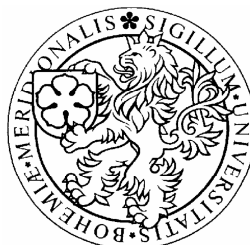


Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky



Bakalářská práce

**TEORIE ROZMANITÝCH INTELIGENCÍ A JEJÍ KONSEKVENCE
PRO PEDAGOGICKOU PRAXI**

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman
Autor práce: Lydie Žůrková
Studijní obor: Pedagogika volného času
Forma studia: Prezenční
Ročník: III.

2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Teorie rozmanitých inteligencí a její konsekvence pro pedagogickou praxi vypracovala samostatně, na základě vlastních zjištění, za použití pramenů a literatury uvedených v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. V platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Jarošově, 30. března 2010

.....

Lydie Žůrková

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady,
připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD	5
1 Inteligence	7
1.1 Faktorově-analytický přístup ke studiu inteligence	8
1.2 Psychometrický přístup	9
1.3 Biologicko-fyziologický přístup	11
1.4 Kognitivní přístup k inteligenci	12
1.5 Kontextový přístup	13
1.6 Systémový přístup	14
1.6.1 Triarchická teorie R. J. Sternberga	14
1.6.2 Teorie rozmanitých inteligencí	15
1.6.3 Emoční inteligence	15
1.6.4 Další typy inteligence	16
2 Teorie rozmanitých inteligencí	17
2.1 Základní předpoklady	17
2.2 Popis jednotlivých typů inteligencí	19
2.2.1 Jazyková inteligence	20
2.2.2 Hudební inteligence	20
2.2.3 Logicko-matematická inteligence	22
2.2.4 Prostorová inteligence	22
2.2.5 Tělesně-pohybová inteligence	24
2.2.6 Intrapersonální inteligence	25
2.2.7 Interpersonální inteligence	26
2.2.8 Přírodovědecká inteligence	26
2.2.9 Další typy inteligence	27
2.3 Kritika teorie rozmanitých inteligencí	28
3 Konsekvence teorie rozmanitých inteligencí	31
3.1 Důsledky pro pedagogickou praxi	31
3.2 Důsledky pro pedagogiku volného času	33
ZÁVĚR	35
Seznam použité literatury:	37
Abstrakt	40
Abstract	41

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila téma teorie rozmanitých inteligencí Howarda Gardnera. Během studia jsem se několikrát setkala s tímto názvem a stručným výčtem jednotlivých inteligencí. Uvítala jsem podnět vedoucího práce PaedDr. Petra Baumana k hlubšímu seznámení se s touto teorií.

Práce je členěna do tří kapitol. V první kapitole se seznámíme s přehledem soudobých názorů na inteligenci. Vymezení tohoto pojmu není zcela jednoznačné a je stále předmětem diskuzí. Zdrojem této kapitoly jsou především souhrnné psychologické práce. Stručně si přiblížíme počáteční výzkumy pojmu inteligence a přehled šesti základních přístupů k jejímu studiu. U každého si uvedeme definici inteligence, která je pro daný přístup nejcharakterističtější a nejvýstižnější. Přitom se budu opírat především o knihu Plhákové „Přístupy ke studiu inteligence“. Tato část nám pomůže porozumět východiskům studie Howarda Gardnera.

Druhá část práce se pokusí zmapovat teorii rozmanitých inteligencí. Americký psycholog Howard Gardner publikoval svou teorii rozmanitých inteligencí roku 1983 v knize „Frames of Mind“. U nás ji až v roce 1999 vydalo nakladatelství Portál pod názvem „Dimenze myšlení“. O tuto knihu se budu opírat především při stanovení kritérií, podle kterých je možné považovat určitou schopnost za inteligenci a při popisu jednotlivých inteligencí. Gardner předpokládá existenci osmi druhů inteligencí, přičemž dodává, že jejich výčet není konečný a pravděpodobně bude jejich seznam dále narůstat. Jednotlivé inteligence na sebe vzájemně působí a jedna na druhé staví, zároveň však pracují jako autonomní systémy (moduly). Patří k nim inteligence jazyková, logicko-matematická, prostorová, hudební, tělesně-pohybová, přírodovědecká a personální, která se dělí na intrapersonální a interpersonální. Spekuluje i o dalších možných typech inteligence, konkrétně o existenciální a spirituální.¹ U každého typu inteligence uvedu několik činností, které mohou sloužit k rozšíření dané inteligence.

¹ BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 70.

Každá teorie vyvolá vždy nějaké ohlasy. Nedílnou součástí této kapitoly je i kritika teorie rozmanitých inteligencí. Zmíním nejčastější námitky. Na základě předchozího seznámení se s teorií bychom měli být schopni zvážit, nakolik je opodstatněná a stěžejní pro pedagogickou praxi. V této části není záměrem obhajoba, ale spíše nastínění možných nedostatků. Závěr je ponechán čtenáři. Důležitým zdrojem pro tuto část se pro mne staly internetové stránky v anglickém jazyce, zabývající se teorií rozmanitých inteligencí.

Třetí kapitola se pokusí nastínit několik důsledků teorie rozmanitých inteligencí pro pedagogickou praxi a ukázat na její význam a také možné využití v pedagogice volného času.

Tato bakalářská práce je teoretickou studií s limitovaným obsahem. Neklade si tudíž za cíl postihnout všechny poznatky spojené se studiem inteligence, ani nemá ambice navrhnout všechny možné důsledky pro pedagogickou praxi. Hlavním cílem je především zmapování teorie rozmanitých inteligencí. Práce by nám měla poskytnout orientaci v oblasti přístupů ke studiu inteligence, seznámit nás s teorií rozmanitých inteligencí a poukázat na její konsekvence pro pedagogickou praxi a pedagogiku volného času. Měla by sloužit především jako inspirace pro pedagogickou praxi a eventuelně pro další výzkum.

1 Intelligence

Na začátek je potřeba objasnit samotný pojem inteligence. Intelligence je jedním z obtížně definovatelných psychologických pojmů, jehož pojetí se stále vyvíjí.² Dodnes bylo uskutečněno mnoho pokusů definovat pojem inteligence, ale žádnému autorovi se doposud nepodařilo postihnout ho v plné míře.³

Slova inteligence, intelekt a také inteligentní jsou odvozena z latinských slov *intellectus*, což označuje rozum; *intellegens* má význam jako chápací, bystrý, s vyšším vzděláním; a slova *intellego*, které znamená poznávám, chápu, myslím, rozumím a vím. V psychologii je potřebné rozlišovat inteligenci a intelekt. Inteligenci jako užší označení pro schopnosti, intelekt jako širší pojem, jehož obsahem jsou spolu se schopnostmi, vědomosti a dovednosti, eventuelně obecně poznávací předpoklady.⁴

Inteligenci lze velmi obecně a tradičně definovat jako individuální úroveň a kvalitu myšlenkových operací. Projevuje se při řešení různých problémů. Jejich spektrum sahá od běžných každodenních úkolů přes řešení nezvyklých situací až po vysoce abstraktní otázky. Intelligence se tedy vztahuje k úrovni poznávacích schopností a projevuje se v nejrůznějších situacích.⁵

Intelligence bývá obvykle názvem pro souhrn obecných rozumových schopností. Ty se projevují při řešení problémů a v činnostech, které jsou náročné na myšlenkové procesy a také tam, kde se vyžaduje tvůrčí myšlení. Vytváří se na základě biologických předpokladů, životem ve společnosti, činnostmi a učením. Každý člověk se rodí s určitými zděděnými a vrozenými předpoklady, které se v průběhu života dále rozvíjejí.⁶

V psychologickém slovníku se pod pojmem inteligence dozvíme, že tento pojem se objevil již ve 14. století, ale nebyl přesněji definován. Až do 19. století byl vztahován pouze k myšlenkové činnosti člověka. 80. léta 20. století přinesly

² Srov. PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 88.

³ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, s. 203.

⁴ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 88.

⁵ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebezpojetí*, s. 48.

