

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

**Možnosti individualizace v mateřské škole  
s využitím vzdělávacího programu Začít spolu**

*bakalářská práce*



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Jana Svobodová

**Studium:** P16K0171

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

**Studijní obor:** Učitelství pro mateřské školy

**Název bakalářské práce:** **Možnosti individualizace v mateřské škole s využitím vzdělávacího programu Začít spolu**

**Název bakalářské práce AJ:** Possibilities of individualization in kindergarten using Step by Step educational program

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem bakalářské práce je analyzovat způsoby individualizace v běžné mateřské škole a v mateřské škole se zaměřením na vzdělávací program Začít spolu. V teoretické části budou popsány základní charakteristické znaky programu Začít spolu s ohledem na individuální přístup k dítěti. Cílem praktické části je porovnat individualizaci v běžných mateřských školách a v mateřských školách se vzdělávacím programem Začít spolu včetně mateřských škol v zahraničí. Použité metody: Studium dokumentů, pozorování, rozhovor.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. Individualizace v mateřské škole. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

**Garantující pracoviště:** Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 31.5.2017

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce PhDr. Vladimíra Václavíka, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové dne 21. 6. 2019

.....

## **Anotace**

SVOBODOVÁ, Jana. *Možnosti individualizace v mateřské škole s využitím vzdělávacího programu Začít spolu*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 52 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce s názvem „*Možnosti individualizace v mateřské škole s využitím vzdělávacího programu Začít spolu*“ se zabývá problematikou individualizace v mateřských školách s využitím alternativního programu Začít spolu.

V teoretické části se věnuji historii, vývoji a hlavním myšlenkám vzdělávacího programu Začít spolu. Popisuji zde organizaci dne v mateřské škole s tímto programem a zabývám se individualizací předškolního vzdělávání.

V praktické části porovnávám individualizaci v mateřských školách bez alternativy a se vzdělávacím programem Začít spolu.

**Klíčová slova:** předškolní vzdělávání, individualizace, vzdělávací program Začít spolu

## **The Annotation**

SVOBODOVÁ, Jana. *Possibilities of individualization in kindergarten using the educational program Step by Step*. Hradec Králové: Faculty of Education, The University of Hradec Králové, 2019. 52 p. Bachelor's Thesis.

The bachelor's thesis called „*Possibilities of individualization in kindergarten using the educational program Step by Step*“ deals with the topic of individualization in kindergartens using the alternative program Step by Step.

In the theoretical part I describe history, development and main ideas of the educational program Step by Step. Further I focus on organization of the day in kindergarten with this program and individualization of preschool education.

In the practical part I compare individualization in kindergartens without an alternative and with using the educational program Step by Step.

**Keywords:** preschool education, individualization, educational program Step by Step.

## Obsah

Úvod .....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Vzdělávací program Začít spolu .....</b>	<b>9</b>
1.1 Historie Začít spolu .....	9
1.2 Myšlenky a cíle vzdělávacího programu Začít spolu .....	9
1.3 Kompetentní učitel 21. století .....	10
1.4 Spolupráce s rodinou .....	13
<b>2. Den v mateřské škole s programem Začít spolu .....</b>	<b>15</b>
2.1 Ranní úkol .....	16
2.2 Ranní hry a práce v centrech aktivit .....	16
2.3 Ranní kruh .....	17
2.4 Činnosti v centrech aktivit .....	18
2.5 Hodnotící kruh .....	19
2.6 Pobyt venku .....	19
2.7 Oběd .....	20
2.8 Odpolední odpočinek .....	20
2.9 Odpolední hry a činnosti, odchod dětí domů .....	20
<b>3. Individualizace předškolního vzdělávání .....</b>	<b>21</b>
3.1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku .....	21
3.2 Co je to individualizace .....	22
3.3 Individualizace v programu Začít spolu .....	23
3.3.1 Schopnosti a inteligence .....	27
3.3.2 Temperament .....	29
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>31</b>
<b>4. Dotazníkové šetření .....</b>	<b>31</b>
4.1 Výzkumný cíl .....	31
4.2 Metodologie a organizace výzkumu .....	31
4.3 Výzkumný vzorek .....	31
4.4 Analýza dat .....	32
4.5 Shrnutí analýzy dat .....	43
<b>Závěr .....</b>	<b>45</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>47</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>49</b>

## Úvod

Problematika individualizace vzdělání je v současné době aktuální téma. Myslím si, že poměrně velké množství pedagogů berou individualizaci jednostranně. Individualizaci chápou spíše jen jako věnování se jednomu dítěti po určitou dobu. Nejčastěji se jedná o děti se specifickými problémy. Toto chápání můžeme brát jako jeden z nástrojů, avšak v nejširším slova smyslu. Každé dítě je jedinečné a neopakovatelné, má nárok na své vlastní tempo, může hodnotit, chybovat, sdílet svůj názor, komunikovat atd.

V této bakalářské práci se zaměřuji na objasnění pojmu individualizace z pohledu více odborníků. Snažím se přiblížit k tomu, co je potřeba, aby dítě plně rozvíjelo potenciál a to zejména s využitím vzdělávacího programu Začít spolu.

Po roce 1989 došlo v souvislosti s pádem komunistického režimu k zásadním politickým a ekonomickým změnám. Bylo načase promýšlet i určité změny v oblasti předškolní výchovy. Hledaly se nové alternativy, které by dětem umožnily zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy. Program Začít spolu (v mezinárodním označení „Step by Step“) se v České republice začal realizovat od roku 1994, průběžně se vyvíjel a měnil. V současné době je do programu zapojeno více než 130 mateřských škol, se kterými Step by Step ČR spolupracuje. Nejedná se však vždy o celé školy, nýbrž i o jednotlivé učitele, kteří sympatizují s tímto programem nebo používají alespoň jeho prvky.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části. První část má teoretický charakter, kdy se zpočátku zabývám vývojem a hlavními myšlenkami programu Začít spolu. V druhé kapitole popisuji ukázkový den přímo v mateřské škole, poukazuji zde na program celého dne. Další kapitola je zaměřena na téma individualizace a přibližuji zde specifika individualizace vzdělávacího programu Začít spolu. Jeden z důležitých principů Začít spolu je spolupráce s rodinou, který naplňuje záměry Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, a to v plné míře.

V druhé části se zabývám porovnáním stavu realizace individualizace z různých mateřských škol napříč Českou republikou. Porovnání probíhá mezi „běžnou“ mateřskou školou bez alternativních principů vzdělávání a mezi školami, nebo alespoň třídami, zaměřenými na vzdělávací program Začít spolu. Pro výzkum byla

zvolena forma elektronického dotazníku. Oslovené mateřské školy sympatizující se vzdělávacím programem Začít spolu jsem vybrala podle seznamu uváděného na internetových stránkách, za které zodpovídá Step by Step ČR, o. p. s. a jsou označovány jako školy spolupracující s tímto programem.

Z mého pohledu věřím, že tato práce bude prospěšná alespoň k zamyšlení nad danou problematikou. Učitelé by měli chápat, že každé dítě je jiné, má jiné zájmy a záliby, proto by měli využívat při práci s dětmi své silné stránky a zároveň nadále rozvíjet i slabší stránky.



# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## **1. Vzdělávací program Začít spolu**

### **1.1 Historie Začít spolu**

V druhé polovině devadesátých let 20. století nastalo mnoho společenských změn, proto se hledaly nové cesty i v předškolní výchově. První opojení z demokracie pominulo a bylo za potřebí promýšlet jak a kudy dál. Představa týmu odborníků byla umožnit vzdělávání podle svobodné volby dětí bez ohledu na kulturu, zdravotní nedostatky či sociální vybavenost na bázi individuálních dispozic. Za pomoci finanční podpory Sorosových nadací se sídlem v New Yorku se program předškolní výchovy dostal i do zemí bývalého komunistického bloku. Realizace projektu však stále zůstávala na rozhodnutí učitelů a učitelek mateřských škol, kteří chtěli změnit postoje a názory na dítě. Měli odvahu pracovat jinak jak s dětmi, tak na svém osobním růstu.

Cílem mezinárodní asociace International Step by Step Association (dále jen „ISSA“) bylo podporovat demokratické principy a zapojovat rodiče do vzdělávání dětí. Tato asociace, jejíž myšlenky jsou dnes realizovány v 30 zemích světa, zaštiťuje v České republice alternativní program Začít spolu (dále také „ZaS“). Od roku 1994 je realizován v ČR se souhlasem MŠMT v mateřských školách. O rok později bylo v programu zapojeno již 10 mateřských škol, které se staly pro ostatní školy modelovými. V roce 2003 byl program ZaS rozšířen do 59 mateřských škol, zájem o tento alternativní vzdělávací program u pedagogů stoupá.

### **1.2 Myšlenky a cíle vzdělávacího programu Začít spolu**

Základní myšlenkou je umožnit dětem výchovu a vzdělávání s demokratickými principy. Důležitost nese také konstruktivismus s principy individualizovaného učení, kooperativního přístupu mezi dětmi ve vhodném a především podnětném prostředí. Zaměřuje se na vytváření základů pro postoje důležité pro člověka 21. století. Důraz je kladen na volbu dětí, zájem o učení a spolupráci mezi vrstevníky, což pomáhá vytvořit ve třídě jednotlivá centra aktivit. Vzdělávací program zdůrazňuje individuální

přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší veřejnosti v oblasti výchovy a vzdělávání.

Za jeden z důležitých cílů tohoto programu je účast rodiny. Spolupráce mezi rodinou a školou je podstatným rysem, protože právě rodina má největší vliv na své děti. Proto se s rodiči více spolupracuje, je jim umožněn přístup, náhled do třídy v době dopoledních činností, rodiče jsou zváni k akcím mateřské školy, jsou součástí při promýšlení dalších činností a výletů. Pro komunikaci mezi rodiči a pedagogy by měl být vymezen časový prostor, kde by se mohli setkávat, povídat mezi sebou, seznámit se s názory na vývoji jejich dětí.

**Individuální přístup**, který nám napomáhá zabezpečit individuální vzdělávání a posuzuje stav vývoje dítěte, si klade tento vzdělávací program za efektivní cíl i díky respektování volby dětí. To vše by se mělo zpracovávat a vyhodnocovat v plánech a přípravách pedagoga. Důležité je také pro dítě vytvořit podnětné prostředí. Tím nejsou a myslí pouze prostory MŠ, ale i materiální vybavení a klima ve třídě. V programu Začít spolu je prostor uspořádán do center aktivit, někdy také nazývanými „koutky“, kde si dítě volí samostatně danou činnost a rozvíjí kooperaci a tvořivost.

### 1.3 Kompetentní učitel 21. století

Důraz se začal klást na měření kvality vzdělávacího programu i v mezinárodním kontextu. Mezinárodní asociace Step by Step formovala požadavky na charakter vzdělávání, ale také na odbornou práci pedagogů. Až v roce 2010 byly požadavky vymezeny a upraveny v dokumentu, který nesl název „*Competent Educator of the 21st Century: ISSA s Definition of Quality Pedagogy*.“ Tým odborníků, kteří se podíleli na realizaci programu ZaS, tento dokument upravil tak, aby odpovídal prostředí českých mateřských škol s důrazem na předškolní pedagogiku. Dokument se v současné době jmenuje „*Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*.“ Popisuje práci učitelů a učitelek v souladu s novějšími trendy pedagogiky. Může sloužit jako vodítko účinného vykonávání pedagogické profese, rozvoje kvality práce, nástroje profesního sebehodnocení a seberozvoje.

V tomto dokumentu je zdůrazněn přístup orientovaný na podporu individuality, zájmů a potřeb dítěte. Důležitost klade na respektování dítěte a uvědomění si jedinečnosti každého z nich. Pro učitele má velký význam v průběžném hodnocení

své práce, kde podle jasných kritérií získá zpětnou vazbu o oblasti, která ho v profesním rozvoji zajímá a projeví zájem o plánování dalších kroků v zlepšení jeho kvality. Týká se to především těchto výchovně vzdělávacích oblastí: komunikace, rodina a komunita, inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, plánování a hodnocení, výchovně vzdělávací strategie, učební prostředí, profesní rozvoj.

Velkou roli při fyzickém, sociálním, emočním a kognitivním rozvoji dítěte hraje **komunikace** nejen mezi vrstevníky, ale i mezi dítětem a dospělým. Dítěti napomáhá při vytváření vlastní identity. Využíváním představ dětí, dosavadních zkušeností a znalostí učitel vytváří příležitosti pro zapojování dětí do rozhovorů. Učitel komunikuje přátelsky, a tím podporuje u dětí pozitivní sebevědomí a sebepojetí. Svým jednáním vytváří prostředí, kde se dítě cítí přijímáno a podporováno ve vytváření svého potenciálu. K tomuto bodu ještě patří samozřejmě i komunikace mezi dospělými. Učitel se snaží svým přístupem jít příkladem a hovoří se všemi dospělými s úctou a respektem. Dospělými se rozumí rodiče, kolegové a další odborníci ve škole a v komunitě mimo školu.

