve vhodné formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog												
Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity, nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)												
Domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci												
V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými												

Evaluace tematických celků prostřednictvím dílčích cílů z RVP PV												
Dílčí cíle 5 oblastí obsahu předškolního vzdělávání	Číslo týdne:											
Dítě a jeho tělo												
uvědomění si vlastního těla												
rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí												
rozvoj a užívání všech smyslů												
rozvoj fyzické i psychické zdatnosti												
osvojení si věku přiměřených praktických dovedností												
osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě												
osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí												
vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu												
Dítě a jeho psychika												
rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)												
rozvoj komunikačních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu												
osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)												
rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému)												
rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným												
rozvoj a kultivace představivosti a fantazie												
rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)												
posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)												
vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení												
osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla)												
vytváření základů pro práci s informacemi												
poznávání sebe sama, rozvoj pozit. citů ve vztahu k sobě (uvědom. si vl. identity, získání sebevědomí, sebedův., osobní spokojenosti)												
získání relativní citové samostatnosti												
rozvoj schopnosti sebeovládání												
rozvoj schopn. citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat												

Zpracovala: Mgr. Věra Krejčová, Ph.D., 2007. Zdroj: RVP PV, VÚP Praha, 2004.

Závěrem teoretické části bych chtěla dodat, že pedagog má vždy možnost volby práce s tímto programem. Může se rozhodnout pro celostní koncepci, nebo pouze pro využití jednotlivých charakteristických prvků. Úspěšnost této metody v jednotlivých třídách ovšem závisí na jeho osobním přístupu a schopnosti pracovat na sobě samém.

Praktická část

1.5 Cíle praktické části diplomové práce

V praktické části své diplomové práce bych se ráda věnovala ověření Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence v praxi – využití prvků programu Začít spolu v naší mateřské škole – tzn. tematického plánování, realizaci a zhodnocení třech projektů.

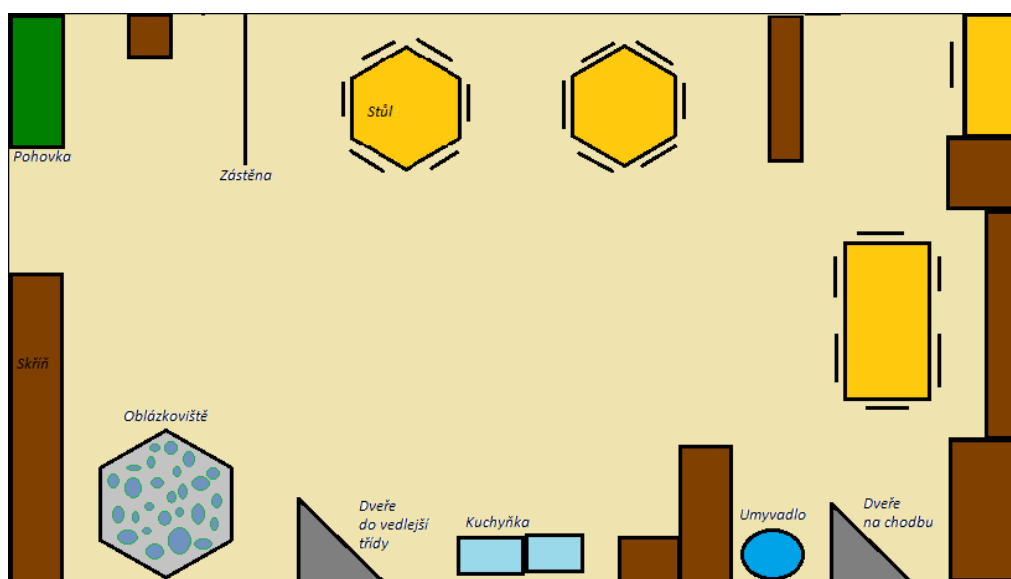
1.6 Úprava prostředí třídy

Již druhým rokem pracuji jako učitelka ve venkovské mateřské škole. V našem zařízení máme dvě třídy – pro mladší a starší děti.

Všechny děti ráno přicházejí do třídy starších, kde je pro ně buď nachystaná činnost, nebo si mohou vybrat libovolnou hračku. Nejpozději ve čtvrt na devět odchází mladší děti na dopolední přesnídávku do jídelny, starší svačí ve své třídě. Po svačině jsou již děti rozdělené do tříd a věnují se činnostem připraveným učitelkou. Činnosti jsou většinou řízené, v menší míře částečně řízené nebo zcela spontánní. Nicméně pedagog se vždy snaží naslouchat dětem a vyhovět jejich aktuálním potřebám. Pobyt venku je většinou společný s druhou třídou, na oběd se děti opět rozcházejí – mladší do jídelny, starší do své třídy. Odpolední odpočinek tráví děti společně, odpoledne se mohou věnovat činnostem podle svého vlastního zájmu.

Velikostí jsou obě třídy spíše menší, tudíž z tohoto důvodu jsme se umístěním nábytku snažili zachovat co nejvíce místa pro společné aktivity. Nábytek a veškeré zařízení bylo tedy rozestavěno po obvodu třídy. Hračky, které by mohli patřit do jedné skupiny, byly rozptýlené na mnoha místech a bylo jich velké množství. Děti byly často nesoustředěné na hru, často měnily typ hry a hračky a některé děti si velmi těžko vybíraly hru, jakmile nebyly vedené učitelkou. Z pohledu učitelky pro mě bylo obtížné věnovat se všem dětem najednou, proto jsme například výtvarné činnosti dělaly individuálně nebo v malých skupinkách.

Obrázek 1 - Původní uspořádání třídy - náčrt



Obrázek 2 - Původní uspořádání třídy - foto



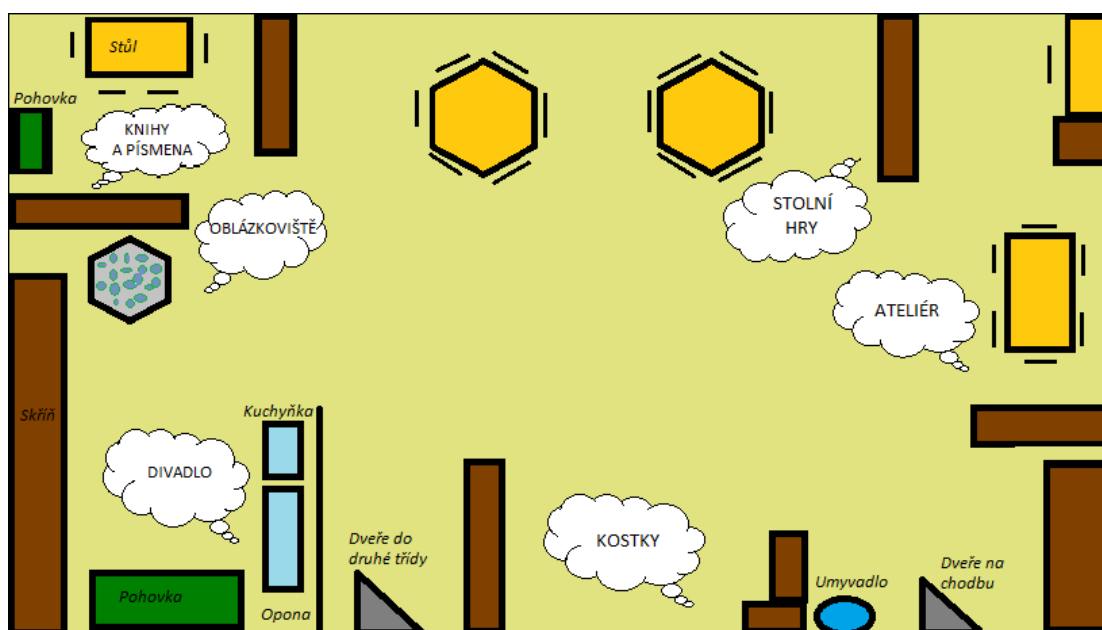
Pro změnu v podobě programu Začít spolu jsme se rozhodli z důvodu zkvalitnění a větší individualizace vzdělávání dětí v naší mateřské škole. Rozhodující pro nás bylo zejména soustředění dětí na hru a naplnění jejich základních potřeb v mateřské škole.

Ačkoliv máme v plánu během letních prázdnin 2015 zrekonstruovat nábytek a prostory MŠ, rozhodli jsme se pro „provizorní“ přestěhování starého nábytku, čistě pro ověření teorie programu Začít spolu.

Již při stěhování třídy jsme zaznamenali velmi důležité pozitivní momenty – děti se aktivně účastnily stěhování a doslova „než jsme se ohlédli“, měly zabydlený nový koutek třídy.