⁶ Srov. ROZSYPALOVÁ, ČECHOVÁ, MELLANOVÁ. *Psychologie a pedagogika I*, s. 52-55.

koncepce mnohafaktorové inteligence.⁷ Teoretické studium základních pojmů a strategií inteligence tedy probíhá již více než sto let. V průběhu tohoto období se zformovalo vícero teoretických směrů, které se zaměřily na různé aspekty inteligence.⁸

1.1 Faktorově-analytický přístup ke studiu inteligence

Tato matematická metoda zkoumá vztahy mezi mnoha proměnnými a převádí je na minimální počet faktorů (redukce dat). Základní myšlenkou je předpoklad vzájemné korelace znaků, přičemž je lze převést na společný faktor.⁹

Prvním badatelem, který uplatnil faktorovou analýzu na výzkum intelektu, byl Charles Spearman. Dospěl k závěru, že inteligenci tvoří obecný faktor (nazývaný g) a speciální faktory (nazývané s). G-faktor vlastní všichni jedinci, ale v odlišném množství. Představuje obecnou vrozenou (z toho vyplývá i dědičnou) mentální energii a dá se říci, že vyjadřuje úroveň obecné inteligence. S-faktor se týká speciálního nadání.¹⁰

Americký psycholog L. Thurstone nesouhlasil se Spearmanovou teorií z roku 1927 a pokusil se ji vyvrátit. V roce 1938 ji nahradil vícefaktorovým modelem. Zjistil přítomnost sedmi nezávislých faktorů, které nazval nezávislými primárními schopnostmi. Mezi ně patří: verbální porozumění, slovní plynulost, numerické počítání, prostorová vizualizace, paměť, percepční rychlost a usuzování. Thurstone očekával, že prostřednictvím faktorové analýzy objeví základní prvky inteligence. To se nepodařilo. Ukázalo se, že jím definované primární schopnosti nejsou vzájemně zcela nezávislé. Signifikantní korelace mezi nimi poskytují určitou podporu Spearmanovu konceptu obecné inteligence. Na rozdíl od Spearmana však připouštěl možnost rozvoje primárních schopností.¹¹

⁷ Srov. HARTL, HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 233.

⁸ Srov. RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*, s. 25.

⁹ Srov. HARTL, HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 38.

¹⁰ Srov. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*, s. 307.

Srov. CHALUPA, B. *Psychologie dnes a zítra*, s. 156.

¹¹ Srov. PLHÁKOVÁ. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 23-24.

Další významní teoretici uvažovali o vzájemném propojení obou předcházejících koncepcí. Vznikla tak řada hierarchických modelů inteligence. Schopnosti jsou v nich uspořádány od obecných na vrcholu po specifické na nižších úrovních.¹² Mezi hierarchické modely můžeme zařadit teorii amerického psychologa Raymonda Cattella, který říká, že inteligence se skládá ze dvou složek: „fluidní“ a „krystalická“. První je ve své podstatě dána geneticky a s věkem se snižuje, druhá je utvářena ontogenetickou zkušeností, zejména vzděláním.¹³

Faktorová analýza bývá stále využívána při výzkumu inteligence, přestože někteří kritici považují faktory za psychologické konstrukty či statistické artefakty.¹⁴

1.2 Psychometrický přístup

Je výstižně charakterizován bonmotem „inteligence je jako elektřina; je velmi snadné ji měřit, ale téměř nemožné ji definovat.“ Snahou tohoto přístupu je vymezit a kvantifikovat dimenze inteligence na základě shromažďování údajů o individuálních rozdílech v testech poznávacích schopností.¹⁵

Prvním psychologem, který sestavil test inteligence, byl Francis Galton (1883), bratranec Charlese Darwina. Trval na dědičnosti inteligence a prohlašoval, že kdyby bylo možno inteligenci objektivně měřit, urychlil by se jinak pomalý proces „přirozeného výběru“ a „přežití nejschopnějšího“. Prostředkem urychlení podle něj byla teorie výběrového množení, podporující reprodukci jen nejchytřejších dospělých.¹⁶ Vytvořil specifické testy zjišťující úroveň kognitivních schopností. Převážně se jednalo o jednoduché psychofyzické zkoušky sensorické diskriminace, reakčního času, pozornosti apod.¹⁷ Užitečnost jeho testů se však neprokázala. První testy, které byly podobné současným inteligenčním testům,

¹² Srov. RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*, s. 27.

¹³ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, s. 204-207.

¹⁴ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 58.

¹⁵ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 31.

¹⁶ Srov. KASSIN, S. *Psychologie*, s. 367.

¹⁷ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 50.

vytvořil francouzský psycholog Alfred Binet na konci 19. století. Ve Francii byl vydán zákon o povinné školní docházce a vláda ho požádala o vytvoření testů, zjišťujících, které děti by nezvládly běžné školní vzdělávání a potřebovaly by speciální péči.¹⁸ Se svým spolupracovníkem Theodorem Simonem na základě rozsáhlých měření sestavili sérii úloh pro děti různého věku. Německý psycholog William Stern navrhl přesnější měřítko kognitivního vývoje – inteligenční kvocient, který je podílem mentálního a chronologického věku, který se později začal násobit stem.¹⁹

Testy inteligence by měly splňovat určitá psychometrická kritéria. Mezi základní patří standardizace, normy, objektivita, reliabilita (spolehlivost) a validita (platnost). Nejdůležitějším kritériem je právě validita, která je právě v případě testů inteligence značně sporná. Co vlastně testy inteligence měří, když se psychologové zatím neshodli, co to inteligence je?²⁰

Je důležité se kriticky podívat, co vlastně inteligenční testy skutečně měří, jaké jsou jejich reálné možnosti, ale také meze. Podle Moose ve standardních testech měříme především všeobecný rozsah vědomostí, schopnost zhodnocení administrátorem vnuceného výběru z minulé zkušenosti, schopnost abstraktního myšlení pomocí dotazu na to, v čem si jsou určité předměty či pojmy podobné, úroveň vizuální pozornosti, krátkodobé paměti, schopnost povrchního chápání sociálních situací a schopnost zacházení se vztahy mezi částmi a celkem. Nic více.²¹ Dalším z nejméně uspokojujivých aspektů inteligenčních testů je redukce inteligence na jediné číslo. Může takové číslo vůbec v sobě obsáhnout intelekt daného jedince, ptá se Kassin.²²

Je třeba zdůraznit, že IQ není totéž co inteligence. IQ navíc láká k přesvědčení, že inteligence je jednotná schopnost, o čemž však většina současných psychologů

¹⁸ Srov. ATKINSON, et al. *Psychologie*, s. 432.

¹⁹ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 50-51.

²⁰ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 33-34.

²¹ Srov. MOOS, P. Je IQ pouhou akademickou iluzí? *Psychologie dnes*, 2000, č. 10, s. 24.

²² Srov. KASSIN, S. *Psychologie*, s. 375.

pochybuje.²³ Robert J. Sternberg podle svého přesvědčení považuje koncept IQ, který je postaven pouze na analytických schopnostech, za příliš úzký.²⁴

1.3 Biologicko-fyziologický přístup

V rámci biologicko-fyziologického přístupu bychom mohli inteligenci vymezit jako schopnost učit se, která je dána biologicky či geneticky a dále se rozvíjí v interakci s prostředím. Kvůli složitosti těchto jevů vzniklo několik tematických okruhů, např. studium fungování mozku a centrálního nervového systému ve vztahu k inteligenci, diferenciaci mozkových hemisfér, přenos genetických informací či vliv dědičnosti a prostředí na utváření inteligence.²⁵

Vliv dědičnosti a prostředí patří v oblasti inteligence k nejdiskutovanějším námětům v oblasti inteligence.²⁶ N. J. Mackintosh se domnívá, že vliv dědičnosti je malý, pokud jsou rozdíly v prostředí velké, a naopak, vliv dědičnosti je velký, nejsou-li v prostředí rozdíly. H. J. Eysenck, A. R. Jensen a další dospěli k závěru, že vliv dědičnosti na úroveň inteligence měřené testy činí 70-80%.²⁷

Studie, které se zabývají korelacemi IQ, ukazují, že dědičnost hraje u inteligence svou roli. Nicméně výši IQ dané osoby mohou ovlivnit faktory prostředí, intelektová stimulace, výživa či emoční klima domova.²⁸ Je třeba mít na paměti, že výsledky jsou stanoveny s omezenou mírou přesnosti, jelikož je poměrně obtížné oddělit genetické vlivy od vlivů prostředí.²⁹

²³ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 55.

²⁴ Srov. STERNBERG, R. Inteligenční kvocient? Má menší váhu, než si myslíme. *Psychologie dnes*, 2008, č. 12, s. 7.

²⁵ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 43.

²⁶ Tamtéž, s. 47.

²⁷ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*, s. 208.

²⁸ Srov. ATKINSON, et al. *Psychologie*, s. 501-502.

²⁹ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 56.