Rodiny jsou nejdůležitějšími vychovateli svých dětí, mají na výchovu největší vliv, proto je významným faktorem spolupráce mezi školou, **rodinou a komunitou**. Tento faktor je vnímán jako podpora efektivity vzdělávání. Úkolem učitele je vytvořit vhodné podmínky pro partnerskou a funkční spolupráci s rodinou, navázat kontakt mezi nimi a pravidelně ho udržovat. Je dobré vědět několik informací o rodině, aby mohl být uplatňován individualizovaný přístup a rodičům nabídnut prostor pro spolupráci, který by nejlépe vyhovoval jejich potřebám a možnostem. Učitel umožňuje rodičům přístup do školy, podívat se na dopolední, ale i odpolední činnosti dětí a uvítá přítomnost rodiny. Rodina může spolurozhodovat o postupech vhodných k rozvoji jejich dětí, samozřejmě po konzultaci s učitelem, který rodičům umožňuje prostory vhodné ke komunikaci.

Další oblastí výchovně vzdělávacího procesu je **inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty**. Vychází z práva na vzdělávání všech dětí bez ohledu na jejich etnickou a náboženskou příslušnost. Rovné příležitosti dává učitel i bez ohledu na pohlaví, věk, rodný jazyk či rodinné zázemí, akceptuje individuální rozdíly mezi dětmi a umožňuje poznávat i jiné kultury. Pedagog využívá rozmanitosti,

kteřá existuje mezi komunitami a snaží se ji do výuky začlenit. Tím učí děti k respektu a pochopení.

Základem vzdělávání je **plánování a hodnocení**. V mnoha případech se vyznačuje jako činnost učitele, která má funkci diagnostickou a je postavena na pozorování dítěte. Do tohoto cyklu jsou však zapojovány také děti, rodiče a další odborníci. Směřuje k respektování jedinečnosti každého dítěte a všímá si možností a jeho potřeb.

Učitel musí využívat rozmanitých **výchovně-vzdělávacích strategií**, aby podporoval aktivní a smysluplné učení dětí. Tyto strategie neopomene naplánovat při realizaci činností a zahrne i individuální vývoj dětí. Pedagog nabízí dětem různorodé aktivity, které podporují v dětech touhu objevování a experimentování, což posiluje jejich pozitivní sebepojetí a sebevědomí.

**Učební prostředí**, které učitel ve třídě vytváří, významně ovlivňuje sociální, kognitivní a emocionální rozvoj každého dítěte. U předškolních dětí je tento prvek velmi důležitý, protože se učí poznávat prostřednictvím spontánních činností a her. Učitel by měl navrhnout a přizpůsobit prostředí tak, aby dávalo dětem možnost bezpečně se pohybovat nejen při samostatných aktivitách, ale i skupinových činnostech. Materiál a prostředí by se měly přizpůsobovat jednotlivým dětem podle věkové skupiny. Avšak nejde pouze o materiální stránku věci, jedná se také o vhodnou atmosféru a klima ve třídě. Děti jsou aktivní účastníci, kteří se na tomto klimatu podílejí, proto je důležité vytvořit si ve třídě jasná pravidla, které je nutno dodržovat, aby se všichni cítili v bezpečí a v pohodě.

I zkušený učitel se může nadále vzdělávat, zdokonalovat a hledat nové metody při výuce. Průběžně ve své praxi reflektuje a hodnotí efektivitu své práce, zná svoje silné, ale i slabé stránky. Tuto klíčovou oblast nazýváme jako **profesní rozvoj**, kdy učitel hledá možnosti pro zlepšení a zkvalitnění vlastní práce. Hledání např. nové cesty nebo nových možností nám umožňuje odborná literatura, informační zdroje a různé semináře. Zdokonalování práce pedagoga by měla přinést prospěch především dětem.

## 1.4 Spolupráce s rodinou

Jedním z hlavních principů programu Začít spolu se pokládá spolupráce s rodinou. Podle RVP PV vyhovuje spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání, jestliže:

*„- Ve vztazích mezi zaměstnanci školy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.*

*- Učitelé sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.*

*- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, podle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili zájem mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.*

*- Učitelé pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.*

*- Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejich svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.*

*- Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.“ (Smolíková, 2018, s. 34 - 35)*

Rodina má při výchově dítěte primární a nezastupitelnou roli, proto je důležité nabídnout rodinám spoluúčast při výchově v mateřské škole. Již při výběru mateřské školy dochází ke spolupráci rodiny s předškolním zařízením. Důležité je, seznámit rodiče s podstatou a hlavními principy Začít spolu. Tento program nabízí několik způsobů spolupráce, jimiž jsou např. zapojení rodičů ve třídě, porady s učiteli, návštěvy, tvorba individuálních plánů či pomoc při pořádání akcí pro děti.

Důležitou součástí spolupráce s rodinou je jejich účast přímo ve třídě. Rodiče či ostatní příbuzní mají možnost navštívit MŠ a připojit se k dětem přímo během jejich činností. Komunikace učitele s rodičem by měla být vždy vstřícná, rodič by měl mít pocit vítanosti, aby se ještě více prohloubila spolupráce se školou.

## 2. Den v mateřské škole s programem Začít spolu

Děti jsou seznámeny s denním řádem v prostorách mateřské školy, který nám strukturuje činnosti, práci i hru. Program se připravuje s ohledem na potřeby dětí, umožňuje začleňování různých akcí a bere se zřetel i na náladu skupiny.

Skupina může být heterogenní nebo homogenní. Záleží na požadavcích dané mateřské školy, podle toho by měly být také přizpůsobeny prostory tříd. V různých publikacích se dozvídáme o výhodách heterogenní skupiny, kdy se menší děti učí od těch starších a naopak věkově starší děti se učí být ohleduplnější k těm mladším. „*Ve věkově smíšené třídě se děti rychleji vyvíjejí, mají v nich vzory, které napodobují. Učí se od nich hrát si, tvořit, činností, řešit problémy, chovat se určitým způsobem, dodržovat pravidla.*“ (Šprachtová, 2015, s. 8)

Program v mateřské škole by měl mít vyvážený poměr času pro aktivity i klid. Dopřává dětem dostatek času na prozkoumávání a umožňuje volný průběh činností. V případě, že se dítě zabere do nějaké práce, nenutíme je, aby v danou chvíli činnost ukončily. Podle mého názoru se musí přihlížet i na prostorové možnosti školky. Pokud má mateřská škola například jídelnu mimo prostředí, kde si děti chodí hrát a pracovat, musí činnosti zanechat a jít společně na svačinu či oběd. V tomto případě většinou neumožňuje škola dostatek personálu, aby na děti dohlédl v případě nedokončené hry nebo činnosti.

Každá třída si tvoří svůj program podle potřeb celé skupiny. Zpravidla bývá program na viditelném místě, aby si ho mohly připomenout nejen děti, ale i rodiče a příchozí návštěvníci. Pro děti je vhodnější, když je denní režim nakreslený v obrázcích nebo symbolech, které si samy mohou dokreslit, vymyslet.

Toto platí i s pravidly třídy. Děti si stanovují jasná pravidla, která se ve skupině budou dodržovat. Pokud se děti domlouvají na jejich podobě, lépe se v nich orientují a dodržují. **Pravidla** ve třídě, kde jsem naposledy pracovala, děti malují tak, jak to vidí vlastníma očima. V kruhu si o pravidlech povídáme, proč je důležité je dodržovat, mluvíme o nich a opakujeme si je. Během roku je rozšiřujeme, děti samy rozlišují špatné chování od správného.

## 2.1 Ranní úkol

Příchod dětí do školky bývá mnohdy neklidný, někdy až stresující. Rodiče ráno nestíhají a svoji nervozitu přenášejí na děti. Aby se vstup do MŠ ulehčil, je pro děti s rodiči připraven **ranní úkol**. Bývá na viditelném místě hned u vstupu do třídy. Tato aktivita je vhodná k získání spolupráce a vede rodiče k rozvržení času tak, aby nepřiváděli děti do školky ve spěchu a stresu.

Rodič přečte dětem zadání úkolu, který se může týkat různých dovedností a znalostí. Učitel připravuje dětem různorodé úkoly z oblasti grafomotoriky, předmatematických dovedností, prostorového vnímání, poznávání zvířat, rostlin, luštění labyrintů a jiné. Učitel se snaží dělat úkoly něčím zajímavé, obměňovat je podle tématu, který se právě probírá, čímž děti i motivuje k práci v centrech. Úkol se snaží dělat jednoduchý, zároveň střídat úkoly jak pro mladší, tak i pro starší děti.

Z mé praxe mohu potvrdit, že ranní úkol realizujeme na viditelném místě hned v šatně při vstupu do třídy. Abychom nestresovali rodiče tím, že úkol musí plnit každý den, nekontrolujeme, zda splnili s dětmi zadání či ne, necháváme tuto odpovědnost pouze na nich a na domluvě s jejich dětmi. Úkol trvá přibližně dvě až tři minuty, přičemž si myslím, že na tuto krátkou dobu si rodiče čas ušetří.

## 2.2 Ranní hry a práce v centrech aktivit

Děti si po příchodu do třídy mohou vybrat nějakou hračku nebo činnost, která je zaujala. Po ranním úkolu je dobré plynule navázat na činnosti v **centrech aktivit** připravené učitelkou nebo volnou hrou a objevováním v koutcích. Výběr se nechává na dětech podle jejich zájmu a volby. Touto ranní prací se děti blíže seznamují s tématem, které je ten den čeká.

Pro usnadnění příchodu do třídy mohou rodiče zůstat se svými dětmi po dobu adaptace na nové prostředí. Tuto příležitost mohou rodiče využívat, kdy chtějí.

Děti by měly mít dostatek času a prostoru i pro spontánní hru. Činnosti v centrech aktivit by měly být organizovány tak, aby děti byly vedeny k vlastní aktivitě a motivovány pro experimentování. Učitel by měl brát ohled i na tempo každého z dětí.

Po ranních činnostech je pro děti obvykle připravena **svačina**. Děti si po dodržení hygienických návyků berou jídlo samostatně podle toho, kolik si myslí, že sní a výběr nápoje záleží také na čase, který jim vyhovuje. Při svačině funguje



obrázkový systém pro přehlednost, aby učitelka viděla, kdo si svačinu již vzal. Důležité je, aby se u dětí rozvíjela samostatnost, sebeobsluha a motorika.

### 2.3 Ranní kruh

Po svačině se děti obvykle scházejí v **ranním kruhu**. Tento kruh by měl být ve třídě či herně na viditelném místě, může být i označen nějakou páskou nebo přímo kobercem ve tvaru kruhu. Zde by se děti měly seznámit s denním programem.

Motivací pro svolávání dětí do kruhu může být nějaká báseň, píseň, rytmizace. Na tomto signálu se domluví děti s učitelkou a měl by se každý den opakovat po delší dobu v ten samý čas, aby si ho děti zapamatovaly a uvědomily si, co bude následovat.

Cílem ranního kruhu je, aby se děti naučily naslouchat ostatním a aby věděly, jaké činnosti jsou pro ně dnes nachystány a které jim učitelka nabízí. Děti by měly mít i prostor pro vyjádření svých pocitů a emocí.

Na začátku je dobré, když se všichni mezi sebou pozdraví, třeba se i obejmou nebo pohladí. Dbáme na to, aby se děti do této aktivity nenutily, ne každému můžou být společné dotyky příjemné. Toto místo by mělo také sloužit pro udržování určitých rituálů, např. říci, jak se jmenuje dnešní den, jaké máme počasí, kolik je ve třídě děvčat, kolik chlapců a další.

Pro ranní kruh může být pozitivním činitelem nějaké pravidlo pro naslouchání druhých. Můžeme dítěti, které zrovna hovoří dát do ruky nějaký předmět, aby bylo jasně vidět, kdo má zrovna slovo a kdo má naslouchat. Tím se vyvarujeme narušování a děti trénují pozornost. Tento předmět by měl být určen opět po domluvě s dětmi, může to být nějaký kamínek, plyšák nebo jiný předmět. Každé dítě by mělo mít možnost mluvit, pokud však dítě mluvit nechce, může poslat předmět dalšímu kamarádovi.

Vzájemné sdílení je pro děti důležité v oblasti psychohygieny, rozvoj empatických dovedností a posílení pocitu sounáležitosti. Děti poznávají samy sebe, učí se vycházet s lidmi a získávají sociální zkušenosti.

## 2.4 Činnosti v centrech aktivit

Ještě před činnostmi v centrech aktivit se zařazuje **tělovýchovná chvilka**, kde děti provádějí buď zdravotní cviky, pohybové hry nebo jiné pohybové aktivity. Děti se odrajují po sezení v kruhu a napomáhá to i k psychickému uvolnění.

Po tělovýchovné chvilce se opět všichni scházejí v kruhu, kde jsou děti seznámeny s prací v **centrech aktivit**. Tento čas se může také využít pro nácvik nových písní, básní, pro poslech pohádek nebo řešení společného problému.