Okamžitě sem snášely hračky, oblečení, výtvarné potřeby a další věci, které měly dosud k dispozici. Z tohoto usuzuji, že naplnění potřeby bezpečí a kooperace v malé skupině je pro děti předškolního věku velmi důležitá. Pro většinu dětí byla změna velmi zábavná a uvítaly jí s nadšením. Přesto si dvě děti v prvních týdnech nemohly zvyknout na skutečnost, že je nábytek přestavěný a často zkoušely měnit jak zaběhlou hru, tak i prostředí třídy. Citlivou prací ze strany pedagoga se vše podařilo změnit k lepšímu a nyní zde i ony nacházejí prostředí, které je schopné naplnit jejich potřeby.

Obrázek 3 - nové uspořádání třídy - náčrt



Z náčrtu vyplývá, že jsme prozatím zrealizovali šest center aktivit – Knihy a písmena, stolní hry, ateliér, kostky, divadlo a oblázkoviště. V budoucnu máme v plánu oblázkoviště zařadit do přírodního koutku, společně s ostatními přírodninami, našimi africkými šneky, rybičkami a pískovištěm. Také bychom z kapacitních důvodů chtěli rozšířit ateliér.

Tato změna měla stěžejní vliv zejména na práci pedagoga – museli jsme se vzdát vedoucího postavení ve vzdělávání dětí. Pro mě osobně bylo velmi obtížné reagovat na podněty dětí v předem naplánovaném projektu, které byly často směřovány zcela jinam. Podle mého názoru je pro každého pedagoga obtížná odlišná část působení na děti a právě program Začít spolu klade na učitele velmi specifické požadavky.

Z hlediska plánování projektů se mi nejlépe vymýšlely činnosti pro prostorovou, sociální a hudební inteligenci. Naopak naplánovat činnosti pro rozvoj verbální nebo intrapersonální inteligence byl pro mě občas problém. Podle mého názoru se to odvíjí od zažitých činností, které jsme v mateřské škole dělali s dětmi dříve. Věnovali jsme se například jazykové výchově, nicméně z velké části byla tato činnost řízená. Proto asi byl pro mě problém vymyslet pro děti částečně řízenou činnost, která bude rozvíjet například jejich jazykové schopnosti – verbální inteligenci z pohledu Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence.

Ačkoliv máme v plánu během letních prázdnin 2015 zrekonstruovat nábytek a prostory MŠ, rozhodli jsme se pro „provizorní“ přestěhování starého nábytku, čistě pro ověření teorie programu Začít spolu. Již při stěhování třídy jsme zaznamenali velmi důležité pozitivní momenty – děti se aktivně účastnily stěhování a doslova „než jsme se ohlédli“, měly zabydlený nový koutek třídy. Okamžitě sem snášely hračky, oblečení, výtvarné potřeby a další věci, které měly dosud k dispozici. Z tohoto usuzuji, že naplnění potřeby bezpečí a kooperace v malé skupině je pro děti předškolního věku velmi důležitá. Pro většinu dětí byla změna velmi zábavná a uvítaly jí s nadšením. Přesto si dvě děti v prvních týdnech nemohly zvyknout na skutečnost, že je nábytek přestavěný a často zkoušely měnit jak zaběhlou hru, tak i prostředí třídy. Citlivou prací ze strany pedagoga se vše podařilo změnit k lepšímu a nyní zde i ony nacházejí prostředí, které je schopné naplnit jejich potřeby.

Z dlouhodobého hlediska se díky hracím koutkům děti začaly věnovat více nabídnutým činnostem. Také jsou více motivovány k hraní si v menších skupinkách. Dělají to zcela automaticky a bez vybízení. Je to pro nás velká změna, že si děti vedou své činnosti zčásti samy, nicméně při důkladném pozorování se podle mého názoru naučí spoustě věcí, zejména v prosociální sféře.

Prošli jsme fází, kdy se děti nemohly nabažit ateliéru a volnému přístupu k barvám, nyní procházíme „Domečkovou fází“ – neustále si staví domky a hrají v nich tematické hry. I přesto, že jsme se vždy snažily vést děti v obou třídách ke kladným vztahům mezi sebou, klade na ně nový systém práce vyšší požadavky v prosociální sféře – musejí se vzájemně domlouvat, ustupovat si, dělat kompromisy a pomáhat si pomáhat navzájem. Z naší prozatímní zkušenosti si ne všechny děti vybírají činnosti pouze podle svých dominantních inteligencí. Pro dítě s výraznou interpersonální inteligencí jsou mnohdy nejdůležitější kamarádi, se kterými spolupracuje a naopak pro dítě s hlavní intrapersonální inteligencí je stěžejní klid a „vybraná“ společnost. Mezi další aspekt výběru činnosti mohu zmínit kapacitu jednotlivých koutků, která je pro děti velmi limitující a nutí je ke vzájemným domluvám a mnohdy ke kompromisům. Podle mého pozorování si tedy děti nevybírají činnost pouze podle své dominantní inteligence, nicméně svojí významnou roli zde hraje mnoho aspektů – od citového rozpoložení dítěte v daný den, přes samotnou činnost a motivaci k ní, až po skupinu kamarádů, kteří se popřípadě pohybují kolem a spolupracují. Nicméně z tohoto pozorování nemohu vyvodit relevantní závěry, zatím jde spíše o osobní zkušenosti.

Obrázek 4 - nové uspořádání třídy - foto 1



Obrázek 5 - nové uspořádání třídy - foto 2



Obrázek 6 - Kostky



Obrázek 7 - Knihy a písmena, v naší mateřské škole "Kancelář"



Obrázek 8 - Ateliér



Obrázek 9 - Divadelní koutek



Obrázek 10 - Společný úklid



Obrázek 11 - Domeček



Obrázek 12 - Výběr hracího koutku a vzájemná domluva



1.7 Projekt č. 1

Název: Lidské tělo na vlastní kůži

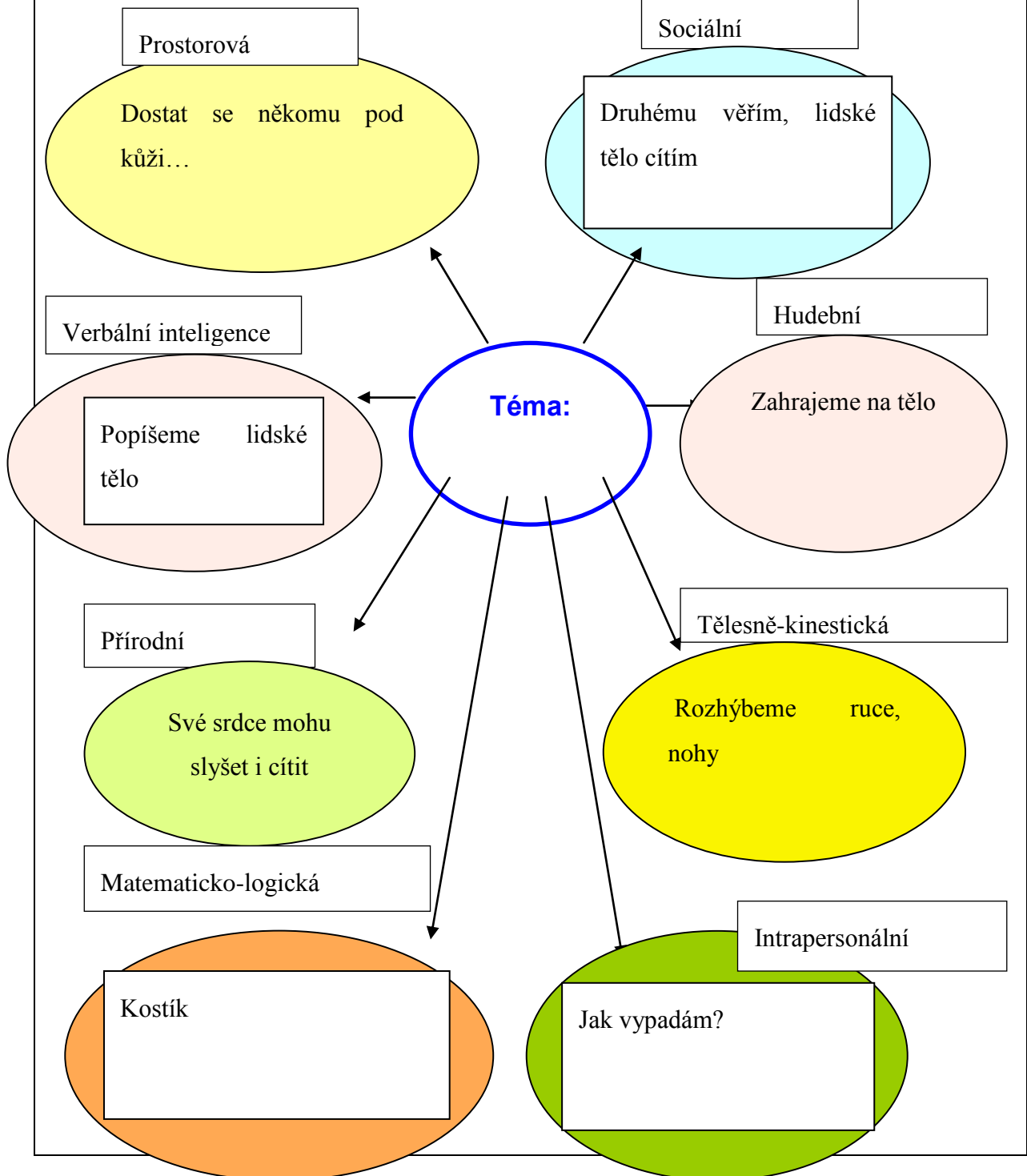
Každoroční téma o lidském těle jsme se s dětmi snažili pojmout trochu jinak, soustředili jsme se s dětmi tedy zejména na procítění vlastního těla – máme srdce – ukážeme si, jak vypadá, řekneme si, jakou má funkci – poslechneme si jej stetoskopem, atd.