1.4 Kognitivní přístup k inteligenci

Do šedesátých let byla vůdčí metodou při výzkumu inteligence faktorová analýza. Kognitivní psychologové se snaží porozumět inteligenci z hlediska kognitivních procesů, které v nás probíhají, když se zabýváme intelektuálními činnostmi. Kladou si především tyto otázky:

- Jaké mentální procesy se uplatňují při řešení různých úkolů v testech inteligence?
- Jaká je rychlost a přesnost těchto procesů?
- Jaké typy mentálních reprezentací jsou při nich využívány?³⁰

Chtějí co nejpřesněji zjistit, co se děje v hlavě osoby, která má za úkol sestavit z kostek šestiúhelník nebo vyjmenovat všechny prezidenty dané země. Tento přístup zkoumá mentální operace, na kterých je založeno inteligentní chování. Individuální rozdíly výsledků testů jsou důsledkem specifických procesů, které různí jedinci používají při řešení testových úloh, jejich přesnosti a rychlosti.³¹

Někteří představitelé tohoto přístupu se zaměřují na velmi jednoduché procesy zpracovávání informací, zatímco jiní studují složité děje, které probíhají např. při doplňování číselných řad. Vychází z úloh, které obsahují tradiční testy inteligence, a pokouší se izolovat komponenty inteligence, což jsou procesy zpracování informací, jež se podílejí na jejich řešení.³²

Významným představitelem tohoto přístupu je Robert Sternberg a jeho teorie kognitivních komponent. Rozlišil tři druhy komponent. Jsou to metakomponenty, prováděcí komponenty a komponenty pro získávání nových znalostí. Metakomponenty jsou procesy vyššího řádu, které řídí úkony jiných komponent. Patří k nim zejména procesy plánování, rozhodování a monitorování. Prováděcí komponenty realizují plány a rozhodnutí vybraná metakomponentami. Komponenty pro získávání nových znalostí jsou využívány při učení se novým informacím a jejich ukládání do paměti. Patří k nim tři důležité procesy:

³⁰ Srov. ATKINSON, et al. *Psychologie*, s. 489.

³¹ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 57.

³² Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 59.

- selektivní kódování (oddělení důležitých informací od méně podstatných);
- selektivní kombinace a
- selektivní komparace (srovnávání nových informací dřívějšími a vyvozování nových souvislostí).

Přínosem teorie kognitivních komponent bylo objasnění řady poznávacích procesů. Bývá jí vytýkáno, že nebere v úvahu funkce inteligence v každodenním životě, což si uvědomil i Robert Sternberg. Komponentovou inteligenci začlenil do širšího triarchického modelu, s nímž se seznámíme v souvislosti se systémovým přístupem ke studiu inteligence.³³

1.5 Kontextový přístup

Předpokladem představitelů tohoto přístupu je, že intelektový vývoj probíhá rozdílně v odlišných kulturních, historických případně přírodních kontextech. Zkoumají intelektové schopnosti ve vztahu k vnějšímu světu. Pojem inteligence lze pochopit pouze v rámci podmínek či systémů, které daná kultura vytváří. Výsledky výzkumů potvrdily, že každá kultura má odlišná implicitní pojetí inteligence, takže v různých zemích může být za inteligentní projev považováno něco úplně odlišného.³⁴

Největším nedostatkem kontextových teorií je to, že se příliš nezabývají kognitivními procesy. Je možné konstatovat, že mají poměrně daleko k tradičnímu chápání inteligence coby úrovně poznávacích schopností. Přestává být jasný rozdíl mezi inteligencí a adaptabilitou. Faktorově-analytické a kognitivní teorie opomíjejí význam kontextu a jeho proměnlivých požadavků. Při zkoumání inteligence je zapotřebí brát v úvahu jak poznávací procesy, tak i kulturní podmínky. O syntézu těchto hledisek se pokoušejí systémové teorie.³⁵

³³ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebezpojetí*, s. 60-62.

³⁴ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 69.

³⁵ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebezpojetí*, s. 66-67.

1.6 Systémový přístup

V systémovém přístupu je inteligence chápána jako výsledek interakce mezi kognitivními procesy a kontextem.³⁶ Systémové teorie se různými metodami pokoušejí sjednocovat poznatky o vzájemném působení specifických schopností, vlastností osobnosti a sociokulturního kontextu. Jejich pohled na danou problematiku je velmi široký, což někteří považují za přednost. Jiní říkají, že pojem inteligence je představiteli systémového přístupu používán příliš volně a zahrnují pod něj schopnosti nebo vlastnosti, které s původním vymezením inteligence nemají nic společného. Nejvýznamnější systémové modely inteligence vytvořili Howard Gardner a Robert Sternberg.³⁷

1.6.1 Triarchická teorie R. J. Sternberga

Se svou teorií komponent se Robert Sternberg zařadil mezi významné představitele kognitivního přístupu ke studiu inteligence. Pokouší se nalézt vztah mezi kognicí a kontextem, a to prostřednictvím tří složek (proto název triarchická).³⁸

Podle této teorie se inteligence skládá z následujících schopností:

- a) komponentové, analytické;
- b) zkušenostní, kreativní;
- c) kontextové, praktické.³⁹

Jinými slovy, být inteligentní znamená myslet dobře třemi způsoby: analyticky, kreativně a prakticky. Při testech inteligence, a ve školách se obvykle oceňuje jenom analytická inteligence. Nicméně nejvíce uznávaný typ inteligence v prostředí školy nemusí být studentům v praxi tak prospěšný jako tvůrčí a praktická inteligence. Tyto tři aspekty inteligence vzájemně souvisejí. Analytické myšlení je třeba pro řešení problémů a k posouzení kvality myšlenek.

³⁶ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 75.

³⁷ Srov. tamtéž, s. 86.

³⁸ Srov. tamtéž, s. 80.

³⁹ Srov. CORSINI, R. *Dictionary of psychology*, s. 1021.

Tvůrčího myšlení je třeba k tomu, aby se problémy a myšlenky především dobře zformulovaly. Praktická inteligence je potřebná při efektivním využívání myšlenek a jejich analýz v běžném životě.⁴⁰

Sternberg nepředpokládá, že inteligentní jedinec exceluje ve všech třech aspektech inteligence. Spíše sám sebe dobře zná a umí najít způsoby, jak těžit ze svých předností, kompenzovat své slabé stránky a maximálně využít své schopnosti, z nichž všechny vyžadují analytickou, tvůrčí a praktickou inteligenci.⁴¹

1.6.2 Teorie rozmanitých inteligencí

Dle Howarda Gardnera existuje řada různých forem inteligence. U každého člověka v různé míře zastoupených. Navrhuje sedm základních forem: inteligence jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-kinestetická, intrapersonální a interpersonální. Každá z nich funguje podle svých vlastních pravidel jako oddělený systém.⁴² Podrobně se budeme touto teorií zabývat v další kapitole.

1.6.3 Emoční inteligence

Na Gardnerovu koncepci interpersonální a intrapersonální inteligence bezprostředně navázali Peter Salovey a John D. Mayer, kteří v roce 1990 poprvé použili název emoční inteligence. Skládá se z pěti hlavních dimenzí:

- znalost vlastních emocí kontrola vlastních emocí;
- sebemotivace;
- vnímavost k emocím jiných lidí – empatie;
- umění mezilidských vztahů.⁴³

⁴⁰ Srov. STERNBERG, R. *Úspěšná inteligence*, s. 92.

⁴¹ Srov. tamtéž, s. 106.

⁴² Srov. HARTL, HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 235.

⁴³ Srov. STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 125.

Koncept emoční inteligence byl poměrně rychle zpopularizován.⁴⁴ V roce 1995 vyšla úspěšná publikace Daniela Golemana, *Emoční inteligence*. Za základní charakteristiky emoční inteligence označuje sebeuvědomění, sebemotivaci, vytrvalost, kontrolu impulsů, regulaci nálad, empatii, vnitřní stavy naděje či optimismu. Týká se kompetencí, které nejsou závislé na IQ, ale významně ovlivňují úspěch na pracovišti, sociální a intimní vztahy.⁴⁵ Teorie emoční inteligence demonstruje výraznou nespokojenost s dosavadními koncepcemi inteligence. Naše úsilí o produktivní a úspěšný život závisí na našem chápání inteligence.⁴⁶

1.6.4 Další typy inteligence

V současnosti se projevuje výrazná tendence označovat pojmem inteligence poměrně různorodé lidské schopnosti, které ovlivňují úspěšnost v zaměstnání i v osobním životě. Za zmínku stojí také názor amerického psychologa Hasse (1999), který spekuluje o existenci morální inteligence. Domnívá se, že její podstatou je smysl pro povinnost a zodpovědnost za blaho druhých lidí. Jsou také experti, kteří považují za důležitou složku inteligence tvořivost a schopnost se přizpůsobit okolnímu prostředí. Mnozí psychologové s takovouto „inflací“ pojmu inteligence nesouhlasí, nicméně je její dnešní pojetí podstatně a zřetelně širší než dříve.⁴⁷

⁴⁴ Srov. STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*, s. 209.