Po seznámení s programem si děti vezmou svoji značku nebo fotografii a po prohlédnutí činností si jdou do daného koutku k činnosti, která je zaujala. Značku nebo symbol připevní na viditelné místo k zvolené nabídce činností. Toto místo mají určené předem, běžně bývá buď na nástěnce u centra aktivit, může být i formou háčků na skříňce nebo připevňování pomocí suchého zipu.

Po připevnění symbolu děti ve vybraném koutku začnou pracovat. Jsou pro ně připraveny podmínky pro individuální nebo skupinovou činnost, děti mají možnost účastnit se činností v malých či větších skupinách. Učitel může volit dle náročnosti aktivity i počet dětí, které mohou danou aktivitu najednou realizovat. Většinou tuto informaci označí na viditelném místě např. na nástěnce počtem puntíků, panáčků nebo jiného obrázku či číslovky. Závazkem pro každého jedince je možnost volby, že danou aktivitu si sám vybral, tudíž ji dokončí a pomůcky uklidí na své místo.

Činnosti, které jsou dětem nabízeny, poskytují prostor pro tvořivost, objevování a experimentování. Děti jsou podněcovány k vlastní aktivitě, zažívají radost z úspěchu. Pokud děti potřebují osobní soukromí, mají možnost se uchýlit do klidného místečka a neúčastnit se společných aktivit.

U dětí podporujeme prostorem pro jejich volbu činností:

- samostatnost a zodpovědnost
- samostatné myšlení
- tvořivost dětí
- radost ze hry a činností

## 2.5 Hodnotící kruh

Po ukončení samostatných činností v centrech aktivit se děti opět scházejí v reflektivním kruhu, který je pojmenován jako **hodnotící kruh**. Děti mají prostor pro vyjádření, jak se jim v centrech pracovalo, které činnosti a aktivity je zaujaly, s kým se jim dobře pracovalo a proč, jak probíhala spolupráce, ale také mohou říci i své negativní pocity a postoje, které by se do příště mohly vylepšit. Negativní zpětnou vazbu učitel nebere na lehkou váhu. Snaží se společně najít řešení, diskutovat o tom, proč se to takhle stalo, jak to do příště zlepšit a co pro to můžeme udělat.

Tento reflektivní kruh je důležitým prvkem sebereflexe, dětem se rozšiřuje slovní zásoba a vyvíjí slovní vyjadřování, probíhá zde kultivace sociálních vztahů. Využívá se hodnotících prostředků jako je např. teploměr, smajlíci, samolepky, kolíčky. Tyto prostředky se dětem zamlouvají a mají možnost k hodnocení činností i děti, které nechtějí mluvit před celou třídou.

Učitel dětem naslouchá, zároveň by hodnotící kruh měl být místem i pro vyjádření učitele jako **pozorovatele**.

## 2.6 Pobyť venku

**Pobyť venku** slouží především k tělovýchovným aktivitám. Děti se mohou vyřádit na průlezkách, houpačkách, skluzavkách, mohou hrát míčové nebo jiné pohybové hry, mohou jezdit na kolech a odrážedlech, šplhat, skákat a jiné. Pobyť na čerstvém vzduchu se v mateřských školách využívá i k poznávání přírody, pěstitelským činnostem, dramatickým hrám, hrám v písku a dalším aktivitám vhodným dle počasí a potřeb dětí.

Při pobytu venku se učitel dostává opět do role pozorovatele a sleduje zde motorické dovednosti dětí, sociální chování a dodržování pravidel. Pravidla chování si opět určuje celá třída, k utváření může učitel děti navádět různými otázkami.

Děti poznávají okolí MŠ, své město či vesnici, různá místa, kam chodí s rodiči např. nakupovat nebo kam chodí sportovat. Mezi sebou vedou děti rozhovory o okolním světě a vyměňují si názory. Vycházky jsou mnohdy spojené s určitým tématem, které se zrovna probírá ve třídě. Tím dosáhneme toho, aby se téma propojilo s reálným životem. Stejně jako do předchozích aktivit i do pobytu

venku mohou být zapojeni rodiče. Mohou se třídou jít na výlet, na výstavu, vést s dětmi rozhovory a vyprávět jim své zážitky.

## **2.7 Oběd**

Před obědem děti provádí v určených prostorách mateřské školy hygienu. Tato činnost se postupem času zautomatizuje a je dětem přirozená.

I při obědě vedeme žáky k samostatnosti a sebeobsluze. Pokud to prostory MŠ dovolují, děti jsou vedeni k samostatnému stolování, mohou si chystat prostírání, rozdávat příbory, obsloužit se a po jídle opět uklidit. Děti by měly mít možnost nabrat si tolik jídla, kolik uznají za vhodné tak, aby oběd snědly. I pitný režim by měl být vyřešen tak, aby se děti obsloužily samy a v případě potřeby si mohly dolít.

## **2.8 Odpolední odpočinek**

Děti by měly mít čas na odreagování od denních činností. Ukládají se k odpočinku a některé dokonce usnou na lehátkách či matracích. Tuto dobu učitel využívá ke čtení nebo poslechu pohádek, může také zařadit poslech relaxační hudby. V případě smíšených tříd také mají obvykle starší děti možnost k vyprávění pohádek, které znají z domova nebo které je zaujaly. Děti si nosí do třídy svou oblíbenou plyšovou hračku, se kterou usínají.

V případě menší potřeby spánku jsou dětem nabídnuty činnosti, které jsou klidné a tiché. Činnosti děti mohou vykonávat také v centrech aktivit. V této době učitel respektuje individuální potřeby každého dítěte.

## **2.9 Odpolední hry a činnosti, odchod dětí domů**

Odpoledne děti mají opět možnost výběru. Buď pracovat v centrech aktivit na dané téma, nebo se mohou rozhodnout pro jinou činnost či hru dle vlastní volby a zájmu.

### 3. Individualizace předškolního vzdělávání

„Každé dítě je jedinečná neopakovatelná osobnost, každé dítě je jiné.“ (Gardošová, Dujková, 2003, s. 77). Chceme-li, aby u každého jedince byl rozvinut jeho individuální lidský potenciál, naše pedagogické působení na dítě s tím musí počítat. Abychom dokázali vlohy dítěte dostatečně rozvíjet, zaměříme se ve vzdělávacím a výchovném působení na individualizaci.

Když ve třídě dobře individualizujeme, zvládneme zařazovat činnosti a aktivity pro děti jak různého věku, tak pro děti s rozdílnými speciálními potřebami ba dokonce děti s různým druhem znevýhodnění. Individualizace mnoho pedagogů chápe jako individuální přístup k dítěti, měla by však také rozvíjet jedinečnost jeho osoby včetně schopnosti spolupráce s ostatními, tolerance a sociálního citění.

#### 3.1 Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

V předškolním věku (zpravidla 3-6 let) dítě prochází celou řadou vývojových změn a musí se na ně adekvátně reagovat. Pro jeho tělesný, duševní i sociální rozvoj je mateřská škola místem, kde jsou zajišťovány vhodné podmínky. V jeho rozvoji je veden kompetentní osobou, pedagogem, který ve spolupráci s rodinou zajišťuje dítěti uspokojování jeho individuálních potřeb a zájmů.

Vývoj každého jedince je charakterizován svojí časovostí a posloupností. Jedinečnost každého dítěte je dána genotypem, který závisí na věku, pohlaví, potřebách, temperamentu, schopnostech, typu učení a zájmech dítěte. Mezi další faktory ovlivňující jedinečnost dítěte patří rodinné prostředí, ale i očekávání rodiny, její hodnotový žebříček apod.

V tomto období je specifické zejména myšlení a uvažování dětí, symbolické a předpojmové myšlení (3-4 roky) přechází do úrovně názorného myšlení (4-8 roků).

**Představivost a fantazie** je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Realitu si dítě přizpůsobuje často svým potřebám, proto dochází v tomto období k tzv. „nepravým lžím“, aby pro něj byla lépe srozumitelná a přijatelná.

Zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. Děti v předškolním věku spontánně projevují radost, jejich **city** jsou již diferencovanější a bohatší než v předchozím vývojovém období. I přes to zůstávají jejich city velmi bezprostřední,

velmi intenzivní, ale málo trvalé. Jejich bohatý citový život je základem pro to, aby si dítě dokázalo vytvořit představy o žádoucím a nežádoucím chování a zvládlo žít ve společnosti druhých lidí.

Pro **myšlení** dítěte předškolního věku je typický egocentrismus, fenomenismus, magičnost, absolutismus. Úroveň myšlení jedince se projevuje v činnostech, např. ve hře nebo v kresbě. Dítě v předškolním věku kreslí to, co o předmětu ví, nikoli to, jak předmět vypadá.

Podle Hartla, 2004 je zřejmé, že rozlišujeme tři druhy procesů paměti, a to zapamatování, uchování v paměti a vybavení. **Paměť** dělíme na krátkodobou a dlouhodobou. V předškolním období je paměť ještě značně nespolehlivá, zapamatuje si jen to, co na něj citově zapůsobilo, co samo vytvořilo nebo prožilo. Ke konci tohoto období se paměť mění z bezděčné na záměrnou a dlouhodobou. Paměť je trvalejší a díky záměrnému zapamatování se její kapacita zvyšuje.

Dítě v předškolním věku si osvojuje základy **řeči**, tzn. mluvení ve větách, otázky a odpovědi, vyjadřování svých přání, sdělování svých poznatků atd. Ve čtyřech letech dítě komentuje, co vidí kolem sebe, vymýšlí si nové názvy pro věci, stále opakuje některé výrazy a často se na něco ptá. V pěti až šesti letech se dítě snaží správně vyslovovat, artikulovat, ale i mluvit správně gramaticky. Na rozvoj řeči mají vliv jak vnější, tak vnitřní faktory. Mezi vnější řadíme vliv prostředí a výchovy, množství a kvalitu řečových podnětů. Z vnitřních jsou nejdůležitější vrozené předpoklady, zdravý vývoj sluchových a zrakových analyzátorů, mluvních orgánů, správný fyzický a duševní vývoj a také vývoj intelektu. Pokud je narušen jeden z výše uvedených faktorů, dochází k narušení celého komunikačního procesu a dítě by mělo podstoupit logopedickému vyšetření.

### **3.2 Co je to individualizace**

Podle odborníků je individualizace založena na specifickém přístupu k potřebám lidí, kteří disponují rozdílnými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi. Jedná se o „*způsob diferenciací vzdělávání, při němž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 82). Tato definice nám říká, že podporujeme vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní

schopností, s rozdílným temperamentem, rozdílným stylem učení, jinými zájmy, rodinným zázemím, náboženstvím atd. Nečleníme děti do určitých znaků nebo „podobných skupin“, nýbrž jim umožníme vzdělávat se společně.

**Individuální přístup** nechápeme pouze tak, že učitelka se věnuje jednomu dítěti určitou dobu – to je jen jedna z důležitých forem. Tento tradiční přístup souvisí s obdobím, kdy byl individuální přístup akceptován především u dětí se specifickými potřebami, u dětí s postižením, nadanými, tedy u dětí, které se nějakým způsobem odlišovaly od „běžné populace“. V dnešní době bychom měli pojem individualizace spíše chápat jako obecný princip ve vzdělávání u všech dětí než jen jako výjimečný postup uplatňovaný ve vybraných případech.

### **Individualizace v praxi**

Co je třeba k tomu, abychom individualizovali:

- rozumět vývoji dítěte (věkové a individuální zvláštnosti)
- při činnostech pozorovat jedince
- plánovat jak individuální, tak skupinové činnosti
- vážit si nápadů dětí, zapojovat je do příprav
- poskytovat dětem podnětné prostředí
- povzbuzovat děti k samostatnému řešení problémů
- poskytovat vhodnou míru podpory
- vytvářet příležitosti k samostatnému myšlení
- spolupracovat s rodiči
- vycházet vstříc zájmům a potřebám každého jedince
- dávat prostor pro rozvoj všech typů schopností
- umožnit dětem vlastní volbu
- další

### **3.3 Individualizace v programu Začít spolu**

Při práci v programu Začít spolu využíváme několik prostředků k individualizaci. Jedním z důležitých prostředků je **POZOROVÁNÍ**, které je buď **nestrukturované**, kdy si pedagog vede písemné záznamy epizod či obrazové a zvukové záznamy činností nebo **strukturované**, kde si učitel píše

do záznamových archů či vyplňuje dotazníky. Jako další prostředek zařazujeme **PLÁNOVÁNÍ**, do kterého řadíme **celkový plán** pro třídu – projekty, tematické plány nebo **individuální plán** pro každého jedince. Pro děti je důležité také prostředí třídy, které se v programu Začít spolu rozděluje do CENTER AKTIVIT.

Mezi základní **prostředky individualizace** v programu Začít spolu řadíme:

### 1) Pozorování

Jako klasická metoda psychologického a pedagogického výzkumu se používá pozorování. V oblasti pedagogiky předškolního věku je pozorování výbornou metodou, jak dítě lépe poznat a získat podklady pro plánování s ním a práci ve skupině.