Aktuální příprava	
Téma: Lidské tělo na vlastní kůži	Týden (datum):
Organizační poznámky:	
Činnosti vztahující se k tématu vedené/řízené učitelkou:	
<u>Ve třídě</u>	<u>Venku</u>
<ul style="list-style-type: none">- Jak rohlík do žaludku cestoval – viz příloha- Povídání o jednotlivých orgánových soustavách v lidském těle- Nácvič písničky „Proč, proč, proč?“ – viz. Příloha- Vrtačka a zoubky – honička- Jak naše srdíčko pumpuje - děti vyberou mezi sebou jednoho, který bude dělat srdce, ostatní budou krvinky. Krvinky se drží za ruce, dokud srdce pumpuje (např. dřepy), budou krvinky obíhat okolo. Pak se můžou vystřídat.	<ul style="list-style-type: none">- Běh do kopce, v nerovném terénu – sledujeme, co se děje s naším tělem

Samostatné činnosti dle volby dětí (nepřímě řízené)

Každá z činností respektuje tyto zásady:

- Činnost dělají děti bez přímého vedení učitelkou – samostatně.
- Činnost je založena na spolupráci dětí.
- Činnost dětem umožňuje volit vlastní postup, samy objevují jednotlivé kroky řešení úkolu.
- K činnosti si samy děti volí pomůcky, materiály. Samy si potřebné materiály přichystají i uklidí.



Aktivity pro samostatnou činnost dětí:

- Název činnosti: Jak vypadám?
- Který typ inteligence činnosti: Intrapersonální
- Pomůcky: Zrcadlo, čtvrtky, barevné pastelky, fixy, barvy – dle výběru dětí
- Zadání aktivity pro děti: Všimly jste si někdy, jakou barvu mají vaše oči? Zkuste se podívat samy na sebe do zrcadla a namalovat se podle toho, co vidíte.

- Název činnosti: Dostat se někomu pod kůži...
- Který typ inteligence činnosti: Prostorová
- Pomůcky: Velkoformátový papír, encyklopedie o lidském těle, špejle, prstové barvy
- Zadání aktivity pro děti: „Děti, když si jeden z vás lehne na tento papír, můžete ho obkreslit a potom mu domalovat všechny orgány – plíce, střeva, žaludek, srdce, kosti, žíly, krev, ... Pomohou vám encyklopedie, můžete se tam podívat.

- Název činnosti: Zahrajeme na tělo
- Který typ inteligence činnosti: Hudební
- Pomůcky: Vlastní tělo
- Zadání aktivity pro děti: Děti, všimly jste si někdy, že naše tělo vydává zvuky? Zkuste nacvičit na svoje tělo nějakou písničku.

- Název činnosti: Kostík
- Který typ inteligence činnosti: Logicko - matematická
- Pomůcky: Pracovní list Kostík, barevné pastelky, fixy
- Zadání aktivity pro děti: „Zkuste Kostíkovi domalovat barevné kosti podle toho, kolik je u dané barvy čárek?

- Název činnosti: Druhému věřím, lidské tělo cítím
- Který typ inteligence činnosti: Sociální
- Pomůcky: Šátek na oči, dráha, kterou připraví děti
- Zadání aktivity pro děti: Zkusily jste někdy jít se zavázanýma očima? Zkuste si s kamarádem projít dráhou, kterou samy připravíte. Potom také můžete zkusit jiného kamaráda poznat poslepu.

- Název činnosti: Své srdce mohu slyšet i cítit
- Který typ inteligence činnosti: Přírodní
- Pomůcky: Stetoskop
- Zadání aktivity pro děti: Zkuste si poslechnout svoje srdíčko, i srdíčko kamaráda.

- Název činnosti: Popíšeme lidské tělo
- Který typ inteligence činnosti: Verbální
- Pomůcky: Karty a encyklopedie s obrázky lidského těla, popisky u jednotlivých částí lidského těla, papír, fixy, pastelky, lepidlo, nůžky
- Zadání aktivity pro děti: „Zkus s kamarádem vytvořit plakát lidského těla. Nakresli ho a můžeš popsat i jeho jednotlivé části. Můžeš také využít informace z encyklopedií a obrázků.

- Název činnosti: Rozhýbeme ruce, nohy
- Který typ inteligence činnosti: Tělesně - kinestetická
- Pomůcky: dřevěná loutka na provázcích, různé převleky

- Zadání aktivity pro děti: „Děti, tady si můžete zkusit vyrobit loutku, třeba jako je tahle. A můžete to zkusit z kamaráda – rozhýbete mu ruce a nohy tím, že za ně zatáhnete. Také můžete využít toto oblečení. Čím loutka bude? Co bude dělat? Jak se bude hýbat? Co bude říkat?“

Zhodnocení:

Děti téma velmi zaujalo, podle mého názoru a pozorování si myslím, že začaly přemýšlet o tom, jak se lidské tělo hýbe a co vlastně na těle cítí. Velmi je zaujala tematická hra na doktora, poslech vlastního srdce a břicha. Do činnosti nazvané „Dostat se někomu pod kůži“ nejdříve měly problémy s komunikací ve skupině a se vším se obracely na mě, na učitelku. Po mém zdůraznění pravidel komunikace, spolupráce a respektování ostatních kamarádů se podle mého názoru činnost velmi vydařila (viz foto), děti získávaly poznatky z encyklopedií, následně s nimi pracovaly a postupovaly cestou pokusu a omylu.

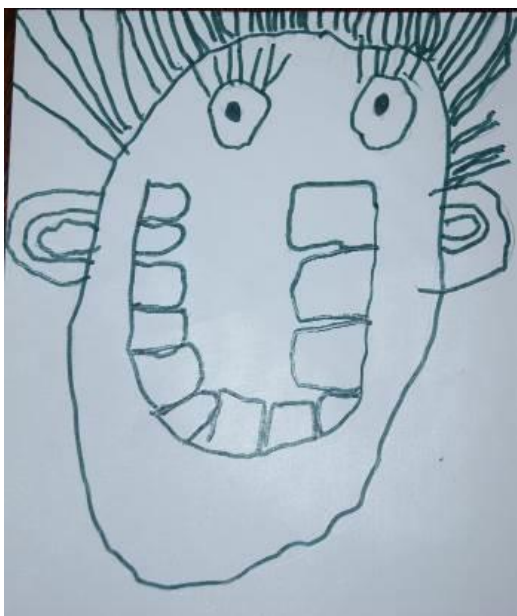
Jestliže se na jednotlivé činnosti podíváme pomocí Gardnerovy mnohačetné inteligence, můžeme zjistit, jaké schopnosti měly děti možnost díky daným činnostem rozvíjet.

- Jak vypadám? Děti se při této činnosti měly možnost rozvinout zejména v intrapersonální oblasti citění. Při malování sebe sama podle vlastního odrazu v zrcadle si uvědomovaly, jak vypadají, že každý jsme na první pohled jiný, atd. Celá činnost je velmi bavila a byla pro ně atraktivní.
- Dostat se někomu pod kůži... Děti při tomto úkolu musely využít prostorovou inteligenci – díky obrázkovým encyklopediím získaly potřebné informace k vytvoření lidského těla dětské velikosti.
- Zahrajeme na tělo – Děti měly opět za úkol soustředit se na své tělo a hru na něj. Při této činnosti tleskaly, pleskaly do stehů, mlaskaly pusou, atd. Učily se dodržovat rytmus a spolupracovat ve skupině.
- Kostík – Při tomto úkolu se děti musely soustředit na barvy, zápis kostí dané barvy, vybarvování a samotné počítání. Využívaly tedy logicko – matematické inteligence.