⁴⁵ Srov. VODŇANSKÝ, J. *Radost z inteligence*, s. 6.

⁴⁶ Srov. RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*, s. 51.

⁴⁷ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 49.

2 Teorie rozmanitých inteligencí

V předchozí kapitole jsme se seznámili s možnými přístupy ke studiu inteligence. Tato kapitola se bude věnovat nezbytným předpokladům, které inteligence musí podle Gardnerovy teorie rozmanitých inteligencí splňovat, dále jednotlivým typům inteligence a ve stručnosti také kritice této teorie.

2.1 Základní předpoklady

Předem si musíme určit, jaké základní vlastnosti má soubor intelektových schopností mít, abychom mohli začít uvažovat o tom, že ho zařadíme do seznamu inteligencí. Podle Gardnera základní podmínkou, kterou musí splňovat teorie rozmanitých inteligencí jako celek, je co největší úplnost škály schopností různého kulturního původu. Je potřeba do ní zahrnout schopnosti šamana i psychoanalytika, jogína i světce. Samostatná inteligence pak musí obsahovat soubor schopností řešit problémy a také musí obsahovat potenciál pro nalézání nebo vytváření problémů.⁴⁸

Dále Gardner uvádí osm hlavních kritérií neboli „znaků,“ které musí být splněny, aby určitá lidská schopnost mohla být pokládána za nezávislou inteligenci:

- 1) Existující autonomie určité schopnosti při poškození mozku. Neuropsychologické výzkumy ukazují, že poškození mozku mnohdy ovlivní jednotlivou schopnost, zatímco ostatní nejsou nijak zvlášť zasaženy. Na základě toho Gardner vyvozuje závěr, že existují jednotlivé, nezávislé schopnosti, které tvoří jádro lidské inteligence.⁴⁹
- 2) Na druhé místo zařazuje existenci vyjímečných lidí, kteří mají značně nevyrovnaný profil schopností a nedostatků (např. tzv. zázračné děti,

⁴⁸ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 90-91.

⁴⁹ Srov. tamtéž, s. 92.

savanti, autistické děti). Mívají jedinou zachovalou schopnost, která může být výrazně rozvinuta, zatímco ostatní jsou jen podprůměrné.⁵⁰

- 3) Inteligence pracuje jako relativně samostatný systém zpracování informací, jehož aktivitu zjišťuje nervový mechanismus. Celý systém je geneticky naprogramován tak, aby mohl být „spuštěn“ konkrétními vnitřními nebo vnějšími podněty. Jako příklad si můžeme uvést rozlišování výšek tónů, které je základem hudební inteligence, nebo umění napodobit pohyb jiných lidí, které je základem inteligence tělesné.⁵¹
- 4) Samostatná inteligence by měla mít svůj vlastní průběh vývoje rozdílný od vývoje jiných inteligencí. Je jisté, že se inteligence nevyvíjí v izolaci (pouze s výjimkou anomálních jedinců). V průběhu vývoje můžeme zaznamenat kritická období i milníky, které souvisí např. s procvičováním dané schopnosti. Identifikace průběhu vývoje samostatné inteligence, její analýza a přizpůsobení tréninku má zcela zásadní význam pro pedagogii.⁵²
- 5) Možnost hodnověrného popisu evoluční historie konkrétní inteligence. Jedná se o schopnost doložit její vývojovou prehistorii a možnost sledovat schopnosti, které máme společné s jinými tvory. Právě v této oblasti jsme vystaveni velkému pokušení pustit se do nepodložených spekulací a ověřování zjištěných údajů bývá velmi obtížné.⁵³
- 6) Při zjišťování základních operací jednotlivých inteligencí a při zjišťování relativní autonomie inteligence lze využít metody experimentální kognitivní psychologie. Např. se více projevuje při řešení problémů, které kladou nároky na stejný typ inteligence, než u úloh, které jsou řešeny pomocí různých inteligencí.⁵⁴
- 7) Dalším pramenem informací o inteligencích jsou výsledky standardních testů (například testů IQ). Přestože tradice testování inteligence nevyvolává Gardnerovo jednoznačné nadšení, nicméně má zde jistou

⁵⁰ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 93.

⁵¹ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 70.

⁵² Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 94.

⁵³ Srov. HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*, s. 121.

⁵⁴ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 71.

platnost a může do určité míry potvrdit hodnověrnost samostatnosti základních schopností. Hodnověrnost se zvýší, pokud úkoly, které mají zjistit úroveň dané inteligence, mezi sebou vysoce korelují, kdežto s úkoly, které by se měly týkat jiné inteligence, korelují méně.⁵⁵

- 8) Schopnost zakódování v určitém kulturním symbolickém systému. Lingvistická inteligence je zakódována v jazyce, logicko-matematická v abstraktních logických a matematických znacích, hudební inteligence v notových záznamech.⁵⁶

2.2 Popis jednotlivých typů inteligencí

Uplatněním výše uvedených kritérií se Gardnerovi podařilo vyčlenit a popsat osm základních typů inteligence. Předtím, než se budeme věnovat jednotlivým typům, chci se zmínit ještě o jednom klíčovém momentu.

Nesmíme zapomínat, že jako lidé dáváme svou důvěru slovům, která nám pomáhají lépe pochopit určitou situaci. Inteligence jedním z takových slov je. Používáme ho tak často, že jsme uvěřili v jeho existenci a představujeme si pod ním skutečně hmatatelnou, měřitelnou entitu. Neuvědomujeme si, že jde pouze o přijatelný způsob označení určitého fenoménu. Tomuto jevu se říká reifikace - zvěcnění. Reifikace je odpustitelná, pokud jsme si vědomi, že se jí dopouštíme.⁵⁷ Gardner zdůrazňuje:

„intelligence nejsou fyzikálně ověřitelné entity, ale jen umělé vědecké pojmy, které potřebujeme k výkladu skutečnosti.“⁵⁸

Rozdělení inteligencí a jejich charakteristiky vznikly právě proto, aby nám pomohly vysvětlit určité jevy.

⁵⁵ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 95.

⁵⁶ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 78.

⁵⁷ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 98-99.

⁵⁸ Tamtéž, s. 99.

2.2.1 Jazyková inteligence

Je to druh inteligence, který je prozkoumán nejlépe. Uplatňuje se ve vyprávění, v diskusích, debatách, při veřejných vystoupeních, psaní esejů, čtení knih.⁵⁹ Zahrnuje schopnost rozumět řeči, mluvit, číst a psát. U dětí se tyto schopnosti projevují ve způsobu mluvy (pestrá slovní zásoba) a v přesnosti vyjadřování. Často tvoří jeden z pilířů běžných testů inteligence.⁶⁰

Specialisty v jazykové inteligenci jsou básníci, řečníci, obhájci, kazatelé, spisovatelé, novináři, učitelé, dispečeři, komici, trenéři. S jazykovou inteligencí se setkáme při slovních hrách, v návodech, novinách, diskusích, divadle. V každodenním životě při čtení novin, psaní dopisu, při setkávání se s lidmi.⁶¹

K činnostem, které rozvíjejí jazykovou inteligenci, patří:

- psaní dopisů;
- řešení nebo sestavování křížovek nebo slovních hádanek;
- naslouchání;
- dávání pokynů, jak něco dělat;
- sdělování a vysvětlování nových poznatků a názorů;
- vedení slovních sporů;
- čtení a skládání básní;
- psaní si deníku nebo tvorba vlastního časopisu;
- vyhledávání informací z novin, knih, internetu atd.⁶²

2.2.2 Hudební inteligence

Je inteligencí, kterou najdeme ve všech kulturách. Existovala snad vždy. Přestože intuitivně můžeme cítit příbuznost jazyka a hudby, hudební inteligence má v nervovém systému vyhrazena samostatná centra a využívá samostatné soubory

⁵⁹ Srov. HARTL, HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 234.

⁶⁰ Srov. HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*, s. 121.

⁶¹ Srov. MIINSTITUTE. *MI Basics: The Theory*, s. 11-12 [online].