Většina pedagogů jsou zvyklí pozorovat děti, které se něčím liší od skupiny, tím nám uniká většina, která není ani „výborná“ a ani „zlobivá.“ Kvalitní pozorování je cesta k poznání dítěte, abychom mohli zjistit, zda jsme činnosti pro děti dobře naplánovali a jaké pokroky děti dělají.

### 2) Plánování

Abychom mohli dobře naplánovat aktivity a činnosti pro děti, krom celkového plánu, tvoříme **individuální plán**. Tento plán nám pomáhá dítě lépe pochopit. Je tvořen během celého pobytu dítěte v mateřské škole s cíli, předpoklady a záměry.

Vybereme cíl pro individuální práci s dítětem, tedy to, co chceme dítě naučit, v čem ho chceme rozvíjet. Cíle jsou dané v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*. Rodičům dáváme doporučení, aby měli možnost s dítětem pracovat stejně jako v mateřské škole. Kontrolujeme pokroky, jak se mu zadaný úkol daří zvládat, jak mu vyhovují zvolené pokusy. Dobré je zvolit výběr činností tak, aby se o ně dítě samo zajímalo a tím ho učil zvolenou dovednost nebo znalost.

### 3) Centra aktivit

Pro děti předškolního věku, jak již bylo zmíněno, je podnětné prostředí velmi důležité (*kapitola 1.2*). Děti by se měly pohybovat v prostředí bezpečném, ale zároveň by mělo uspokojovat dětskou zvědavost a podněcovat k objevování a experimentování.



V programu Začít spolu jsou prostory tříd rozděleny do center aktivit – pracovních koutků. Tyto centra jsou různě tematicky zaměřena a jsou vybavena tak, aby děti podněcovala k aktivitě a ke hře. Dětem umožňují práci individuální či skupinové. Mají k dispozici různé materiály, předměty a pomůcky, se kterými pracují a hrají si v každém z center.

Děti se učí od sebe nápodobou a pozorováním. Učí se mezi sebou komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se a akceptovat rozdíly mezi lidmi. V koutcích jsou děti vedeny k samostatnosti a spolupráci. Učitel využívá podnětného prostředí a uzpůsobení prostor tříd.

Centra aktivit jsou ohraničena, aby děti měly dostatek soukromí pro svoji práci. Většinou tyto prostory bývají rozděleny skříňkami, paravany nebo boxy. Měly by být označeny obrázkem s daným centrem a počtem pracovních míst. Pro děti je opět přijatelnější, když si obrázek mohou nakreslit, označit vlastní tvorbou po domluvě s ostatními a učitelkou.

Pomůcky a materiály mají děti k dispozici v dobře přístupných skříňkách. V dnešní době se odbourávají v mateřských školách skříňky uzavřené, ale naopak se pedagogové snaží umožnit dětem co největší přístupnost k materiálům. Děti po dokončení činnosti opět pomůcky uklidí do dostupných míst samy.

Nejčastějšími centry aktivit v MŠ Začít spolu jsou:

- **Ateliér**
- **Knihy a písmena**
- **Domácnost**
- **Pokusy a objevy**
- **Voda a písek**
- **Kostky**
- **Dílna**
- **Drobné manipulační hry/stolní hry**
- **Dramatické hry/divadlo**
- **Hudba**

#### **4) Integrované učení**

Jedna ze základních forem vzdělávání v programu ZaS je integrované učení hrou a činnostmi. Podstata tohoto učení spočívá ve vyhledávání tématu, které je dětem blízké a tudíž při něm dosahují snáze vzdělávacích cílů formulovaných ve vzdělávacích standardech programu Začít spolu. Podnětné prostředí umožňuje dětem při jedné přirozené činnosti rozvíjet všechny své schopnosti, dovednosti a znalosti.

#### **5) Záměrné využívání různých stylů učení**

Ve výchovném působení je podstatný prožitek úspěchu z vlastní činnosti a radost z aktivního učení a poznávání, což je i motivací pro dítě. Každý jedinec se učí jinak, existuje mnoho druhů učení, které je dobré využívat pro práci s dětmi. Jeden ze stylů, který nám pomáhá lépe poznat individuální styl učení, je podle S. Saifera:

- *„Podle přístupu k učení:*  
*aktivní-pasivní*  
*tichý-hlasitý*  
*závislý-nezávislý*  
*pomalý-rychlý*
- *Podle převažujícího smyslového přístupu:*  
*sluchový*  
*zrakový*  
*dotykový*  
*pohybový“* (Gardošová, Dujková, 2003, s. 82)

#### **6) Samostatná volba činnosti, hry dítěte**

Do tematického celku zařazuje učitel činnosti a hry, které jsou vhodné pro děti předškolního věku z hlediska vývojového. V plánech přihlíží jak na věk dětí, tak na individuální schopnosti a potřeby jednotlivců. Pro experimentování dětí je potřeba připravit dostatek materiálu a pomůcek, které se vztahují k danému tématu. Děti s těmito materiály budou samy pracovat, zkoušet, objevovat, hledat a tvořit. Učitel by měl dát dětem potřebné množství podpory, jaké každé dítě potřebuje.

## **7) Diferencovaná míra podpory dítěte dospělým**

Míra podpory dospělého by měla být nepřímo úměrná míře samostatnosti jedince, což znamená, že nesamostatné dítě by mělo mít nejvyšší stupeň podpory dospělého, přičemž zcela samostatné dítě pouze pozorujeme při samostatné hře a činnosti.

V programu Začít spolu se dítě vede tak, aby jeho potřeba podpory dospělého byla časem co nejnižší, tedy aby se míra samostatnosti zvyšovala. Pro dobrou individualizaci a zvýšení samostatnosti využíváme především otevřených otázek a nedirektivní podpory dítěte.

### **3.3.1 Schopnosti a inteligence**

Krom všech zmíněných prostředků individualizace vychází program Začít spolu z díla Howarda Gardnera a jeho teorie o typech inteligence. Práce s těmito teoriemi se považuje za průběžnou a vždy sleduje vývoj dítěte.

Existují různé soubory intelektových schopností a každý prošel svým vlastním vývojem. Přesto odborníci přiznávají, že neexistuje a ani nemůže existovat jediný nevyvratitelný seznam lidských inteligencí. I přes to lze vytvořit seznam intelektových schopností, který může být užitečný pro řadu lidí z praxe a může přinést řadu otázek týkající se lidského intelektu.

V posledních letech zaznamenala teorie mnohočetných inteligencí velké uplatnění v pedagogické praxi a jeví se jako velmi podnětná pro vzdělávání dětí.

Typy inteligence podle Howarda Gardnera jsou:

- jazyková inteligence
- hudební inteligence
- logicko-matematická inteligence
- prostorová inteligence
- tělesně-pohybová inteligence
- osobnostní inteligence
- sociální inteligence
- přírodovědní inteligence

<b>TYP INTELIGENCE</b>	<b>CHARAKTERISTIKA</b>	<b>POTŘEBY A ZÁLIBY</b>
Jazyková (verbální) inteligence	Schopnost ovládat a obsáhnout všechny stránky jazyka	Čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory
Hudební inteligence	Schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě	Zpívání, pískání, broukání, vyťukávání rytmu, prozpěvování během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj
Logicko-matematická inteligence	Schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky	Manipulace s předměty, bádání, pokusy, řešení logických skládanek, hlavolamů, technické zájmy
Prostorová inteligence	Schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru, orientace v prostoru	Modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, skládačky, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarného umění
Tělesně-pohybová inteligence	Schopnost velice obratně používat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví), schopnost dovedně zacházet s předměty	Tanec, běhání, skákání, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností, dotykové zkušenosti, sportovní hry
Osobnostní (intrapersonální) inteligence	Schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumění svému vlastnímu JÁ	Meditování, snění, klid na samostatné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů
Sociální (interpersonální) inteligence	Schopnost všimnout si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách	Vedení, organizování, shromažďování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce, přátelské rozhovory

Přírodovědní inteligence	Schopnost vnímat změny v přírodě, zvýšená citlivost k percepci přírodních jevů a schopnost učit se z nich	Pobyť v přírodě, chov zvířat a pěstování rostlin, sledování literatury a filmů s přírodovědnou tematikou
--------------------------	---	--

(Kargerová, Maňourová, 2013, s. 16)

„Možná dobře víte, v čem jste nejlepší, to však neznámá, že byste se měli omezovat jen na jediný druh inteligence.“ (Armstrong, 2011, s. 17)

Podle Armstronga (2011) má každý z nás všech osm druhů inteligence. Nejsme chytrí jen jedním způsobem, nýbrž ve všech oblastech různou měrou.

### 3.3.2 Temperament

Temperament je jedna z charakteristik, která popisuje individuální rozdíly mezi lidmi. Ve třídě jsou děti, které mají pomalé tempo, pomalu reagují a nejdou příliš rychle do akce. Nalezneme zde i děti, které jsou vysoce aktivní, impulzivní, rychle reagují s rychlým tempem. Některé děti jsou změnami velmi rozrušené, potřebují více času k přizpůsobení se nové situaci a některé oproti tomu se těší z novinek, dobře spolupracují a vyhledávají nové zkušenosti. Tyto osobnostní charakteristiky jsou odrazem rozdílů temperamentu.

Ve třídě poznáme různé temperamentové charakteristiky podle toho, jak rozdílně děti reagují, když jim je zadáván úkol, jak se liší ve vytrvalosti nebo dokonce jak rychle se usadí na místo.

Odborníci se v názoru na podstatu temperamentu v dětském prožívání shodují, přítomny jsou odlišnosti jen v tom, na čem je v definici temperamentu kladen důraz a na co je definice zaměřena. Známé je několik modelů temperamentu. Podle Thomase a Chessové vznikla Newyorská longitudinální studie, kde zdůraznili způsob chování jako aspekt temperamentu. Ve svém výzkumu sledovali 131 dětí od 3 let až do dospělosti. Navrhli model, který rozpoznává temperamentové charakteristiky jako je úroveň aktivity, pravidelnost, přístupnost, adaptabilita, reakční práh, intenzita reagování, kvalita nálady, roztěkanost, rozpětí pozornosti a vytrvalost.

Další definice temperamentu navrhli např. Buss a Plomin, Kagan, Reznick a Gibbons nebo Rothbart a další. Teglasí uvádí, že se temperament dětí podílí na jejich vývoji. Také ovlivňuje volbu aktivit a prostředí.

Široce uznávaným přístupem je „Big Five“ (tzv. „Velká pětka“), která zahrnuje tyto faktory: extroverze, přívětivost, svědomitost, neuroticismus, otevřenost (intelekt).

Podle S. Seifera rozdělujeme kategorie temperamentu:

- **Úroveň aktivity** – děti se odlišují v míře aktivity, některé jsou aktivní, některé mají nízkou úroveň aktivity
- **Biologické rytmy a jejich pravidelnost** – týká se spánku, jídla, vykonávání biologických potřeb, hygieny
- **Otevřenost či uzavřenost** – některé děti mají problém se seznamováním s něčím novým, jiné jsou přístupnější
- **Přizpůsobivost** – některé děti se adaptují rychleji, jiné mají potíže s přizpůsobováním novým situacím
- **Intenzita reakcí** – některé děti vyjadřují své pocity mírně, jiné bouřlivě
- **Nálada** – rozdílnost v projevoování špatné nebo dobré nálady, v rychlosti střídání nálad
- **Vytrvalost** – některé děti jsou vytrvalejší, některé se často vzdávají
- **Rozptýlenost** – jak se děti nechají rozptýlit jinými podněty
- **Citlivost, senzorický práh** – rozdílnost v citlivosti vnímání stimulů

(Kargerová, Gardošová, 2013, s. 4 - 5)

V dětském temperamentu můžeme nalézt individuální rozdíly, které ovlivňují povahu a šířku dětských zkušeností a přispívají ke způsobu, jakým přistupují k úkolům. Temperament je jeden z faktorů ovlivňující soulad mezi dítětem a školou.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 4. Dotazníkové šetření

K této bakalářské práci bylo provedeno dotazníkové šetření, které se zabývalo způsobem individualizace v mateřských školách.

#### 4.1 Výzkumný cíl

Cílem tohoto šetření je porovnat stav individualizace v „běžných“ mateřských školách bez alternativních pedagogických principů a v mateřských školách se vzdělávacím programem Začít spolu.

V souvislosti s cílem jsem si položila tyto problémové otázky:

*„Jak přistupují k individualizaci učitelé/učitelky z běžných mateřských škol a z mateřských škol se vzdělávacím programem Začít spolu?“*

*„Jaký je rozdíl v přístupu k individualizaci a snaze o rozvoj dětí v běžných mateřských školách a v MŠ s využitím alternativního programu Začít spolu?“*

#### 4.2 Metodologie a organizace výzkumu

Součástí praktické části bakalářské práce je kvantitativní výzkum. Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník, neboť ho lze distribuovat elektronicky a oslovit větší počet respondentů nacházejících se v různých částech České republiky. Dotazník rovněž zajišťuje anonymitu respondentů.