- Druhému věřím, lidské tělo cítím – v této činnosti šlo zejména o rozvoj sociálního citění – musím natolik důvěřovat kamarádovi, že se jím nechám vést, nebo budu poslouchat jeho rady, kudy se vydat.
- Své srdce mohu slyšet i cítit – pro děti byl toto po prohlížení encyklopedií o lidském těle a povídání si o orgánech a jejich funkci přímý důkaz toho, že srdce, které vidí na obrázku, existuje a pumpuje krev. Podnítilo je to k mnoha dalším otázkám, na které chtěly znát odpověď.
- Popíšeme lidské tělo – Děti při této činnosti rozvíjely své schopnosti předčtenářské gramotnosti, vyhledávaly informace z knih a pro ně aktuální formou se je snažily zapisovat a doplňovat. Nesmím také opomenout využití verbální komunikace při domluvě s kamarádem. Rozvíjely tedy prvky verbální inteligence.
- Rozhýbeme ruce, nohy – úkol, který se zaměřuje nejen na rozvoj tělesných schopností, ale děti do činnosti posléze vnesly prvky dramatiky, kdy docházelo k velmi zajímavým momentům. Rozvoj tělesné kondice a schopnost vyjadřovat se tělem patří do kategorie tělesně - kinestetické inteligence.

Z hlediska mého vlastního hodnocení se musím naučit lépe nabídnout dětem částečně řízené činnosti a lépe připravit prostředí třídy pro samostatnou tvorbu dětí.

Obrázek 13 - Autoportrét 1



Obrázek 14 - Autoportrét 2



Obrázek 15 - Autoportrét 3

Obrázek 16 - Já a moji bráškové



Obrázek 17 - Výsledná podoba úkolu "Dostat se někomu pod kůži"

Obrázek 18 - Výzdoba školní chodby - "Dostat se někomu pod kůži a "Já" (prstové barvy)



Obrázek 19 - Tvorba z přírodnin na téma Člověk



1.8 Projekt č. 2

Název: Barevný svět

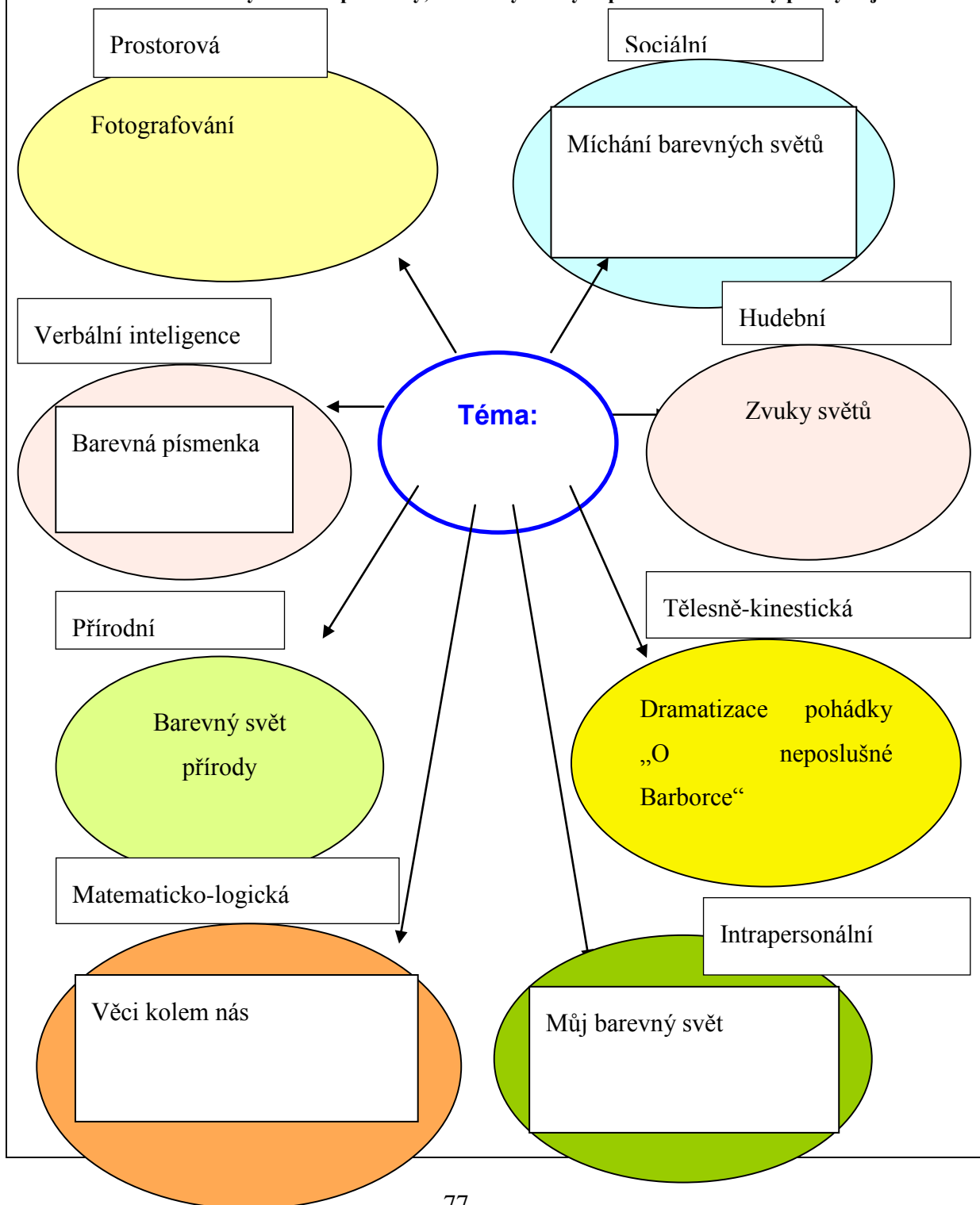
Hlavním cílem tohoto projektu je upozornit děti na svět kolem nich. S dětmi si nejprve přečteme první část pohádky „O neposlušné Barborce“. V první části se zabýváme tvořením oddělených barevných světů, děti si hledají ten, ve kterém se cítí nejlépe. Ve druhé části projektu dočteme zbytek pohádky a světy se nám smíchají. Děti tak mají možnost na základě upomenutí z pohádkového příběhu pozorovat barvy a svět kolem sebe.

Aktuální příprava	
Téma: Barevný svět	Týden (datum):
Projekt je plánovaný pro obě třídy – pro starší i mladší děti	
Činnosti vztahující se k tématu vedené/řízené učitelkou:	
<u>Ve třídě</u>	<u>Venku</u>
<ul style="list-style-type: none">- Poslech čtené pohádky „Jak Barborka světy pomíchala“- Návik písničky „Krásný je vzduch“- Básnička „Paleta“- Pohybové chvílky + zdravotní cvičení- Logopoedické chvílky- Definice aktuálního ročního období- Relaxace s hudbou a asociace z ní vyplývající	<ul style="list-style-type: none">- Pohybové hry – Čáp ztratil čepičku, další dle zájmu dětí

Samostatné činnosti dle volby dětí (nepřímě řízené)

Každá z činností respektuje tyto zásady:

- Činnost dělají děti bez přímého vedení učitelkou – samostatně.
- Činnost je založena na spolupráci dětí.
- Činnost dětem umožňuje volit vlastní postup, samy objevují jednotlivé kroky řešení úkolu.
- K činnosti si samy děti volí pomůcky, materiály. Samy si potřebné materiály přichystají i uklidí.



Aktivity pro samostatnou činnost dětí:

- Název činnosti: Věci kolem nás
- Který typ inteligence činnosti: Logicko - matematická
- Pomůcky: provázky s navázanými uzlíky ve stejných místech, papír, tužka, pravítko
- Zadání aktivity pro děti: Můžete se zkusit porozhlédnout kolem sebe a zkusit zapsat, co je jak velké.

- Název činnosti: Můj barevný svět
- Který typ inteligence činnosti: Intrapersonální
- Pomůcky: Barevné papíry, fixy
- Zadání aktivity pro děti: „Zkus nakreslit, co máš ty ve svém barevném světě.

- Název činnosti: Dramatizace pohádky „O neposlušné Barborce“
- Který typ inteligence činnosti: Tělesně - kinestetická
- Pomůcky: kostýmy, různé látky, rekvizity
- Zadání aktivity pro děti: Zkus si s kamarády zahrát pohádku „O neposlušné Barborce“. Koho mohla v barevných světech potkat, a proč?

- Název činnosti: Zvuky světů
- Který typ inteligence činnosti: Hudební
- Pomůcky: Nástroje pro děti – Orffovy, ručně vyrobené, z domu, ...
- Zadání aktivity pro děti: „Které zvuky můžeme slyšet v barevných světech? Jaké slyšíme v našem smíchaném světě? Zkus je s kamarády vytvořit.

- Název činnosti: Barevný svět přírody
- Který typ inteligence činnosti: Přírodní
- Pomůcky: Tvrdý papír, oboustranná lepicí páska, pastelky, fixy, nůžky, barvy, štětec,...
- Zadání aktivity pro děti: Všimni si, kolik má příroda kolem nás barev. Můžeš je zkusit zaznamenat a zachytit. Když bude hezké počasí, můžeme tvořit a malovat na školní zahradě.