⁶² Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 16.

schopností. Tento názor je výrazně podporován studií lidí, jejichž mozek byl poškozen úrazem či následkem mrtvice.⁶³

Žádné jiné schopnosti se neprojevují tak časně jako právě hudební nadání. To se může nadále rozvinout díky propracovanému systému výuky či vlivem prostředí, které je plné hudby, a může se objevit i navzdory ochromující nemoci. Jedním z největších a nejplodnějších génů s vysokou hudební inteligencí byl Wolfgang Amadeus Mozart, který se naučil hrát na cembalo ve třech letech, ve čtyřech letech začal skládat a první vystoupení před veřejností absolvoval v pěti letech. Velkou osobností je i Noel Patterson, autistický muž s IQ rovným 61, který si dokáže zapamatovat jakékoli melodie a hraje na klavír náročné skladby klasické hudby z paměti. Pro hudební inteligenci je typická schopnost poznávat různé vlastnosti zvuku, tvořit hudbu a také ji zprostředkovávat hrou na hudební nástroj. Uplatňuje se při zpěvu, komponování, dirigování, hře na hudební nástroj. Mezi základní hudební aspekty patří melodie (vyjádřená tóny) a rytmus. Hudebně založené lidi potkáváme v různých rolích. Může to být role avantgardního skladatele, který hledá nový způsob hudebního vyjádření, nebo také role nezkušeného posluchače, který se pokouší porozumět smyslu říkadel.⁶⁴

Značnou dávku hudebních schopností potřebuje při své práci hudebník, choreograf, hudební kritik, dirigent, skladatel, zvukař, tanečnice...⁶⁵

Všem dětem je možné napomáhat k rozvoji jejich hudební inteligence. Jsou také důkazy, že trénování ve čtení not pomáhá k rozvoji čtení a matematiky. Mezi činnosti, které podněcují hudební inteligenci řadíme:

- improvizace na zvolený nástroj;
- pohybování se podle hudby;
- poznávání nápěvů;
- opakování slyšené písně;
- tleskání rytmu k nápěvu;
- výběr vhodné hudby, např. jako doprovodu k fotografiím, citátům, básním.⁶⁶

⁶³ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 124.

⁶⁴ Srov. tamtéž, s. 127-135.

⁶⁵ Srov. MIINSTITUTE. *MI Basics: The Theory*, s. 13 [online].

2.2.3 Logicko-matematická inteligence

Inteligence, která se projevuje schopností řešit logické hádanky a kvízy, hrát strategické hry (šachy), pracovat s vědeckými stavebnicemi, počítačovými programy.⁶⁷

Zaměstnání, ve kterých je zapotřebí logicko-matematických schopností, jsou např. učitel matematiky, vědec, architekt, programátor, konstruktér, účetní. Mezi produkty této inteligence patří grafy, tabulky, vývojové diagramy, časové osy, rovnice, vynálezy, počítačové programy, logické skládačky, podnikatelské plány.⁶⁸

Spolu s jazykovou schopností je obvykle měřena testy IQ. Vývojem tohoto druhu inteligence se zabýval Piaget a další psychologové. Doposud neznáme mechanismus, který působí, že někteří lidé v matematice mimořádně vynikají. Způsoby, jimiž lze rozvíjet a posilovat tento druh inteligence, zahrnují:

- vedení osobního a rodinného finančního rozpočtu;
- plánování cest;
- odhadování množství;
- plánování využití času;
- čtení autobusového jízdního řádu;
- řešení logických hádanek;
- procvičování počítání z paměti, např. výpočet vrácených peněz, útraty za nákup.⁶⁹

2.2.4 Prostorová inteligence

Jádrem prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa, umožňují přetvářet a měnit původní vjemy a vytváří z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí. Díky těmto schopnostem můžeme konstruovat různé tvary nebo s nimi

⁶⁶ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 20.

⁶⁷ Srov. HARTL, HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 235.

⁶⁸ Srov. MIINSTITUTE. *MI Basics: The Theory*, s. 12-13 [online].

⁶⁹ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 18.

manipulovat. Prostorové schopnosti se uplatňují v mnoha různých typech prostředí. Jsou velmi důležité pro orientaci na různých místech – může to být orientace v bytě, ale také na horách. Využíváme je při práci s jakýmkoli grafickým znázorněním (dvojměrnou či trojměrnou verzí části reálného světa) či jiným symbolickým zobrazením skutečnosti, jako jsou mapy nebo geometrické tvary.⁷⁰ Projevuje se schopností

- a) vytvářet a snadno chápat grafy, diagramy, schémata, mapy, filmy;
- b) vybavovat si prostorové představy a operovat s nimi.⁷¹

Prostorovou inteligenci při svém povolání potřebuje zahradník, sochař, chirurg, mechanik, tesař, fotograf, tanečník, malíř, sportovec. Mezi produkty prostorové inteligence můžeme zařadit grafy, malby, diagramy, filmy, TV programy, mapy, sochy...⁷² V běžném životě ji použijeme při přesunu z místa na místo, při čtení mapy a třeba také při ukládání zavazadel do kufru automobilu.⁷³

Bohatou prostorovou představivost mívají ti, kdo se věnují technickým oborům, přírodním vědám a lidé s výtvarným nadáním. Lidé s jiným druhem nadání, hlavně v oblasti řeči či hudby, naopak někdy mívají právě v oblasti prostorové představivosti nedostatky.⁷⁴

Příležitosti k rozvíjení prostorových schopností:

- čtení mapy a navigování na cestách;
- navrhování zahrady, aranžování květin;
- užívání plánů a nákresů při hře se stavebnicemi;
- plánování cest;
- vytváření návodů k nějaké činnosti;
- tvorba map.⁷⁵

⁷⁰ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 196-199.

⁷¹ Srov. HARTL, HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*, s. 235.

⁷² Srov. MIINSTITUTE. *MI Basics: The Theory*, s. 14 [online].

⁷³ Srov. STERNBERG, R. *Úspěšná inteligence*, s. 87.

⁷⁴ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 196.

⁷⁵ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 17.

2.2.5 Tělesně-pohybová inteligence

Používání těla jako jedné formy inteligence může na první pohled působit podivně. Součástí naší kultury je výrazné oddělení rozumových aktivit od činností, které vyvíjí naše fyzická část, tedy naše tělo. Toto rozdělení bývá často spojeno s představou, že to, co děláme, je méně hodnotné a méně zajímavé než oblasti, v nichž se uplatňuje jazyk, logika nebo jiné relativně abstraktní systémy.⁷⁶

Gardner představuje tělesnou inteligenci dvěma způsoby. Buď je zaměřena dovnitř a zabývá se cvičením vlastního těla, nebo směřuje ven a v tom případě zahrnuje činnost s reálnými objekty. Zahrnuje hrubou i jemnou motoriku. Projevuje se manuální zručností, při obsluze přístrojů, modelování, ve sportech a hrách nebo při tanci. Tento druh inteligence je také typický pro chirurgy, řemeslníky, virtuosity na hudební nástroje, herce atd. Práce pohybového systému je neuvěřitelně komplexní, diferenciovaná a zároveň integrovaná. Je založená na koordinaci rozmanitých nerovnovážných a svalových složek.⁷⁷

Bez pohybových schopností se neobejdou tanečníci, sportovci, herci, řemeslníci, mimové, sochaři, chirurgové, nebo také tlumočníci znakové řeči.⁷⁸ Fyzická koordinace má svůj základ v mentální koordinaci. Z toho vyplývá, že všem fyzickým úkolům prospívá zapojení mysli. K činnostem, které rozvíjejí fyzickou inteligenci patří:

- rozvíjení dovedností ve vybraném sportu;
- rukodělná činnost, např. šití, modelářství, práce se dřevem;
- trojrozměrné hlavolamy, např. Rubikova kostka;
- rozebírání a čištění počítače, jízdního kola, motorů;
- příprava pokrmů, např. pečení a zdobení dortu.⁷⁹
- rozebírání a skládání různých předmětů (činnosti tohoto druhu mohou významně posílit sebedůvěru dětí, které se o nic jiného nezajímají a nic jiného neumí).⁸⁰

⁷⁶ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 231.

⁷⁷ Srov. tamtéž, s. 230-233.

⁷⁸ Srov. MIINSTITUTE. *MI Basics: The Theory*, s. 15 [online].

⁷⁹ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 19.

⁸⁰ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 253.