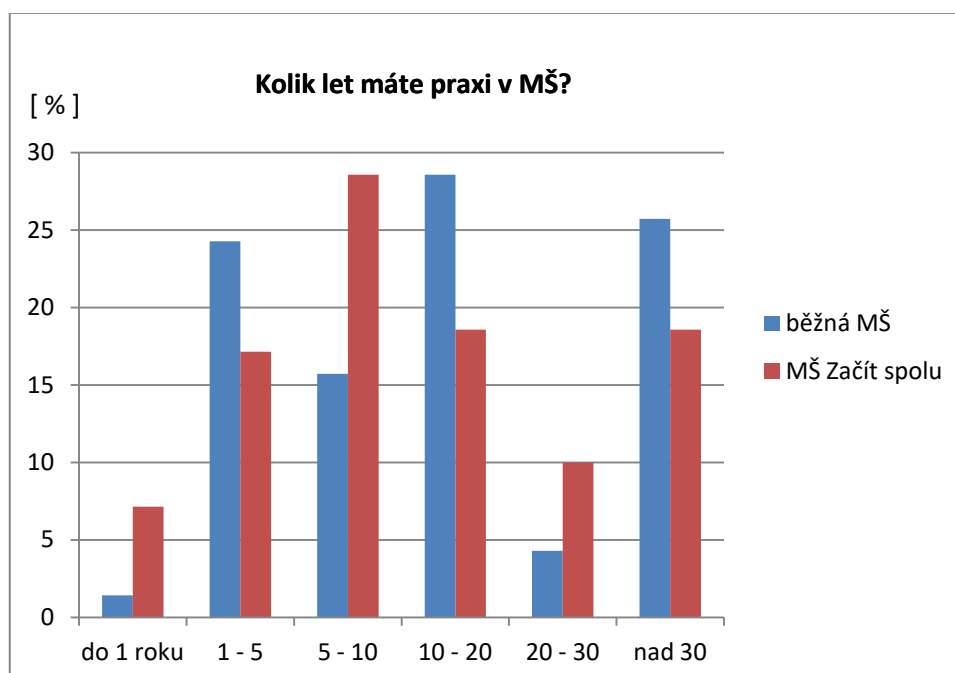
Dotazník obsahuje 16 otázek, většina otázek je uzavřených, dvě otázky polouzavřené a poslední otázka byla otevřená. Všechny otázky byly povinné, tudíž je respondenti museli vyplnit. Dotazník byl distribuován e-mailem.

#### 4.3 Výzkumný vzorek

Pro realizaci výzkumu byly osloveny mateřské školy napříč celou Českou republikou. Mateřské školy využívající program Začít spolu byly vybrány pomocí internetových stránek [www.zacitspolu.eu](http://www.zacitspolu.eu), na kterých se uvádí seznam mateřských škol,

kteřé se Step by Step ČR spolupracují. Výběř mateřských škol bez alternativních pedagogických principů byl náhodný. Pro srovnání byl sběr dat pozastaven na 70 odpovědů pedagogů z běžných mateřských škol a 70 odpovědů učitelů, kteří pracují s využitím vzdělávacího programu Začít spolu.

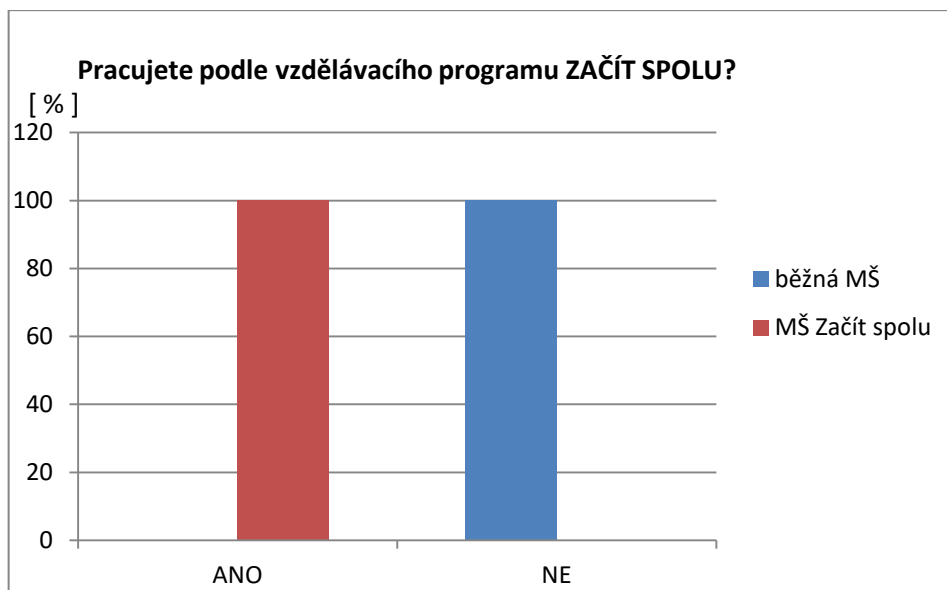
#### 4.4 Analýza dat



Graf č. 1

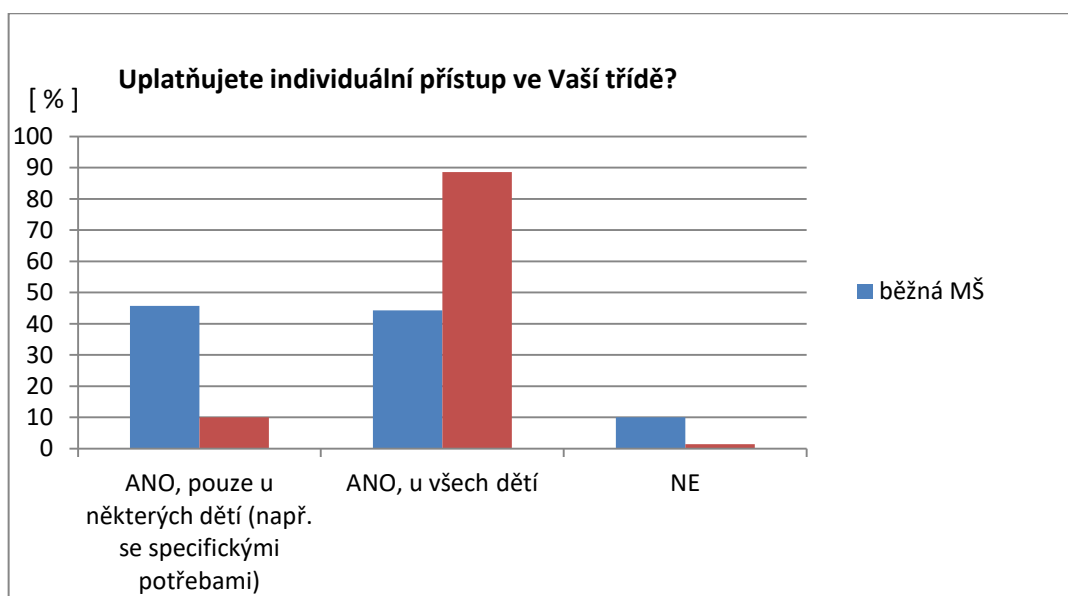
První otázka zkoumala, kolik let daný pedagog pracuje v MŠ, jakou praxi má v oboru předškolní pedagogiky. Z uvedeného grafu č. 1 vyplívá, že odpovídali učitelé a učitelky s různorodou dobou své praxe. Z MŠ využívající program Začít spolu nejvíce odpovědělo pedagogů s pětiletou až desetiletou praxí. Z běžných mateřských škol odpovědělo 28,57 % respondentů, že v mateřské škole pracují 10-20 let. 1-5 let pracují jako učitelé dětí předškolního věku 24,29 % respondentů z běžných mateřských škol a 17,14 % s programem ZaS. Dalších 10 % pedagogů z MŠ se vzdělávacím programem Začít spolu a 4,29 % z MŠ bez alternativních prvků pracuje v mateřské škole 20-30 let. Nad 30 let mají praxi v mateřských školách 25,71 % respondentů z běžných mateřských škol a 18,57% z MŠ Začít spolu. Nejméně oslovených z běžných mateřských škol i s alternativním programem pracuje s dětmi předškolního věku v mateřské škole do 1 roku.





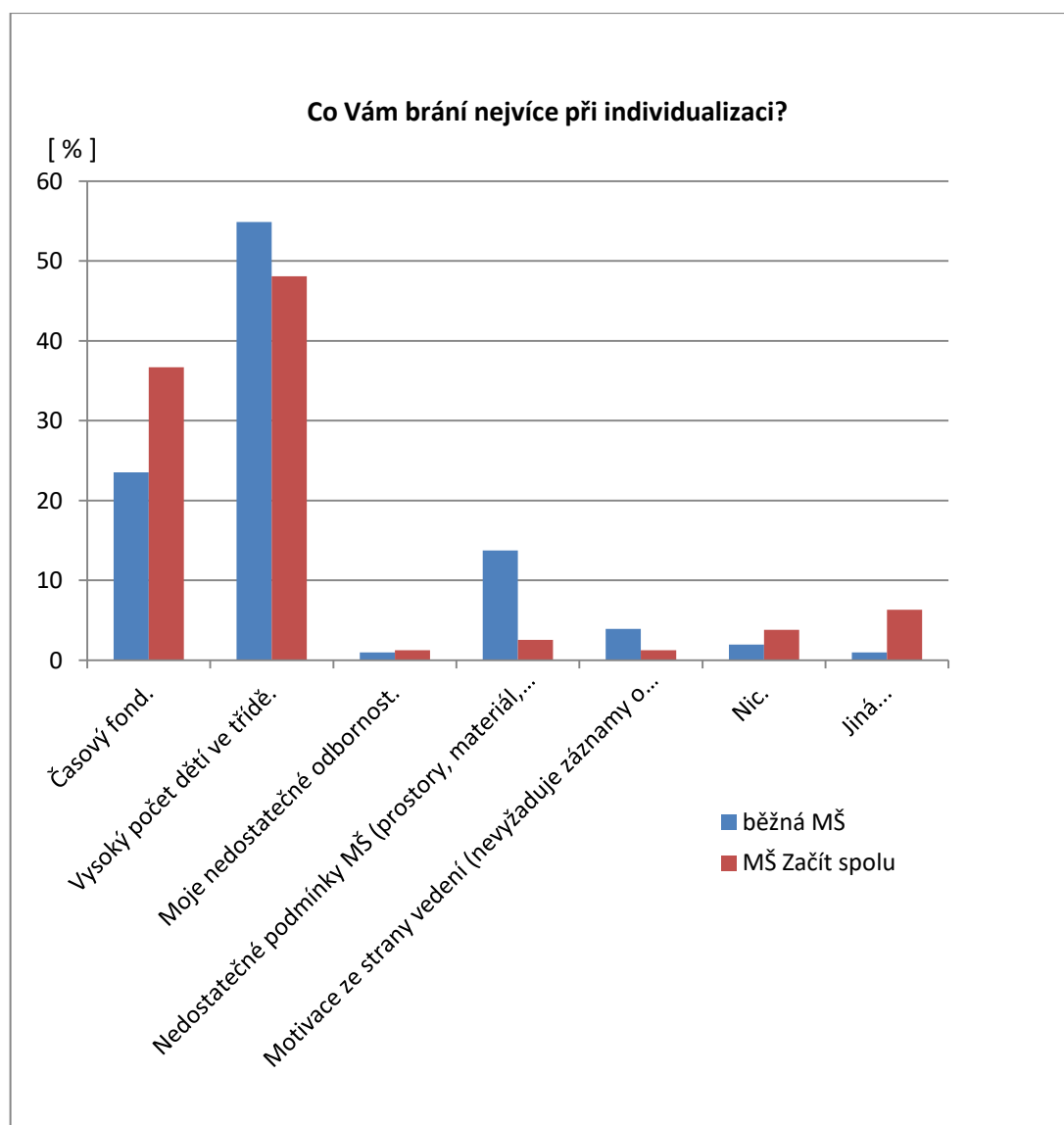
Graf č. 2

Další otázka byla zaměřena na rozdělení pedagogů na ty, kteří pracují v běžné mateřské škole a na pracující v MŠ se zaměřením na vzdělávací program Začít spolu nebo alespoň pedagogy sympatizující s tímto programem. Sběr dat byl ukončen při 2x70 respondentů z obou typů mateřských škol.