- Název činnosti: Barevná písmenka
- Který typ inteligence činnosti: Verbální
- Pomůcky: Šablony písmen, pastelky, fixy, knihy, předepsaná písmena
- Zadání aktivity pro děti: „Nejen věci kolem nás, ale i písmena mohou mít barvy. Dokonce z nich můžeme nakreslit obrázek.“

- Název činnosti: Fotografování
- Který typ inteligence činnosti: Prostorová
- Pomůcky: Foťák
- Zadání aktivity pro děti: „Rozhlédněte se po třídě a zkuste vyfotografovat, co máte ve školce nejraději, nebo co vás ve foťáku zaujme.“

- Název činnosti: Míchání barevných světů
- Který typ inteligence činnosti: Sociální
- Pomůcky: Velkoformátový papír, barvy (žlutá, modrá, červená), molitanové míčky, kalíšky na barvu, zástěrky pro děti
- Zadání aktivity pro děti: „Zkuste zavolat na kamaráda na druhé straně papíru, a až se na vás bude dívat, tak mu pošlete míček namočený do barvy. Co barevné čáry udělají? (Smíchají se).“

Přílohy:

Pohádka „O neposlušné Barborce“

Byl jednou jeden svět, a ten byl celý žlutý.

A byl jeden svět a ten byl celý červený.

A byl jeden svět a ten byl celý modrý.

A byla jedna malá holčička, jménem Barborka, a ta by se ráda podívala do žlutého světa. Do žlutého světa se nesmí, řekli jí. Žlutý svět je přísný a všechno je v něm zakázané. Žlutý svět by se zlobil, kdybys do něj šla. Ale Barborka řekla, že tam půjde. Tak si alespoň vezmi žluté šaty a žluté ponožky a žluté střevíce a žlutou čelenku do vlasů, ať tam nejsi tak nápadná, řekli jí.

*Děti nejprve pracují s myšlenkou
oddělených světů, až poté příběh dočteme
a barvy smícháme.*

Ale Barborka si vzala modré šaty s červeným vyšíváním. A jednou v létě po obědě, když bylo horko a ticho a mouchy bzučely a každý odpočíval a nikdo se nedíval, Barborka HUPS...

A skočila do žlutého světa....

A hop! A skočila do červeného světa....

A ještě hop! A byla v modrém světě!

A odemykala brány a vítr z červeného a modrého světa zanesl do žlutého světa semínka červených a modrých květů a květiny se ujaly a začaly tam kvést.

Modré vody se přelily do žlutých skal a na skalách hned začala růst čerstvá zelená tráva. Červený mák se rozsával ve žlutém obilí – a co to? Vzlétl nad ním první oranžový motýl.

Odemykání bran považuji za důležité, řekla Barborka.

A modří ptáčkové teď vesele létají po červeném světě a moc jim to v něm sluší. Červený svět byl příjemně překvapen. Maliny, jahody a třešně zrály v modrém světě. Jsi rád, modrý světe, že máš v sobě také něco červeného? Ano, jsem, souhlasil modrý svět.

Barborka už odemkla všechny tři brány. Kdo všechno jimi přichází, to sama nečekala. A procházela se v tom barevném světě a dívala se kolem sebe a vyprávěla pohádky každému, kdo chtěl.

A teď měl svět tolik barev, že se to ani nedalo spočítat.

A nikdy to už spočítat nepůjde.

Vidíš, Barborko, co jsi provedla!

Zhodnocení:

Děti projekt velmi bavil, nakonec jsme se mu věnovali téměř 3 týdny. Všechny činnosti si našly své „velké fandý“, nicméně při činnosti „Míchání světů“ musím lépe promyslet celou činnost – dětem se míčky koulely bokem – je tedy třeba vyrobit kolem papíru zábrany. Focení se velmi zdařilo, některé děti velmi dlouho a pečlivě hledaly nejlepší záběr a snažily se jej zasadit do zdařilé kompozice. Celkové tvoření jsme zakončili společnou výzdobou na chodbě mateřské školy. Bližší zhodnocení jednotlivých činností z pohledu Garnerovy mnohačetné inteligence:

- Věci kolem nás – Tento úkol zaujal kluky i holky, ale bylo zřejmé, že parta kluků – předškoláků tráví s tatínky mnoho času v dílně, takže jsou v zakreslování a měření celkem zblhlí. Toto zjištění bylo pro mě jako učitelku příjemnou skutečností, kterou jsem se zároveň snažila využít a požádala jsem kluky, aby to vysvětlili ostatním.

Udělal jim to velkou radost a ostatní děti informace od nich velmi dobře přijímaly. Tuto činnost jsem zvolila z důvodu rozvoje předmatematických činností – děti zkoušely zapisovat délky v číslech – pomáhaly si počítáním uzlíků, vyjadřováním pomocí kostek, atd.

- Můj barevný svět – Tuto činnost si vybíraly děti spíše introvertní. Při práci moc nespolupracovaly – vybraly si samostatnou práci. Děti zde měly možnost „vnořit“ se do svého vlastního světa a znázornit je pro ostatní. Kdo chtěl, mohl o něm kamarádům povyprávět. Některé děti toho využily s radostí, jiné se držely stranou.
- Dramatizace pohádky „O neposlušné Barborce“ – Popravdě řečeno se nám veškerá dramatizace jakýchkoliv příběhů zvrstává ve volnou námětovou hru, ale ani v tomto případě to nevadilo – děti sklouzly do svých vlastních světů a bylo velmi obohacující mít možnost je pozorovat. Děti rozvíjely vyjadřování tělem a sžívaly se s různými rolemi. Někdo si svojí roli vybral dobrovolně, jiný k ní byl usmlouván. Podle mého názoru tento typ činnosti dětem přináší velké možnosti jejich individuálního rozvoje.
- Zvuky světů – Řízení tohoto typu činnosti se většinou ujímá jeden z rozených vůdců naší třídy. Dětem se „hraní si na kapelu“ velmi povedlo, rozvíjely dodržování společně dohodnutého rytmu, střídaly dynamiku skladby a celek zkoušely doplňovat písničkami.
- Barevný svět přírody – V naší mateřské škole jsou děti z přírody nadšené, takže pro tuto činnost je ani nebylo těžké namotivovat. Účastnila se jí zhruba třetina dětí – ostatní využívaly jiných činností. Podle mého názoru si zase o něco více začaly všimnout barev kolem sebe. Povídali jsme si také o různých přírodninách, stromech a věcech okolo nás, proto si myslím, že tato činnost rozvíjela zejména schopnosti přírodní inteligence.
- Míchání barevných světů – Tato činnost byla velmi úspěšná, nicméně z mojí strany – z hlediska připravenosti celé akce, musím lépe promyslet veškeré následky (obarvený míček se vykutálel na koberec) a snažit se jim dopředu zabránit (připravené mantinely okolo papíru), a to zejména z důvodu samostatné činnosti dětí, bez přímého dohledu pedagoga. Děti se učily domlouvát se,

spolupracovat, dodržovat pravidla činnosti a zkoumaly princip míchání barev. Ti, kteří si činnost zvolili, se rozvíjely především v oblasti interpersonální inteligence.

- Fotografování – Jelikož je fotoaparát v naší mateřské škole předmětem mnoha diskusí právě s dětmi, rozhodla jsem se s nimi tuto činnost vyzkoušet. Až na pár jednotlivců, kteří neměli zájem, si fotografování vyzkoušely všechny děti, některé se ho nemohly nabažit. Někdo prostě jen „cvakl“ a měl hotový snímek, někdo naopak dlouho chodil po třídě a zkoumal, co by bylo nejlepší vyfotografovat. Se zájemci jsme si vysvětlili naprosté základy kompozice – byla jsem překvapená, jak je to bavilo. Při této činnosti rozvíjely ve velké míře prostorovou orientaci.
- Barevná písmenka – Tuto činnost jsem zvolila pro rozvoj verbální inteligence, zejména předčtenářských dovedností. Děti nám píšou poslední dobou hodně, ale překvapilo je, že písmena mohou tvořit obrázek. Podle mého názoru měla tato činnost význam hlavně u dětí, které ještě nepíšou a šly si to jen zkusit – zjistily, že není se čeho bát a od té doby zkoušejí písmenka psát také.



Obrázek 20 - Můj vlastní svět 1

Obrázek 21 - Můj vlastní svět 2



Obrázek 22 - Barevná písmena v koutku Knihy a písmena



Obrázek 23 - Barevná písmena v ateliéru



Obrázek 24 - Prostorový barevný svět



Obrázek 25 - Momentka při fotografování



Obrázek 26 - Barborka HUP! A skočila do žlutého světa. A hop! Skočila do červeného světa. A ještě hop! A byla v modrém světě.