2.2.6 Intrapersonální inteligence

H. Gardner ji chápe jako schopnost porozumět sám sobě. Je potřebná ke zjištění našich silných i slabých stránek a k poznání našeho citového života včetně orientace v něm. To se potom odráží v úspěšnosti jedince. S vysokou intrapersonální inteligencí se setkáváme výrazněji až v dospělém věku.⁸¹ Napomáhá porozumění sobě samému, tvoří základ pochopení, kdo jsme, co nás udržuje v chodu a jak se můžeme změnit se schopnostmi které máme.⁸²

Intrapersonální dovednosti prokazují při své činnosti básníci, řečníci, psychologové, umělci, hudebníci, filozofové... Mezi produkty této inteligence patří kázání, básně, deník, umělecká díla, autobiografie, hudební kompozice apod.⁸³

Je pravděpodobně nejdůležitější stránkou lidské inteligence, neboť souvisí s uplatňováním všech ostatních forem inteligence. Je to přístup, který máme k vlastním myšlenkám a emocím, k tomu, co si myslíme, co cítíme a proč něco děláme. K rozvoji intrapersonální inteligence mohou každému přispět tyto činnosti:

- vedení si osobního deníku;
- plánování využití času;
- předvídání, co zvládneme dobře a s čím budeme mít potíže;
- rozpoznání jací jsme a jací nejsme;
- stanovení si osobních cílů a jejich dosažení;
- kontrola a hodnocení toho, co jsme vykonali;
- rozumění svým náladám, citům a hovoření o nich.⁸⁴

⁸¹ Srov. HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*, s. 122.

⁸² Srov. STERNBERG, R. *Úspěšná inteligence*, s. 88.

⁸³ Srov. MIINSTITUTE. *MI Basics: The Theory*, s. 17 [online].

⁸⁴ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 22.

2.2.7 Interpersonální inteligence

Zahrnuje porozumění jiným osobám, vzájemnou interakci, schopnost pochopit osobnosti druhých, umění druhé motivovat, atd. Interpersonálních schopností je zapotřebí při práci poradce, psychologa, učitele, diplomata, manažera, náboženského vůdce, obchodníka či politika.⁸⁵

Lidé s vysokou interpersonální inteligencí ji úspěšně používají v sociálních interakcích ve všedním životě, rozumí druhým lidem a mezilidským vztahům.⁸⁶

Při vývoji interpersonální inteligence mají význam dva klíčové činitele. Jedním z nich je dlouhé období dětství, zahrnující těsné připoutání k matce. Z mnoha výzkumných studií vyplynulo, že matka má rozhodující vliv na další pokroky ve vzdělávání dítěte. Druhým činitelem je důležitost sociální interakce pro lidského jedince. Část toho, čemu se děti učí prací a hrou, jsou právě ty interpersonální dovednosti, které rozhodují o úspěšnosti v životě; včetně dovedností, jak s druhými spolupracovat, učit se od nich a vést je.

Možnosti rozvíjení interpersonálních dovedností:

- naslouchání druhým při jejich vyprávěních, zprávách, básních a sporech;
- pomoc druhým při učení a řešení problémů;
- péče o mladší děti nebo o jiné lidi, kteří potřebují péči, pomoc a pozornost;
- diskuze, společná práce v týmu.⁸⁷

2.2.8 Přírodovědecká inteligence

Je definována jako schopnost rozumět fungování přírody a přírodním zákonům. Bývá užívána při snaze porozumět vzorcům v přírodě, např. jaké počasí můžeme očekávat v následujících dnech.⁸⁸ Ke klíčovým dovednostem patří znalosti přírody, všímavost, rozlišování druhů a využití těchto znalostí při řešení problémů (např. v zemědělství, při rybolovu, při vaření). Schopnosti přiřazené přírodovědecké

⁸⁵ Srov. MIINSTITUTE. *MI Basics: The Theory*, s. 16 [online].

⁸⁶ Srov. HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadání*, s. 122.

⁸⁷ Srov. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*, s. 21.

⁸⁸ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 70.

inteligenci jsou nezbytné pro šéfkuchaře, floristy, zemědělce, biology, lékaře. Porozumění přírodě bylo jednoznačně velmi ceněno v minulosti, kdy bylo zapotřebí při lovu a farmaření. Gardner dokonce spekuluje, že v naší dnešní konzumní společnosti je přírodovědecká inteligence aktivována rozlišováním jednoho auta od druhého či výběrem tenisek nebo make-upu.⁸⁹

Může být rozvíjena:

- pozorováním různých druhů rostlin;
- chovem zvířat;
- procházkami v přírodě;
- při zahradničení.⁹⁰

2.2.9 Další typy inteligence

Výčet inteligencí není uzavřen. Uvažuje se i o dalších pravděpodobných typech, konkrétně o spirituální a existenciální. Lidé s vysokou existenciální inteligencí pátrají po smyslu svého života a jsou úspěšní ve zvažování základních životních otázek.⁹¹

Podle Gardnera každý člověk má těchto osm nebo devět inteligencí. Jsou tím, co nás dělá lidmi. Žádní dva jednotlivci nemají stejný profil inteligence. Ani jednovaječná dvojčata ani u klonovaných jedinců. A tak ať už je člověk učitel, podnikatel, nebo rodič, je třeba předpokládat, že každý člověk se svým profilem od nás liší.

⁸⁹ Srov. MIINSTITUTE. *MI Basics: The Theory*, s. 18[online].

⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 18

⁹¹ Srov. STERNBERG, WILLIAMS. *Educational psychology*, s. 127.

2.3 Kritika teorie rozmanitých inteligencí

Gardnerova teorie vzbudila velký zájem a zároveň vyvolala silnou polemiku. Stručně představím několik bodů, které jsou vnímány za problematické a bývají zpochybňovány.

Nesprávné pojmenování

Prvním kritizovaným bodem je, že Gardnerův název rozmanité inteligence je nešťastný. Jde spíše o talenty či nadání. Z tohoto pohledu není teorie nic více než nová etiketa na staré láhvi. Přestože tato kritika souhlasí s existencí různých typů schopností, nesouhlasí s používáním slova *inteligence*. Gardnerovi bývá vytýkáno, používání slova *inteligence* v případech, kde jiní lidé tradičně používají slova jako např. *schopnost*. Tuto praxi kritizoval Sternberg, Eysenck a Scarr.⁹²

Příliš široká definice

Někteří psychologové se domnívají, že Gardner zašel příliš daleko co se týče širokosti záběru inteligence.⁹³ Z českých psychologů se k tomuto názoru připojuje i Pavel Říčan. Domnívá se, že jeho koncepce pojem inteligence značně rozostřila.⁹⁴ Klein konstatuje, že tato teorie se podílí na limitaci obecné teorie inteligence a představuje statický pohled na studentovy kompetence.⁹⁵

Relativizace velmi nadaných

Podle některých kritiků teorie rozmanitých inteligencí vede k víře, že všichni lidé mohou mít vysokou inteligenci, jen odlišného typu. To může vést k podceňování specifického přístupu k nadaným dětem a ke snížení velmi nadaných dětí na úroveň ostatních. Zároveň problémy slabších studentů mohou být bagatelizovány, jako bytí odlišného druhu inteligence. Teorie rozmanitých inteligencí může naznačovat, že všechny typy inteligence jsou rovnocenné. V praxi tomu tak

⁹² Srov. MORRIS, C. *Some Critiques of Howard Earl Gardner's Multiple Intelligences Theory* [online].

⁹³ Srov. KASSIN, S. *Psychologie*, s. 379.

⁹⁴ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*, s. 84.

⁹⁵ Srov. KLEIN, P. *Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory* [online].

ovšem není. Další možné riziko tedy je, že v pedagogické praxi budou učitelé omlouvat studenty, kteří jsou v určitých oblastech slabí. Také se může stát, že studenti u kterých bude rozpoznáno, že jsou „nehudební“, mohou být méně stimulováni k tomu, aby se stali „hudebními“. Rovněž žáci si mohou osvojit postoj podřazenosti v daných.⁹⁶

Problematika popření obecné existence

Další problém vyvolává popření existence obecného faktoru „g“, který přispívá k mnoha rozumovým úlohám. Carroll považuje za zajímavé, že Gardnerem uváděné schopnosti v jazykové inteligenci, logicko-matematické, či prostorové, spolu navzájem korelují. Tudíž jsou vlastně podmnožinami obecné inteligence, což opět podporuje teorii jediné obecné inteligence.⁹⁷

Nedostatek empirických důkazů

Vývojový psycholog Steven Ceci poukazuje na to, že výběr vhodných „kandidátů“ na inteligenci, za použití daných kritérií, je spíše subjektivní. Gardner neudává žádné faktické údaje – žádné výsledky testů – tudíž je jeho kolegové nemohou hodnotit.⁹⁸ Nedostatečné podložení empirickými výzkumy a hledání argumentů pro podporu své koncepce v sociologické, antropologické, psychologické a jiné odborné literatuře Gardnerovi vytýká také Nathan Brody.⁹⁹

Autonomie jednotlivých inteligencí

Kognitivní psychologie jednoznačně nepotvrdila Gardnerův názor, že jednotlivé inteligence tvoří samostatné jednotky zpracování informací. Mike Anderson jeden z kritiků Gardnerovy teorie upozorňuje, že je v ní inteligence chybně definována, protože jednotlivé druhy inteligence v některých případech představují chování,

⁹⁶ Srov. WIKIPEDIA. *Theory of multiple intelligences* [online].