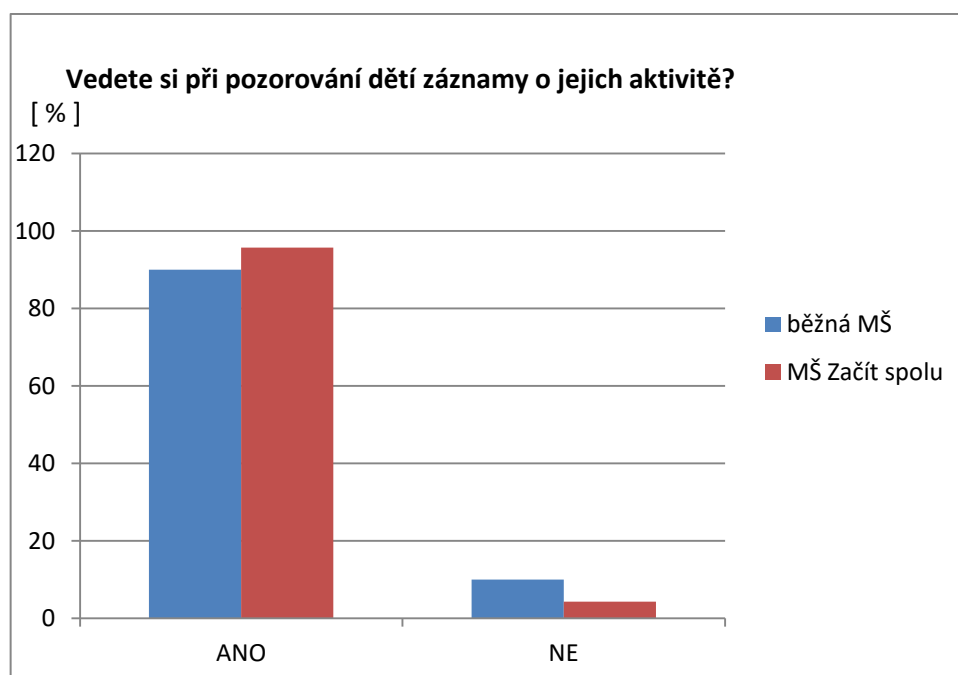
Graf č. 3

Další otázka byla zaměřena na uplatnění individualizace v jednotlivých třídách mateřských škol. Podle grafu můžeme vidět, že tříd využívající vzdělávací program Začít spolu, které uplatňují individualizaci u všech dětí je 88,57 % a z běžných mateřských škol je to 44,29 %. Pedagogové, kteří uplatňují individualizaci pouze u některých dětí ze třídy je 45,71 % z běžných MŠ a 10 % z MŠ se vzdělávacím programem Začít spolu. Nejméně je však učitelů nevyužívající individualizaci ve své třídě, a to 10 % z běžných mateřských škol a 1,43 % pedagogů využívající program ZaS.



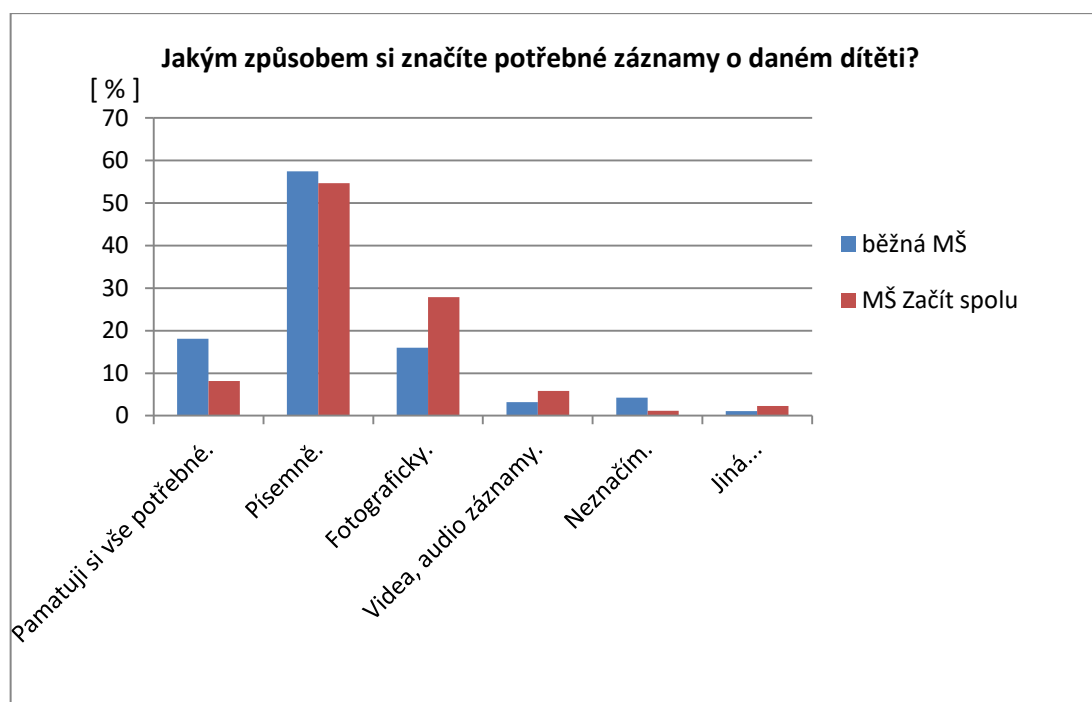
Graf č. 4

Na otázku, co brání individualizaci, odpovídají téměř shodně oba typy škol. Jak v běžné třídě, tak i ve třídě s programem Začít spolu, nejvíce k individualizaci brání vysoký počet dětí ve třídě. Ve třídě bez alternativy je to dokonce až 54,9 % z respondentů a v druhém typu mateřský škol to je 48,1 %. Druhá nejčastější odpověď byla kvůli časovému fondu. V mateřský školách bez alternativy 23,53 % a z druhého typu MŠ je to 36,71 % pedagogů. Z výzkumného šetření je zřejmé, že v běžných mateřských školách brání k individualizaci nedostatečné podmínky, ať už materiální nebo prostorové. Na místo „jiná“ se učitelé a učitelky z mateřských škol vyjádřili k této otázce tak, že jim v individualizaci nebrání vůbec nic, tedy mohou ve své třídě plně individualizovat. Dalším problémem shledávají např. špatné překrývání pracovní doby obou učitelek, časté spojování tříd nebo vysoký počet dětí se specifickými potřebami.



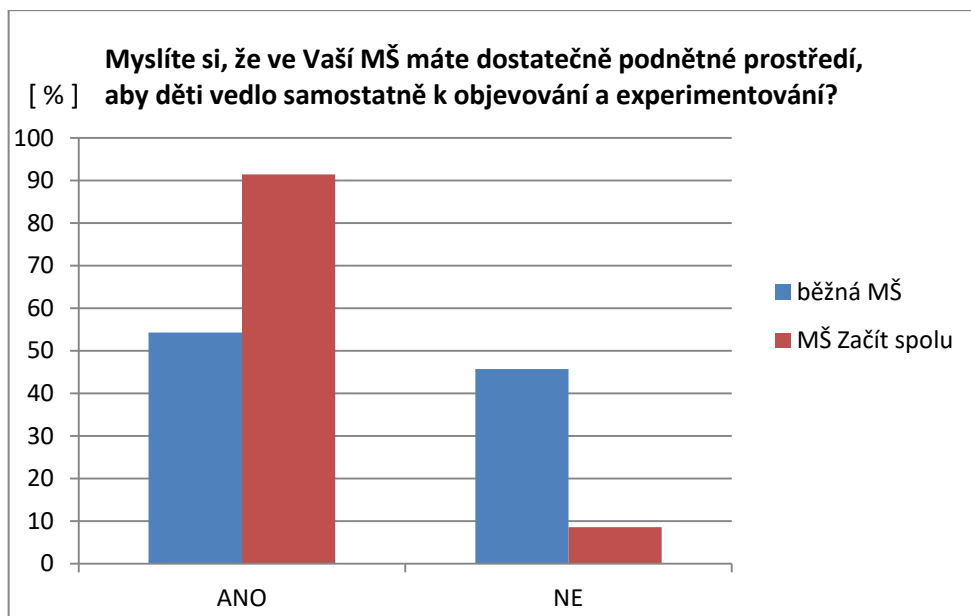
Graf č. 5

Z této výzkumné otázky zjišťujeme, že oba typy mateřských škol si vedou záznamy o aktivitě dětí. Můžeme tedy tvrdit, že záznamy o pozorovaném dítěti shledávají za důležité pro jeho správnou individualizaci. V MŠ Začít spolu se jedná o 95,71 % dotazovaných a z běžných mateřských škol je to 90 % respondentů.



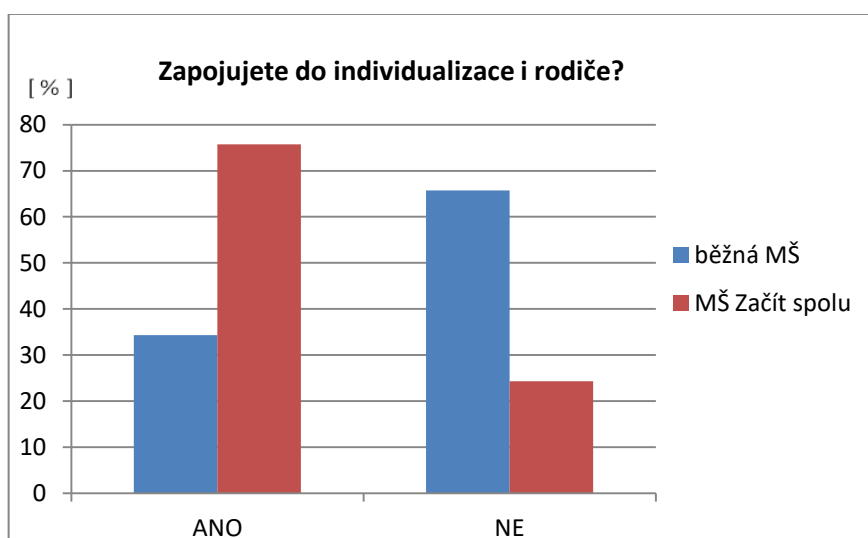
Graf č. 6

Další otázka navazuje na předchozí, při které jsou respondenti tázáni na to, jakým způsobem si značí záznamy o pozorovaném dítěti. Oba typy mateřských škol se shodují v písemné podobě, a to z běžných MŠ 57,45 % a z MŠ Začít spolu 54,65 % respondentů. V MŠ využívající alternativní program patří k častým i fotografický záznam o jedincích. V běžných MŠ využívají fotografie k zaznamenávání, ale často si pedagogové i pamatují vše potřebné, což tvoří 18,09 % z dotazovaných. Mezi jiná zaznamenávání respondenti uvedli např. portfolia, výkresy a výrobky dětí.



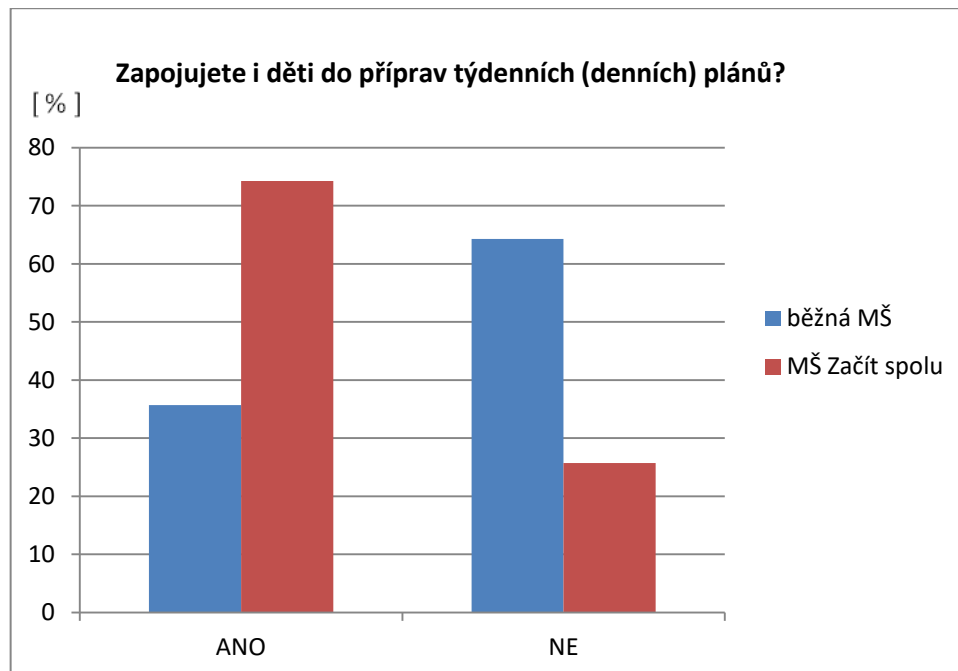
Graf č. 7

Sedmá otázka se týká prostředí v MŠ a to, zda je dostatečně podnětné k samostatnému objevování a experimentování. 91,43 % z respondentů, kteří pracují s prvky vzdělávacího programu Začít spolu, odpovědělo, že jejich práce probíhá v dostatečně podnětném prostředí. V běžných mateřských školách jsou na tom podstatně hůře. Tříd s podnětným prostředím je 54,29 % podle názoru oslovených respondentů. 45,71 % respondentů z běžných mateřských škol si však myslí, že jejich pracovní prostředí není dostatečně podnětné.