Obrázek 27 - Výzdoba chodby vytvořená společně s dětmi, fotografie dětí.



Obrázek 28 - Výzdoba chodby, prostorové zpracování barevných světů.



1.9 Projekt č. 3

Název: Jak se Jeníček s Mařenkou v lese ztratili

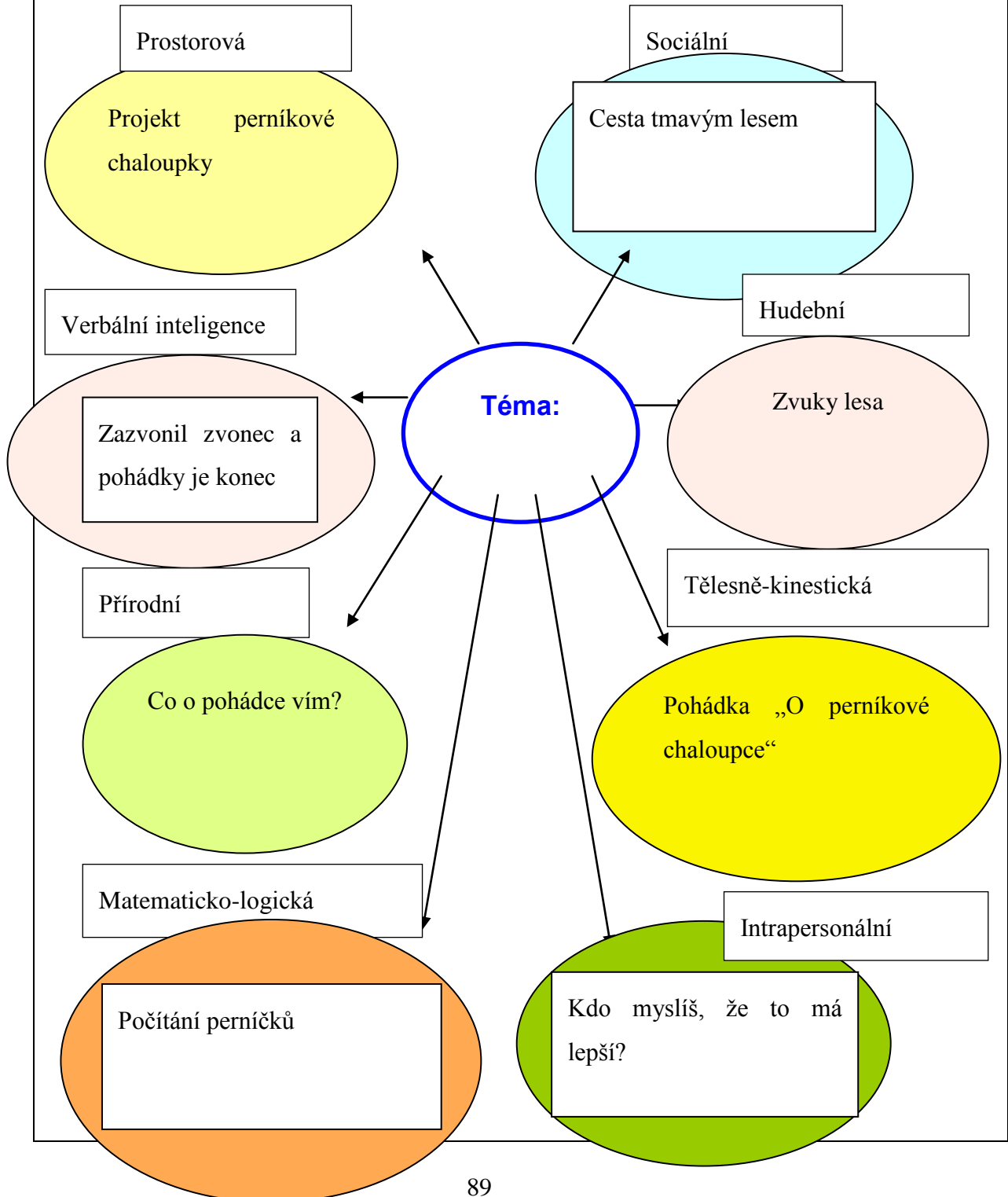
Tento tematický projekt navázal na měsíční téma „Kniha je můj kamarád“. Kniha nás může zanést do jiného světa, někdy i do světa pohádek – ukáže nám mnohá poučení a může poskytnout mnoho podnětů ke hře a ke společnému tvoření. Tento projekt budeme realizovat v nově předělané třídě s vytvořenými centry aktivit.

Aktuální příprava	
Téma: Jak se Jeníček s Mařenkou v lese ztratili	Týden (datum):
Činnosti vztahující se k tématu vedené/řízené učitelkou:	
<u>Ve třídě</u>	<u>Venku</u>
<ul style="list-style-type: none">- Poslech klasické pohádky „O perníkové chaloupce“ x veršované pohádky „Perníková chaloupka“ od F. Hrubína- Logopedické chvílky – motivace: Kdo mi to loupe perníček? To já ne, to jen větříček, zahrajeme si na něj.- Ježibaba honí Jeníčka a Mařenku, kteří jí utekli z lopaty. Dohoní je – musí si dřepnout a do hry je vrátí jen jiný Jeníček nebo Mařenka, kteří je pohladí.	<ul style="list-style-type: none">• Poznávání jednotlivých znaků lesa- Cesta Červené Karkulky lesem

Samostatné činnosti dle volby dětí (nepřímě řízené)

Každá z činností respektuje tyto zásady:

- Činnost dělají děti bez přímého vedení učitelkou – samostatně.
- Činnost je založena na spolupráci dětí.
- Činnost dětem umožňuje volit vlastní postup, samy objevují jednotlivé kroky řešení úkolu.
- K činnosti si samy děti volí pomůcky, materiály. Samy si potřebné materiály přichystají i uklidí.



Aktivity pro samostatnou činnost dětí:

- Název činnosti: Pohádka „O perníkové chaloupce“
- Který typ inteligence činnosti: Tělesně - kinestetická
- Pomůcky: Kulisy, převleky, opona, staré oblečení dospělých, různé čepice, klobouky, atd.
- Zadání aktivity pro děti: Zkus si s kamarády zahrát pohádku „O perníkové chaloupce“.

- Název činnosti: Cesta tmavým lesem
- Který typ inteligence činnosti: Sociální
- Pomůcky: Pomůcky pro překážkovou dráhu dle stupně individuálního rozvoje skupiny dětí, šátky.
- Zadání aktivity pro děti: „Jeníček s Mařenkou si pomáhaly, aby se z lesa dostaly v pořádku. I vy si teď najděte kamaráda, a jeden si nechte zavázat oči, nebo si je zavřete. Kamarád vás chytne za ruku, provede vás celou dráhou a bude vám radit, co kde je a jak máte jít.

- Název činnosti: Zvuky lesa
- Který typ inteligence činnosti: Hudební
- Pomůcky: Orffovy nástroje, různé pomůcky pro výrobu nástrojů dle fantazie dětí
- Zadání aktivity pro děti: Děti, zkuste si vytvořit vlastní nástroje nebo si můžete půjčit Orffovy nástroje a zahrajte na ně zvuky, které Jeníček s Mařenkou slyšeli v lese. Co by který zvuk mohl znamenat?

- Název činnosti: Zazvonil zvonec a pohádky je konec
- Který typ inteligence činnosti: Verbální
- Pomůcky: Nedokončená pohádka „O perníkové chaloupce“ (obrázky)
- Zadání aktivity pro děti: „Zkus dovyprávět pohádku „O perníkové chaloupce“ kamarádovi.

- Název činnosti: Projekt perníkové chaloupky
- Který typ inteligence činnosti: Prostorová
- Pomůcky: Papír, pravítka, fixa, různé kostky a stavebnice
- Zadání aktivity pro děti: Zkuste postavit perníkovou chaloupku dle plánu, který si samy narýsujete.

- Název činnosti: Počítání perníčků
- Který typ inteligence činnosti: Logicko - matematická
- Pomůcky: Pracovní list „Počítání perníčků“
- Zadání aktivity pro děti: „Děti, spočítejte perníčky a запиšte, kterých je více a kterých je méně.

- Název činnosti: Kdo myslíš, že to má lepší?
- Který typ inteligence činnosti: Intrapersonální
- Pomůcky: Dle výběru dětí
- Zadání aktivity pro děti: Kým by si chtěl být, čarodějnicí nebo Jeníčkem a Mařenkou? Proč? Můžeš to zkusit namalovat, zazpívat nebo říct ostatním.