⁹⁷ Srov. MORRIS, C. *Some Critiques of Howard Earl Gardner's Multiple Intelligences Theory* [online].

⁹⁸ Srov. tamtéž.

⁹⁹ Srov. PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*, s. 78.

v jiných kognitivní proces a v některých případech se jedná o mozkovou strukturu.¹⁰⁰

Důraz na jazykové a logicko-matematické inteligence ve společnosti

Gardnerův názor, že v západní kultuře jsou nejvíce ceněny jazykové a logicko-matematické inteligence je, podle Plhákové mylný. Domnívá se, že možná je tomu tak ve škole, ale rozhodně ne ve světě dospělých. Uvádí, že lidé pohybově či hudebně nadaní patří mezi celebrity současné západní společnosti, což se projevuje i v jejich finančním hodnocení (viz. honoráře zpěváků, fotbalistů). Jejich aktivity jsou ohodnocovány více než úsilí lékařů, techniků a dalších odborníků, kteří používají matematické či jiné rozumové schopnosti.¹⁰¹

Ať už s teorií rozmanitých inteligencí souhlasíme nebo ne, je jistě důležitá pro pochopení mnohočetné povahy inteligence. Teorie jednolité schopnosti prostě neberou v úvahu složitost lidské mysli.¹⁰² Doposud jsme uvedli hlavní body teorie rozmanitých inteligencí a naznačili jsme její slabá místa a nyní zbývá zamyslet se nad tím, jak může ovlivnit pedagogickou praxi.

¹⁰⁰ Srov. ATKINSON, et al. *Psychologie*, s. 444.

¹⁰¹ Srov. BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*, s. 72-73.

¹⁰² Srov. STERNBERG, R. *Úspěšná inteligence*, s. 88.

3 Konsekvence teorie rozmanitých inteligencí

Přes veškerou kritiku teorie rozmanitých inteligencí inspirovala řadu vzdělávacích inovací v Severní Americe. V pedagogice má teorie rozmanitých inteligencí především inspirovat rozmanitou praxi. Zahrnuje vyvážený program, odpovídající poučení o stylech učení a specializaci studentů. Výzkum znalostí a strategií, které učitelé používají ve specifických činnostech v návaznosti na rozlišování různých typů inteligence či schopností, se může ukázat jako významný pro školní praxi.¹⁰³

Gardner a jeho stoupenci kritizují dosavadní koncepci vzdělávání především kvůli přílišnému zaměření na rozvoj jazykové a logicko-matematické inteligence a nerespektování individuálních dispozic a stylů myšlení jednotlivých žáků. V současnosti vznikají alternativní vzdělávací programy a školy, ve kterých je výuka zaměřená na rozvoj všech inteligencí podle Gardnerovy teorie.¹⁰⁴

Teorie rozmanitých inteligencí představuje pokus o vymezení intelektuálních oblastí, ve kterých může většina lidí dosáhnout slušných výsledků. Je potřeba zmínit, že kromě zcela výjimečných případů musí intelektuální schopnosti (ať už jde o oblast jazyka, hudby či matematiky) projít dlouhým procesem vzdělávání.¹⁰⁵

3.1 Důsledky pro pedagogickou praxi

Zaměření na jednotlivce

Základní tezí teorie rozmanitých inteligencí je, že intelektuální styl a poznávací schopnosti se u jednotlivých lidí liší. Proto je potřeba, aby vzdělávání bylo upraveno podle potřeb a schopností těch, jichž se týká. Jednotný přístup ke všem žákům může přinést zklamání a také není tak efektivní. Je-li to jen trochu možné, Gardner doporučuje alespoň přibližně odhadnout intelektové profily jednotlivých žáků. Dále je potřeba zvolit ty nejlepší prostředky, které dítěti na cestě k získání žádané schopnosti nebo role nejvíce pomohou. Například pro dítě, jehož

¹⁰³ Srov. KLEIN, P. *Multiplying The Probleme of Intelliegence by Eight: A Critique of Gardner's Theory* [online].

¹⁰⁴ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 110.

¹⁰⁵ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 379-393.

schopnosti jsou slabé, bude zřejmě nezbytné vymyslet speciální podpůrné prostředky a pomůcky, které by mu zprostředkovaly informace a dovednosti takovým způsobem, aby mohlo využít své intelektuální přednosti a vyhnout se svým slabinám (pokud to jde). Oproti tomu v případě velmi talentovaného dítěte by bylo nutné (a postačující), aby mohlo pracovat přímo s uznávaným mistrem a učit se od něj. Uvědomíme-li si širokou rozmanitost intelektuálních profilů, napadne nás, že najít soulad mezi žákem a metodou bude příliš obtížné. Nemusíme si však dělat velké starosti: žáci se něco naučí i při vyučování, které jejich individuální předpoklady vůbec nebere v úvahu. „Přizpůsobený systém“ by měl podle Gardnera napomoci zvládnutí učiva bez zbytečných obtíží, takže by žáci mohli postoupit dále po cestě, kterou si sami zvolí a která se pro ně nejlépe hodí.¹⁰⁶

Větší pestrost ve výuce

Uplatnění teorie rozmanitých inteligencí vyžaduje ve výuce větší pestrost a různorodost, než je tomu v současné době. Tradiční vzdělávání je velmi zaměřené především na jazykovou a logicko-matematickou inteligenci. Je zapotřebí dát dětem více podnětů k získávání nových poznatků. Učitelé, kteří zjistí nevyváženost ve svých vyučovacích hodinách, mohou zařadit aktivity k rozvoji rozmanitých inteligencí žáků. Přitom však nesmíme zapomenout, že ne všechny předměty se mohou přiblížit všem osmi inteligencím. Např. je těžko proveditelné budovat tělesně-pohybovou inteligenci během hodin matematiky.¹⁰⁷

Dává šanci všem

Mezi přínosy teorie rozmanitých inteligencí patří to, že získáme širší pohled na obsah inteligence. Pohlížíme na vysoce hudebně nebo sportovně nadané dítě nejen jako na talentované právě v tomto jediném způsobu, ale jako na nadané i v jiných oblastech. Dobrý učitel ocení nejen jeho fyzické dovednosti, ale také rychlost úsudku potřebnou např. při zápasech v basketbalu. Intelektový profil nebo sklony

¹⁰⁶ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 379-393.

¹⁰⁷ Srov. STERNBERG, WILLIAMS. *Educational psychology*, s. 129-130.

lze určit již v raném věku. Tuto znalost je možné využít ke zlepšení a rozšíření výběru vzdělávacích možností každého dítěte. Je možné stimulovat vývoj dětí s netypickým nebo dysfunkčním profilem intelektových schopností za použití různých programů a pomůcek. Speciálně zaměřené programy mohou rozvíjet schopnosti nadprůměrně nadaných dětí.¹⁰⁸

Více práce pro učitele

Mělo by nám jít o zapojení co nejvíce typů inteligencí ve výuce. To klade na pedagogy vysoké nároky na přípravu hodin, na promýšlení, kreativitu. Při plánování by si učitel mohl klást otázky typu:

- Jaké mohu použít vizuální pomůcky, pro zapojení prostorové inteligence?
- Jak mohu zapojit v daném tématu celé tělo nebo ruce pro aktivizaci tělesné inteligence?
- Jak mohu zapojit studenty do sdílení se, do vzájemné spolupráce, aby mohli rozvíjet interpersonální schopnosti?
- Jak mohu vyvolat osobní pocity nebo vzpomínky a dát tak možnost k zamýšlení se nad sebou samým a tím tak využít intrapersonální inteligence?¹⁰⁹

3.2 Důsledky pro pedagogiku volného času

Z moderního hlediska je výchova procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek, které umožní optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi. Měla by stimulovat vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.¹¹⁰ Za předpokladu, že výchovná činnost v pedagogice volného času by měla směřovat k rozvoji pozitivního potenciálu jedince,¹¹¹ tak konsekvence teorie rozmanitých inteligencí pro pedagogiku volného času mohou být značné.