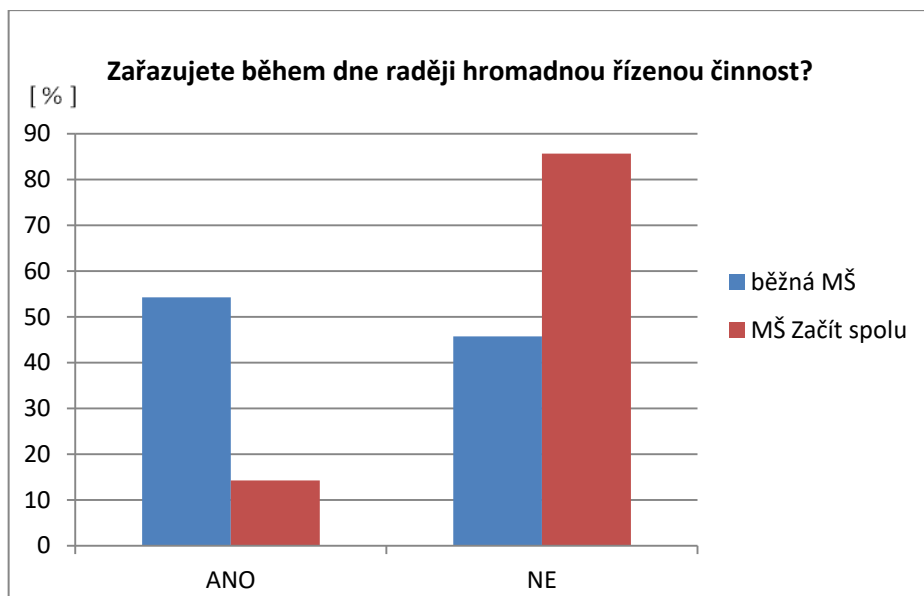
Graf č. 8

Osmá otázka zkoumala, zda do průběhu individualizace zapojují dotazovaní i rodiče. Zde se nám odpovědi liší v tom, že více respondentů z MŠ Začít spolu odpovědělo, že zapojují i rodiče, oproti běžným mateřským školám, kteří spíše do individualizace dětí nezapojují rodiče.



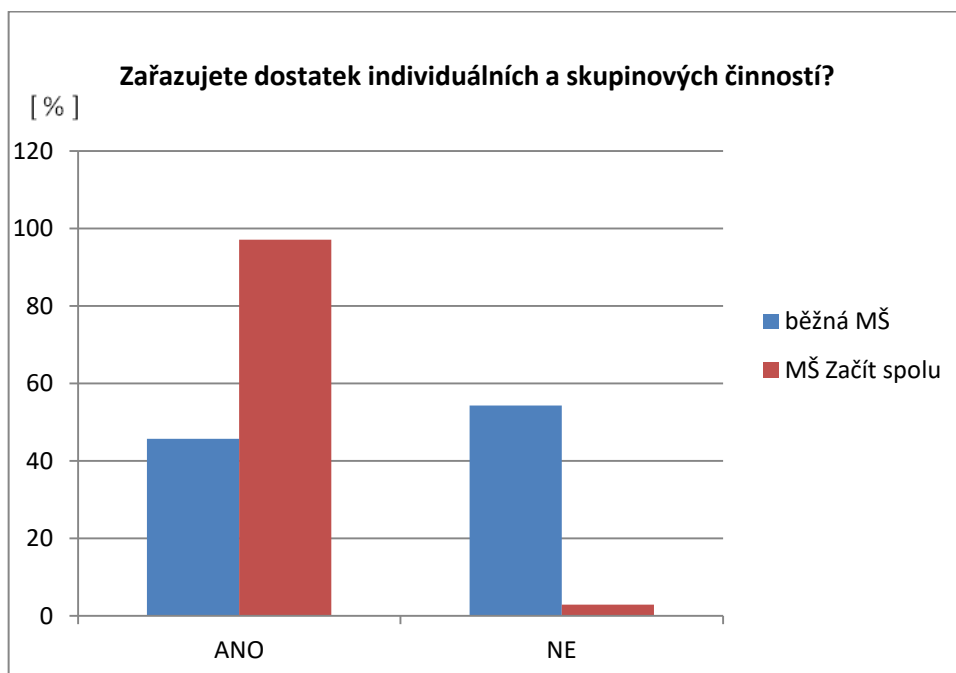
Graf č. 9

Další otázka zkoumá, zda dotazovaní zapojují do svých příprav děti. Z pedagogů využívající program ZaS odpovědělo 74,29 %, že děti do plánů zapojují a 35,71 % nezapojují. V běžných mateřských školách spíše nezapojují děti do svých týdenních (denních) plánů.



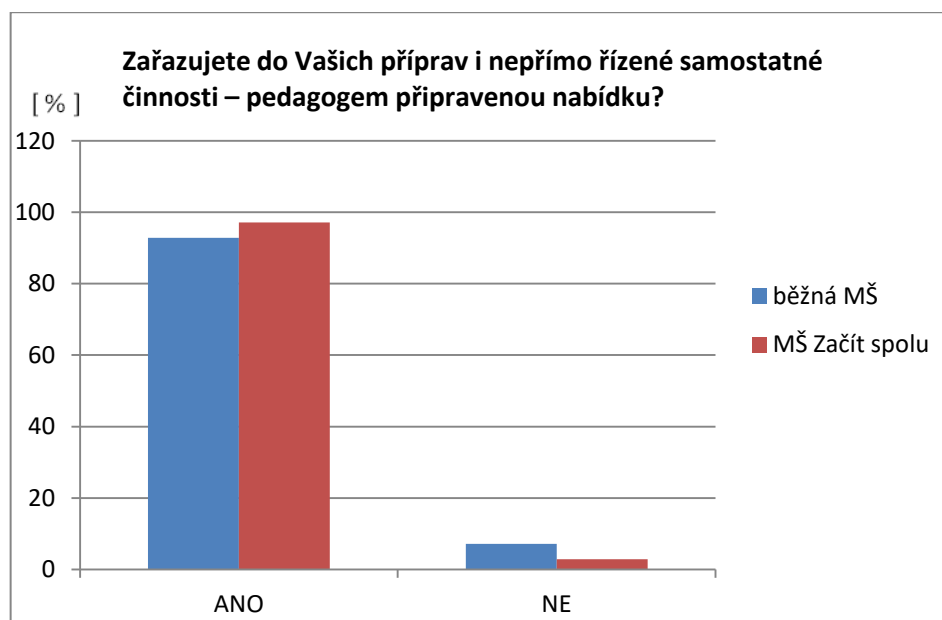
Graf č. 10

Otázka č. 10 byla zaměřena na plánování dne v mateřské škole, a to, zda mají pedagogové raději hromadnou řízenou činnost v průběhu celého dne. Dozvídáme se z grafu, že v MŠ se zaměřením na vzdělávací program ZaS nevyužívají tak často hromadnou řízenou činnost. V běžných mateřských školách odpovědělo 54,29 % respondentů pro oblibu řízené činnosti.



Graf č. 11

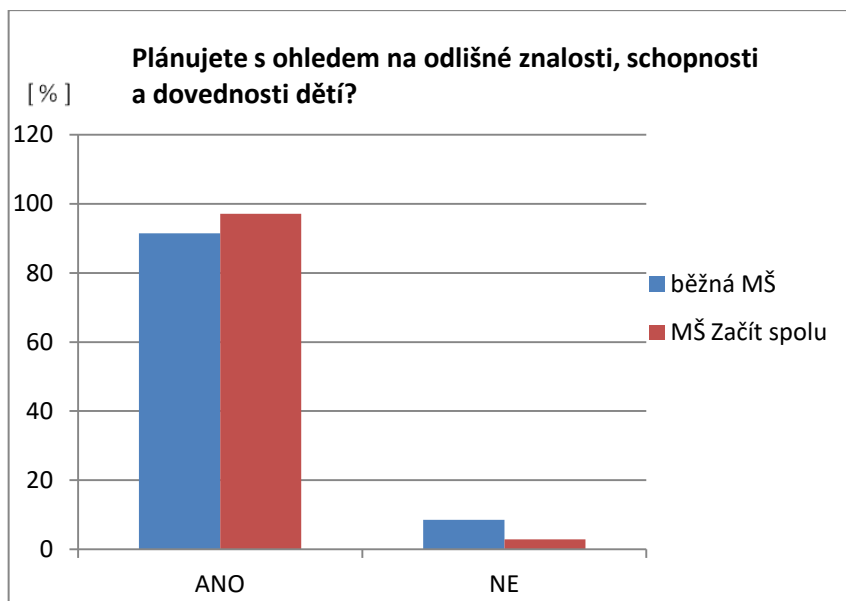
Jedenáctá otázka zkoumala, zda učitelé zařazují do svých plánů dostatek individuálních a skupinových činností. MŠ Začít spolu zařazují viditelně dostatek těchto činností. Z mateřské školy bez alternativních přístupů, tedy běžné, individuální a skupinové činnosti zařazuje pouze 45,71 % z respondentů.



Graf č. 12

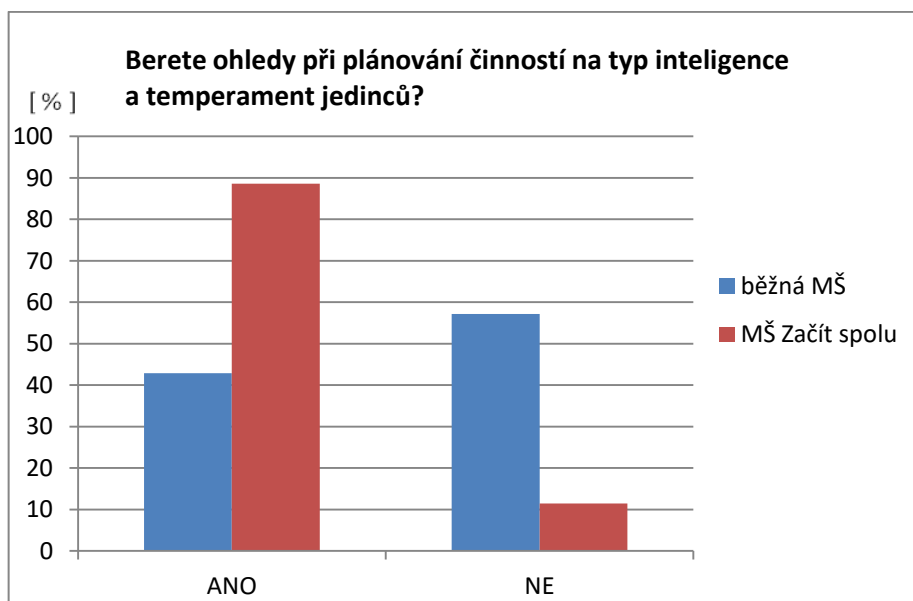
Na otázku, zda učitelé zařazují do svých příprav i nepřímo řízené samostatné činnosti, tedy činnosti předem připravené pedagogem, odpovídají oba typy mateřských škol téměř shodně. Z grafu vyplývá, že tyto činnosti zařazují jak v běžných mateřských školách, tak v MŠ využívající alternativní přístup.





Graf č. 13

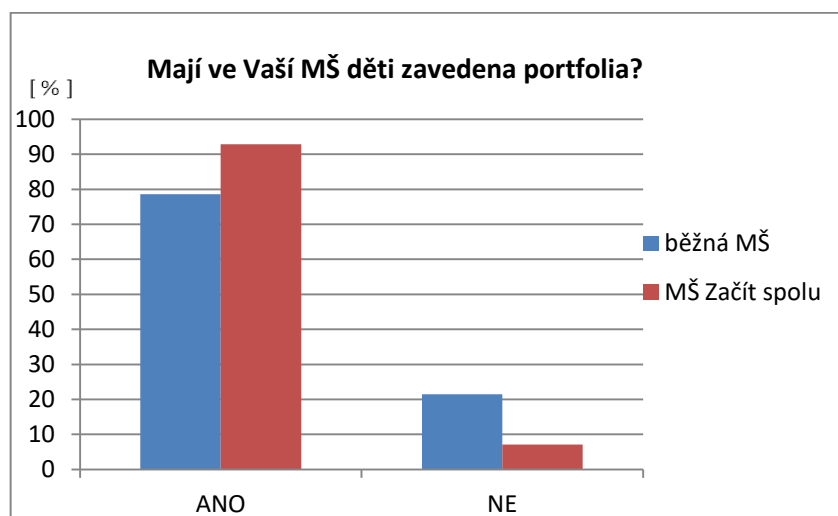
I z tohoto grafu vyplývá, že pedagogové z mateřských škol napříč Českou republikou plánují s ohledem na odlišné znalosti, schopnosti a dovednosti dětí.



Graf č. 14

Čtrnáctá otázka se zabývá plánováním činností s ohledem na typ inteligence a temperament. 88,57 % dotazovaných z MŠ s alternativním zaměřením na program

Začít spolu odpovědělo, že plánují dle typu inteligence a temperamentu dětí, z běžných mateřských škol je to pouze 42,86 %.



Graf č. 15

Otázka č. 15 zkoumá, zda mají v mateřských školách zavedena portfolia dětí. Oba typy škol se shodují, že portfolia ve třídách děti mají.