- Název činnosti: Co o pohádce vím?
- Který typ inteligence činnosti: Přírodní
- Pomůcky: Nakopírované obrázky pohádky „O perníkové chaloupce“
- Zadání aktivity pro děti: „Vystříhnete a nalepte tyto obrázky na velký papír tak, jak jdou za sebou. Zkuste pak opsat název pohádky a v encyklopediích vyhledat co nejvíce informací o lese, co asi Jeníček s Mařenkou mohli potkat a zakreslete to do pracovního listu.“

Zhodnocení

Děti bavilo poslouchání čtené pohádky „O perníkové chaloupce“. Pracovní listy se vydařily, nicméně jsem si myslela, že je více zaujmou a děti využijí k jejich doplnění více informací získaných z knih. Při tomto projektu jsem se zásadně poučila v oblasti své schopnosti přizpůsobit se dětem – do budoucna musím věnovat více pozornosti tomu, co je aktuálně zajímavá a pracovat na odpoutání se od původního plánu. Je to pro mě velmi důležité ponaučení. Podrobnější zhodnocení jednotlivých činností z pohledu Gardnerovy mnohačetné inteligence:

- Pohádka „O perníkové chaloupce“ – Děti zpočátku hrály pohádku podle vypravované pohádky, kterou si znovu vyslechly v kroužku, nicméně časem začaly do hry vnášet situace z vlastního života a své prožité zkušenosti. Z celé pohádky je nejvíce bavilo lákat Jeníčka a Mařenku do chaloupky, aby si je ježibaba mohla upéct. Zpočátku jsem jim musela pomoci s rozdělením rolí a celkovou organizací, nicméně následující dny byly děti čím dál samostatnější. Rozvíjely zejména prvky tělesně – kinestetické inteligence (vyjadřování pomocí těla, hraní různých rolí, vyzkoušení si naprosto odlišných charakterů, atd.) a v neposlední řadě zde uplatňovaly schopnosti interpersonální – musely mezi sebou spolupracovat.
- Cesta tmavým lesem – Děti dráha zaujala, využívaly jí hlavně v době po příchodu do mateřské školy. Později si dráhu stavěly samy – většinou se domluvily ve dvojici s kamarádem.

Při této činnosti rozvíjely zejména interpersonální stránku své osobnosti – hlavní roli hrála spolupráce, nikoliv tělesný výkon.

- Zvuky lesa – Děti v naší mateřské škole jsou velmi hudebně založené. Malá skupinka kamarádů se k této činnosti vracela pravidelně celý týden. Jako vlastní vymyšlené nástroje si děti vyrobily například „Šplouchadlo“ - pet lahev s vodou (šplouchání a přelévání = lesní potok), posléze svojí pozornost zaměřily na výrobu co nejlepších bubnů – z různých kostek, dřívěk, krabic, kýblů, atd. Na nástroje se kapela snažila vždy něco zahrát. Děti se kromě interpersonální (spolupráce s kamarády) a prostorové stránky (výroba nástrojů) rozvíjely zejména v oblasti hudební – dodržování rytmu, procvičení dynamiky, zpěv s hrou na hudební nástroj. Nicméně předchozí činnosti z oblasti ostatních inteligencí jim napomohly k výborné a trvalé motivaci.
- Zazvonil zvonec a pohádky je konec – Děti činnost zkusily v pondělí a v úterý, zkoušely různé experimentální konce. Po zbytek týdne se k ní vracely zřídka. Pro rozvoj verbální inteligence se musím příště více soustředit na činnost, která je pro děti aktuální (nyní – opisování písmen).
- Projekt perníkové chaloupky – Děti nadšeně rýsovaly a stavěly. Během týdne nám vzniklo několik typů perníkových chaloupek. Děti upřednostnily velké kostky, látky a stavbu v co největší velikosti. Činnost si vybíraly chlapci i děvčata. Dominantní sférou rozvoje byla prostorová inteligence – promyšlení stavby dopředu = naplánování a její skutečná realizace.
- Počítání perníčků – Činnost pro rozvoj logicko – matematické inteligence, děti si procvičily počítání do deseti, zápis počtu pomocí symbolů na příslušné místo, porovnály více a méně a úkol si zkontrolovaly mezi sebou ve dvojici nebo ve skupince.
- Kdo myslíš, že to má lepší? – Děti tato činnost příliš nezaujala, zřejmě z důvodu jiných zájmů. V ideálním případě by měly do postavy promítnout své pocity z ní nebo z nějaké aktuální situace a tím se zkusit vyjádřit.
- Co o pohádce vím? Výroba plakátu, byl pro děti novou zkušeností. Zpočátku se mě neustále ptaly, jak to mají dělat a jak je to správně. Po chvíli pochopily,

že cílem je prohlédnout si knihy a využít informace z nich k dotvoření svého díla. Nicméně i tak si myslím, že děti, které si tuto činnost vybraly, příliš spíchal, aby to už měly hotové a splněné (nebylo to pro všechny povinné) a netvořily tak, jak je u nich obvykle zvykem.

Obrázek 29 - Plánování a nákresy pro stavbu Perníkové chaloupky



Obrázek 30 - Realizace Perníkové chaloupky 1



Obrázek 31 - Realizace Perníkové chaloupky 2



Obrázek 32 - Tvorba v ateliéru...



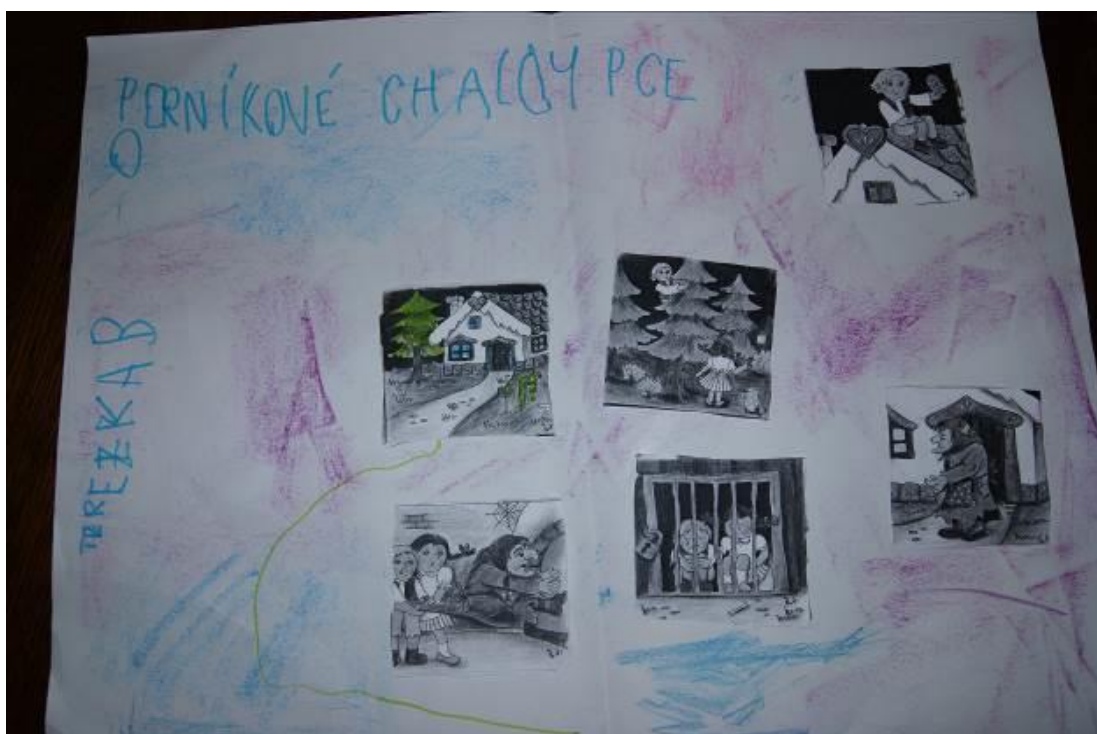
Obrázek 33 - ... a výsledky práce na výstavě.



Obrázek 34 - Pracovní list - skupinová tvorba



Obrázek 35 - Pracovní list 1





Obrázek 36 - Pracovní list 2

1.10 Zhodnocení projektů z hlediska naplnění dílčích cílů a kompetencí, obsažených v RVP PV

Jak je již zmíněno výše, evaluace musí být prováděna pravidelně a systematicky. V této části bych chtěla zhodnotit uvedené tři projekty z hlediska jejich naplnění dílčích cílů a kompetencí, obsažených v RVP PV. V tabulce jsem označila dílčí cíle a kompetence, kterých se činnosti v jednotlivých projektech týkají.