### **Z jakého důvodu realizujete/nerealizujete ve Vaší třídě individualizaci?**

Poslední otázka zůstala otevřená pro vyjádření všech pedagogů. Z mateřských škol využívající program Začít spolu odpověděla většina respondentů, že realizují z důvodu poznání jednotlivců. Každé dítě je jedinečné a pedagogové mají zájem individuálně tyto jedince poznat z jejich silné, ale i slabé stránky. Individuální přístup probíhá v těchto typech MŠ i z důvodu naplňování potřeb každého dítěte. Učitel může sledovat pokroky a tím přizpůsobovat i nabídku činností. Respondenti individualizují pro podporu dítěte, rozvoj emoční inteligence, samostatnost a zdravé sebevědomí. Každé dítě má právo na možnost zažít úspěch a učitelé ze tříd využívající tento alternativní způsob k tomu pomáhají.

Někteří z dotazovaných nerealizují individualizaci ve své třídě z několika důvodů. K nejčastějším patří velký počet dětí se specifickými problémy, časový harmonogram – děti chodí do školek až v pozdější hodinu, ale i nemají možnost klidného prostředí ve třídě k úplné individualizaci nebo jako problém považují

i heterogenní složení třídy. Jako překážku někteří vidí i v nedostatečné vzdělanosti nebo lenosti některých pedagogů.

V běžných mateřských školách realizují individualizaci z důvodu jedinečnosti každého jedince, pro správný rozvoj a naplňování potřeb dětí. Heterogenní třídy naopak berou jako výhodu při realizaci individualizace.

Vyjádření učitelů a učitelek z mateřských škol bez alternativních principů k nerealizování individualizace se také často shoduje. Největším problémem je velký počet dětí, nedostatečný prostor ve třídě nebo odlišný přístup mezi pedagogy. Někteří nerealizují kvůli strachu z náročnosti nebo dokonce kvůli nedostatečné podpoře ze strany vedení.

#### **4.5 Shrnutí analýzy dat**

V praktické části jsem použila jako výzkumný nástroj dotazník, který byl v elektronické podobě rozeslán do různých mateřských škol napříč Českou republikou. Tázány byly mateřské školy, které spolupracují nebo využívají prvky vzdělávacího programu Začít spolu a mateřské školy bez alternativních principů, v bakalářské práci označovány jako „běžné“ mateřské školy.

Cílem této práce bylo zjistit, zda v daných mateřských školách realizují či nerealizují individualizaci a v jakém rozsahu. Porovnáním byla zjištěna rozdílnost v běžných mateřských školách i školách využívající program ZaS. Pro lepší přehlednost byly použity grafy, kde je názorně vidět procentuální porovnání.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že oba typy mateřských škol uplatňují individualizaci. MŠ Začít spolu u všech dětí, také v běžných mateřských školách individualizují. Podle odpovědí dotazovaných vyplývá, že individualizace v mateřských školách bez alternativních přístupů se realizuje buď u všech dětí, nebo z nějakého důvodu pouze u některých dětí.

Oba typy mateřských škol se shodují v tom, že problémem pro individualizaci představuje vysoký počet dětí ve třídách a nedostatečný časový fond na práci s nimi. Někteří pedagogové se vyjádřili, že pro jejich práci, která vede ke správné individualizaci, je problémem velký počet dětí se specifickými potřebami nebo časté spojování tříd.

Za shodu můžeme považovat i vedení záznamů o pozorovaném dítěti a jejich písemné formě. Další shodu vidíme u dostatečného plánování činností nepřímo řízených, tedy pedagogem připravenou nabídku. Oba dva typy škol plánují s ohledem na odlišné znalosti, schopnosti a dovednosti dětí. V dnešní době už mají děti mateřských školách převážně zavedena portfolia vlastních prací.

Naopak rozdílnost odpovědí vidíme například u zapojování rodičů do průběhu individualizace. Spolupráce s rodiči je jeden z hlavních principů alternativního programu Začít spolu. Další rozdílnost porovnání můžeme vidět z odpovědí respondentů na otázku, zda zapojují MŠ do příprav dětí. Alternativní mateřské školy zapojují děti do týdenních (denních) plánů, berou na vědomí jejich názory a zálibu o dané téma. Pro mě překvapující odpověď ze strany běžných MŠ je, že při plánování činností berou ohledy i na temperament a typy inteligence dětí. Výzkum nám také potvrzuje menší počet respondentů z běžných mateřských škol, kteří nezařazují dostatek individuálních a skupinových činností do programu dne.

Pro případné zkvalitnění práce se jeví postupné doplňování odborné znalosti učitelů a učitelek. V případě běžných mateřských škol by bylo za potřebí ujednotit si názory mezi kolegy a začít více spolupracovat jak mezi sebou, tak i s rodiči.

Z dlouhodobého hlediska je třeba přizpůsobit legislativní normy a systém kontrol tak, aby v praxi nebyly třídy přeplňovány a pedagogové by měli možnost dětem věnovat více času.

## Závěr

Jako téma bakalářské práce jsem si zvolila „Možnosti individualizace předškolního vzdělávání s využitím vzdělávacího programu Začít spolu“, kde se zabývám problematikou individuálního přístupu v mateřských školách.

V teoretické části práce se zabývám historií a vývojem alternativního programu Začít spolu, jeho hlavními myšlenkami a poukazuji zde na dokument formulující požadavky

na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a popisující kvalitu dobré práce učitele, který nese název „Kompetentní učitel 21. století.“ Další podkapitola této práce popisuje den v mateřské škole s programem Začít spolu. V neposlední části bakalářské práce se zabývám vymezení pojmu individualizace, charakteristika dětí předškolního věku a upřesnění individualizace v programu Začít spolu. Jeden z hlavních principů vzdělávacího programu ZaS je spolupráce s rodinou, kterou popisuji v další podkapitole.

Dotazníkové šetření ukázalo rozdílnost v individualizaci dotazovaných mateřských škol. Pro porovnání jsem oslovila pedagogy z běžných mateřských škol a učitele mateřských škol, kteří pracují podle vzdělávacího programu Začít spolu. Bylo zjištěno, že v běžných mateřských školách by měli učitelé prohloubit v rámci individualizace spolupráci s rodiči a zapojovat do svých plánů i děti, které mají různé potřeby a zájmy. Tato práce by mohla sloužit i pro pedagogy z běžných mateřských škol alespoň jako nástroj k zamyšlení nad zařazováním individuálních a skupinových činností.

Dotazníkové šetření rovněž ukázalo, že oběma typům mateřských škol brání v individualizaci nejvíce vysoký počet dětí na třídě a časový fond.

Cílem bakalářské práce bylo zjištění, zda na základě teorie probíhá v mateřských školách individualizace. V teoretické části bylo dalším cílem porovnání dvou typů mateřských škol, u kterých se zkoumalo, zda se od sebe odlišují v rámci individualizace. Na základě odpovědí pedagogů z mateřských škol napříč Českou republikou byla zjištěna rozdílnost ve spolupráci s rodinou, v zapojování dětí do příprav činností, v oblibě zařazování hromadné řízené činnosti do plánů a plánování individuálních a skupinových činností.

Bakalářská práce mi potvrdila předpoklady, které jsem na základě pozorování a své víceleté praxe nabyla. Dospěla jsem k závěru, že v běžných mateřských školách je zapotřebí pohlížet na individualizaci jako na východisko poznávání všech dětí, hlouběji promýšlet spolupráci s rodiči a více zařazovat do svých plánů a projektů skupinové a individuální činnosti. Také se mi potvrdilo, že v individualizaci nejvíce brání pedagogům v mateřských školách vysoký počet dětí ve třídě a časový fond.

Nejvíce překvapivá odpověď pro mě byla na otázku, proč realizujete nebo nerealizujete ve své třídě individualizaci, že v běžných mateřských školách některým pedagogům brání v individualizaci heterogenní třída. Nad věkovým složením třídy jsem nikdy nepohlížela jako na problém. Bohužel některým brání i rozdílné názory mezi pedagogy, každý bere individualizaci z jiného úhlu pohledu.

Byla bych ráda, kdyby tato práce sloužila pedagogům jako inspirace a námět k zamyšlení, které by mohly vést ke změnám jejich přístupu při činnostech s dětmi. Dále by mohla bakalářská práce sloužit studentům, rodičům a ostatním zájemcům o tuto problematiku.

## Seznam použitých zdrojů

ARMSTRONG, Thomas. *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0019-2.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.

GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ, Lenka a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

KARGEROVÁ, Jana – ŠKARDOVÁ, Mirka. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step Česká republika, o. s., 2011.

KARGEROVÁ, Jana, MAŇOUROVÁ, Zuzana. *Individualizace ve výchově a vzdělávání*. Praha: Step by Step Česká republika, o. s., 2013.

KARGEROVÁ, Jana, GARDOŠOVÁ, Juliana. *Individualizace v práci učitelky mateřské školy*. Praha: Step by Step Česká republika, o. s. 2013

KEOGH, Barbara K. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana, SYSLOVÁ Zora. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

ŠPRACHTOVÁ, Ludmila (2015). Věkově smíšené třídy dětem svědčí. *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny*, roč. 3, č. 3, s. 8. ISSN 1210-7506.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Začít spolu [online]. [cit. 30. 4. 2019].

Dostupné z: <[www.zacitspolu.eu/ms](http://www.zacitspolu.eu/ms)>.



## Seznam příloh

Příloha A – tabulky dotazníkového výzkumu

### Příloha A

1) Kolik let máte praxi v MŠ?				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
do 1 roku	1,43	7,14	1	5
1 - 5	24,29	17,14	17	12
5 - 10	15,71	28,57	11	20
10 - 20	28,57	18,57	20	13
20 - 30	4,29	10,00	3	7
nad 30	25,71	18,57	18	13
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 1

2) Pracujete podle vzdělávacího programu ZAČÍT SPOLU?				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	0,00	100,00	0	70
NE	100,00	0,00	70	0
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 2

3) Uplatňujete individuální přístup ve Vaší třídě?				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO, pouze u některých dětí	45,71	10,00	32	7
ANO, u všech dětí	44,29	88,57	31	62
NE	10,00	1,43	7	1
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 3

<b>4) Co Vám brání nejvíce při individualizaci?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
Časový fond.	23,53	36,71	24	29
Vysoký počet dětí ve třídě.	54,90	48,10	56	38
Moje nedostatečné odbornost.	0,98	1,27	1	1
Nedostatečné podmínky MŠ.	13,73	2,53	14	2
Motivace ze strany vedení.	3,92	1,27	4	1
Nic.	1,96	3,80	2	3
Jiná...	0,98	6,33	1	5
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>OTEVŘENÁ OTÁZKA</b>	

tabulka č. 4

<b>5) Vedete si při pozorování dětí záznamy o jejich aktivitě?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	90,00	95,71	63	67
NE	10,00	4,29	7	3
	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 5

<b>6) Jakým způsobem si značíte potřebné záznamy o daném dítěti?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
Pamatuji si vše potřebné.	18,09	8,14	17	7
Písemně.	57,45	54,65	54	47
Fotograficky.	15,96	27,91	15	24
Videa, audio záznamy.	3,19	5,81	3	5
Neznačím.	4,26	1,16	4	1
Jiná...	1,06	2,33	1	2
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>OTEVŘENÁ OTÁZKA</b>	

tabulka č. 6

<b>7) Myslíte si, že ve Vaší MŠ máte dostatečně podnětné prostředí, aby děti vedlo samostatně k objevování a experimentování?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	54,29	91,43	38	64
NE	45,71	8,57	32	6
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 7

<b>8) Zapojujete do individualizace i rodiče?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	34,29	75,71	24	53
NE	65,71	24,29	46	17
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 8

<b>9) Zapojujete i děti do příprav týdenních (denních) plánů?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	35,71	74,29	25	52
NE	64,29	25,71	45	18
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 9

<b>10) Zařazujete během dne raději hromadnou řízenou činnost?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	54,29	14,29	38	10
NE	45,71	85,71	32	60
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 10

<b>11) Zařazujete dostatek individuálních a skupinových činností?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	45,71	97,14	32	68
NE	54,29	2,86	38	2
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 11

<b>12) Zařazujete do Vašich příprav i nepřímo řízené samostatné činnosti – pedagogem připravenou nabídku?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	92,86	97,14	65	68
NE	7,14	2,86	5	2
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 12

<b>13) Plánujete s ohledem na odlišné znalosti, schopnosti a dovednosti dětí?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	91,43	97,14	64	68
NE	8,57	2,86	6	2
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 13

<b>14) Berete ohledy při plánování činností na typ inteligence a temperament jedinců?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	42,86	88,57	30	62
NE	57,14	11,43	40	8
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 14

<b>15) Mají ve Vaší MŠ děti zavedena portfolia?</b>				
	běžná MŠ %	MŠ Začít spolu %	běžná MŠ	MŠ Začít spolu
ANO	78,57	92,86	55	65
NE	21,43	7,14	15	5
<b>Celkem</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>70</b>	<b>70</b>

tabulka č. 15