Označení projektů v evaluačních tabulkách:

1. Lidské tělo na vlastní kůži
2. Barevný svět
3. Jak se Jeníček s Mařenkou v lese ztratili

KLÍČOVÉ KOMPETENCE	číslo týdne:				
	1	2	3	4	5
Kompetence k učení					
Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všimá si souvislostí, experimentuje a ušlechtilé při tom jednorázových pojímáních (získává zkušenosti)	X				
Znalostnou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení		X			
Má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přetvoří a techniky, který dává odkazy, o jeho významu a proměnách			X		
Orientuje se v řadu a dává prostředky, ve kterém žije				X	
Klady otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všimá, co se kolem něho děje				X	
Chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí				X	
Poznává, že se může mnohalet naučit, naučí se z toho, co samo dokázalo a získalo				X	
Líbí se mu jen samotné, ale i učební, výšně učil, dovedl se na činnost a zvládně si zapamatuje				X	
Při zadání práce dokončí, co započalo				X	
Přesvědčuje se, že přelze instancí a přelze je, jak se dohodne se k výsledkům				X	
Odhodlává své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých				X	
POKROK SE MŮŽE DOŽÍVĚT UČENÍM A OČENÍM, UČÍ SE S CHUÍ				X	
Kompetence k řešení problémů					
Všimá si dění i problémů v bezprostředním okolí				X	
mezirozumu mávat i řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem				X	
Řeší problémy, na které stáčí				X	
Známe a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby a zkušeností)				X	
Problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti				X	
Postupuje cestou pokusu a omylu, zkoumá, experimentuje				X	
Spontánně vymyslí nová řešení problémů a situací				X	
Hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady)				X	
Využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představitivost				X	
Při řešení myšlenkových i praktických problémů užívá logických, matematických i empirických postupů				X	
Pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úkolů a situací a využívá je v dalších situacích				X	
Zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, všimá elementární matematické souvislosti				X	
Rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou				X	
Dokáže mezi nimi volit				X	
Chápe, že vytváří se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich věcná a ušlechtilá řešení je naprosto výhodná				X	
Uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit				X	
Nebotí se chybvat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úroveň, ale také za snahu				X	
Kompetence komunikativní					
Ovládá řeč, končí ve vhodné formování větech, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sděluje, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a učí se empaticky				X	
Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity, nálady různými prostředky (řeky, výrazy, hudbou, dramatickými apod.)				X	
Dokládá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci				X	
V běžných situacích komunikuje bez zábrany a osychu s dětmi i s dospělými				X	

Zpracovala: Mgr. Věra Krejčová, Ph.D., 2007. Zdroj: RVP PV, VÚP Praha, 2004.

Chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou					
Civilizně dovede představit své zájmy a postoje					X
Přibližně rozlišuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalší komunikaci s okolím					X
Dovede využít informační a komunikační prostředky, se kterými se může setkat (knihy, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon apod.)					X
Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jím učit					X
Má vlivem vztahů s rodinou a přáteli vztahy s jazyky					X
Kompetence sociální a personální					
Samostatně se rozhoduje o svých činnostech					X
Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej					X
Uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky					X
Dokáže spolupracovat projevuje civilnost a ohleduplnost k druhým, pomoc statečně, rozumně nevyžaduje odměnu					X
Vnímá nepravdivost, ubližování, agresivitu a lhostejnost					X
Ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domluví a spolupracuje					X
V běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku					X
Je schopná respektovat druhé, vyjednat, přijímat a uzavírat kompromisy					X
Napodobuje modely propracované chování a morálních vztahů které nachází ve svém okolí					X
Spolupodílí se na společných rozhodnutích					X
Přijímá vyjádření a závažné povinnosti					X
Dokáže, rozhodnutí a rozhodnutí považuje a přizpůsobuje je					X
Při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích se chová obezřetně					X
Nevhodně chová i komunikaci, která je mu nepřijemná, umí odmlouvat					X
Je schopná chápat, že lidé se různí a umí být toleranti k jejich odlišnostem					X
Chápe, že neovlivňuje, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a nátlak se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou					X
Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování, ubližování					X
Kompetence činnostní a občanské					
Svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat					X
Dokáže rozpoznat a využít vlastní záliby, potřeby svoje silné stránky					X
Odhazuje zřetla svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže změnit cestu a přizpůsobovat se daným okolnostem					X
Chápe, že se může o tom, co dělá, rozhodovat svobodně, ale že za své rozhodnutí má odpovědnost					X
Má smysl pro povinnosti ve hře, práci i učení					X
K okolím a povinnostem přístupně odpovídá					X
Vidí si práce i úsilí druhých					X
Zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje, je otevřená skutečnému dění					X
Chápe, že každý o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podílí se svou přínosem a že naprosto lhostejnost, nevlídnost, pohrdání a záliba aktivita mají svoje nepřiznivé důsledky					X
Má základní představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat					X
Společenská pravidla společenského soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat					X
Uvědomuje si své právo i práva druhých, učí se je hájit a respektovat					X
Chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu					X
Ví, že není jedinec, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním má něco společného a že se může ovlivnit					X
Dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně a ohledem na zdraví a bezpečí okolí si protiví (přírodní i společenské)					X

Zpracovala: Mgr. Věra Krejčová, Ph.D., 2007. Zdroj: RVP PV, VÚP Praha, 2004.

Závěr:

Gardnerova teorie mnohačetné inteligence nám umožňuje zcela nový pohled na inteligenci a vzdělávání dětí. Diferenciace jednotlivých inteligencí dává dítěti možnost poznat svojí dominantní inteligenci, učit se pomocí ní řešit problémy běžného života a posilovat inteligence rozvinuté v menší míře. Zároveň si díky této teorii jedinec může uvědomit svojí jedinečnou originalitu ve společnosti.

Cílem mé diplomové práce bylo ověření si aplikace Gardnerovy mnohačetné inteligence v praxi mateřské školy pomocí programu Začít spolu. Nejprve jsme upravili prostředí třídy v naší mateřské škole tak, aby vyhovovalo požadavkům programu Začít spolu, který vychází z Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence. Následovala realizace a pozdější vyhodnocení třech předem naplánovaných projektů, jejichž forma byla v souladu s RVP PV. Z vyhodnocení vyplynulo, že plánování a realizace předškolního vzdělávání podle programu Začít spolu je v souladu se závazným dokumentem pro předškolní vzdělávání – RVP PV. Přemístění nábytku ve třídě naší mateřské školy podle parametrů programu Začít spolu bylo pro nás velkým krokem k zlepšení vzdělávacích podmínek dětí. Z mého krátkodobého pozorování a vzhledem k velmi malé testovací skupině dětí bohužel nemohu vyvodit relevantní, dlouhodobé závěry, nicméně mohu pouze konstatovat naše prozatímní zkušenosti. Děti se díky práci v centrech aktivit neuvěřitelně zklidnily a začaly ještě více spolupracovat v malých skupinkách. Jako pedagog jsem se musela naučit dát jim prostor pro jejich vlastní tvorbu a činnost, což pro mě bylo zpočátku velmi těžké. Teorie mnohačetné inteligence Howarda Gardnera mi umožnila chápat jednotlivé děti a jejich schopnosti zcela jedinečným způsobem a respektovat je v jejich individualitě. Podle mého názoru bychom děti, ani dospělí neměli posuzovat podle námi zažitých měřítek, nicméně bychom vždy měli brát v úvahu originalitu každého jedince a jeho potenciální přínos dané společnosti. Ověřila jsem si, že díky této metodě vzdělávání dětí a jejich aktivní účasti na činnostech se můžete věnovat opravdu neočekávaným činnostem a čeká vás mnoho příjemných překvapení, i během částečně naplánovaného dne.

Ve vzdělávání dětí pomocí programu Začít spolu budeme v naší mateřské škole i nadále pokračovat. Vyzkoušeli jsme si, že děti si lépe zapamatují poznatky, které získaly vlastním poznáním konkrétní situace a které se snaží předat ostatním. Jako pedagogové oceňujeme příjemnou atmosféru, která zpříjemňuje pobyt v našem zařízení nejen dětem, ale i nám dospělým.

Přestože základní kameny vzdělávání jsou pokládány již v mateřské škole, není její zdárné absolvování přípravou na základní školu. Tento časový úsek můžeme pokládat za důležitou přípravu na budoucí život dítěte. Setkává se zde se svými vrstevníky, porovnává s nimi své dovednosti a učí se s nimi spolupracovat. A právě možnost učení se spolupráci s ostatními já osobně považuji v předškolním období za nejdůležitější prvek, který jsme jako pedagogové dítěti povinni poskytnout.

Použitá literatura

- ARMSTRONG, Thomas. *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 978-80-262-0019-2
- CAMPBELL, Linda, Bruce CAMPBELL a Dee DICKINSON. *Teaching*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, c2004, xxvi, 342 p. ISBN 02-053-6390-3
- GAJDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 159 s. ISBN 80-717-8815-5
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 398 s. ISBN 80-717-8279-3
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-8303-X
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-809-0403-000
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. druhé. Praha: Avicentrum, zdravotnické nakladatelství, n. p., 1989
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-807-1784-944
- PETTY, Geoffrey, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-717-8070-7
- PRŮCHA, Jan a Helena HARTLOVÁ. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání, Praha, 2007