¹⁰⁸ Srov. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*, s. 40.

¹⁰⁹ Srov. ARMSTRONG, T. *Multiple intelligences* [online].

¹¹⁰ Srov. PŘŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 277-278.

¹¹¹ Srov. KAPLÁNEK, M. Specifické přístupy a metody pedagogiky volného času. In *Výchova a volný čas. Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase*, s. 45.

Teorie klade důraz na jednotlivce, na jeho individualitu a originální inteligenční profil, který je stanovený výbornými schopnostmi v určitých typech schopností a relativně nižšími schopnostmi v oblastech jiných. Je zapotřebí hledat silné stránky (ale i slabé) a pomáhat je rozvíjet. Uvědomění si širokého spektra lidských schopností s sebou však přináší také nové výzvy. Je potřeba být více kreativní a zahrnout takové aktivity, které by nám pomohly rozpoznat přednosti jednotlivých dětí a dále podle toho plánovat a realizovat volnočasové aktivity. Programy by měly být takové, aby vedly ke skutečnému rozvoji potenciálu, který je v konkrétních dětech ukrytý, a vzhledem k široké škále, kterou Gardner uvádí, by měly být značně pestré.

Právě výchova ve volném čase nabízí mnoho zajímavých možností rozvoje. Na rozdíl od formálního vzdělávání, které je stále zatíženo omezeným spektrem výukových metod (navzdory všem inovacím a reformám, stále převažuje výklad učitele a pasivita žáka), v oblasti volného času nabízíme širokou škálu různých metod, které účastníky aktivizují. Ať již je to hra, animace, zážitková pedagogika, outdoorové aktivity apod. Dalším přínosem je, že sama edukace probíhá v různých prostředích (v lese, na horách, v prostředí tábora, na ulici apod).¹¹²

Měli bychom v pedagogice volného času dát prostor méně tradičním formám inteligence a přizpůsobit výchovu tak, aby odpovídala potřebám a schopnostem dětí. Více si všímat předností či nedostatků v interpersonální inteligenci či prostorové, ale zároveň neopomíjet ostatní.¹¹³ Máme ideální příležitost pozorovat inteligence v akci a sledovat, jak se za určité období rozvinou. Například, budeme-li sledovat, jak dítě staví z kostek, získáme představu o jeho pohybových a prostorových schopnostech. Díky tomu, že s dětmi navazujeme méně formální vztahy, než je tomu ve škole, máme větší prostor, je lépe poznat při nejrůznějších činnostech. S vědomím širokého spektra schopností a nadání, bychom se měli snažit nalézt ukrytý potenciál každého dítěte a pomoci ho odkrýt a rozvíjet.

¹¹² Srov. PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*, s. 381.

¹¹³ Srov. PASCH, et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*, s. 129.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce je koncipována tak, aby poskytla základní teoretický rozhled a orientaci v dané oblasti. Hlavním cílem bylo zmapovat teorii rozmanitých inteligencí a měla by sloužit jako inspirace pro pedagogickou praxi.

První kapitola seznamuje s přístupy ke studiu inteligence a jejich pojetím inteligence. To bylo důležité pro porozumění systémovému přístupu, ze kterého vychází studie Howarda Gardnera. V systémovém přístupu je inteligence chápána jako výsledek interakce mezi kognitivními procesy a kontextem. Různými metodami se pokouší sjednotit poznatky o vzájemném působení procesů zpracovávání informací, jednotlivých individuálních schopností osobnosti a socio-kulturního kontextu. Gardner se snažil používáním termínu inteligence nahradit současnou představu inteligence jako jedné dědičné vlastnosti (nebo souboru vlastností), kterou můžeme spolehlivě zjistit během nějakého písemného testu. Podstatný je jeho koncept, který nám říká, že jednotliví lidé mají k dispozici několik oblastí potenciálních intelektuálních schopností. Pokud se setkají s vhodnou stimulací, mohou tyto schopnosti dále rozvíjet.

V kapitole věnované teorii rozmanitých inteligencí jsme se zabývali nezbytnými předpoklady, které musí být splněny, aby určitá schopnost mohla být pokládána za nezávislou inteligenci. Schopnosti, které splnily všechny nebo většinu kritérií jsou pokládány za inteligenci. Za klíčový moment považuji zmínku o reifikaci. Gardner zdůrazňuje, že inteligence jsou umělými vědeckými pojmy, které potřebujeme k výkladu skutečnosti. Rozdělení inteligencí a jejich charakteristiky vznikly právě proto, aby nám pomohly vysvětlit určité jevy, nikoli aby byly chápány jako svébytné entity.

Dále jsme se seznámili se stručným popisem jednotlivých inteligencí. Patří k nim inteligence jazyková, logicko-matematická, prostorová, hudební, tělesně-pohybová, intrapersonální, interpersonální a přírodovědecká. Jejich výčet není uzavřen. Spekuluje se i o dalších možných typech, konkrétně o inteligenci existenciální a spirituální. U každého typu inteligence byly představeny činnosti,

které mohou pomoci rozvíjet dané schopnosti a dovednosti. Důležitou částí práce bylo nastínění kritiky, kterou teorie rozmanitých inteligencí vyvolala. Představila jsem několik bodů, které bývají zpochybňovány. Patří mezi ně např. nesprávné pojmenování, příliš široká definice, relativizace velmi nadaných, nedostatek empirických důkazů. Díky předchozím částem bychom měli být schopni posoudit, nakolik je opodstatněná. Ať již s teorií rozmanitých inteligencí souhlasíme nebo ne, považuji za zásadní myšlenku mnohačetné povahy inteligence (bere v úvahu složitost lidské mysli) a možnost rozvoje jednotlivých schopností.

V pedagogice má teorie rozmanitých inteligencí především inspirovat rozmanitou praxi a o tom pojednává třetí kapitola. Intelektuální styl a poznávací schopnosti jsou u každého jednotlivce zastoupeny v jiném měřítku. Je zapotřebí hledat silné i slabé stránky a pomáhat je rozvíjet. To vyžaduje zaměření na jednotlivce a větší pestrost ve výuce. Také by nám mělo jít o zapojení co nejvíce typů inteligencí a to pedagogům přináší více práce. Studentům to poskytuje větší šanci uspět a rozvinout potenciál, který často zůstává skryt či potlačen. Pedagogika volného času přináší lepší příležitosti k poznání intelektového profilu jednotlivců. Zejména méně formální vztahy poskytují větší prostor děti lépe poznat. Pestrá a široká škála metod (zážitková pedagogika, animace apod.) v oblasti pedagogiky volného času, je dobrým pomocníkem při hledání a rozvoji jednotlivých typů inteligence.

Howard Gardner se se svým týmem spolupracovníků věnuje tématu teorie rozmanitých inteligencí nadále. Bylo by jistě přínosem, v případné navazující práci, prostudování jeho knih, zejména „*Multiple intelligences: the theory in practice*“, která poskytuje ucelený obraz o teorii rozmanitých inteligencí a vzdělávacích aplikacích ve školách. Obohacení by přineslo hlubší zmapování aplikace této teorie.

Seznam použité literatury:

ARMSTRONG, T. *Multiple intelligences* [online]. ©1998-2000 [Cit. 2010-03-21]. Dostupné z WWW: <http://www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm>.

ATKINSON, R, et al. *Psychologie*. 2. přepracované vydání. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BLATNÝ, PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno: Albert 2003. ISBN 80-86620-05-0.

CORSINI, R. *The Dictionary of Psychology*. USA: Brunner-Routledge 2002. ISBN 1-58391-328-9.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova 1993. ISBN 80-7066-534-3.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-966-6.

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

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

HŘÍBKOVÁ, L. *Nadání a nadaní*. Praha: Univerzita Karlova 2005. ISBN 80-7290-213-X.

CHALUPA, B. *Psychologie dnes a zítra*. Brno: Littera 2007. ISBN 978-80-85763-38-6.

KASSIN, S. *Psychologie*. Brno: Computer Press 2007. ISBN 978-80-251-1716-3.

KLEIN, P. *Multiplying The Probleme of Intelliegence by Eight: A Critique of Gardner's Theory*. [online]. ©1997 [Cit. 2010-03-21]. Dostupné z WWW: <<http://www.jstor.org/pss/1585790?cookieSet=1>>.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

MORRIS, C. *Some Critiques of Howard Earl Gardner's Multiple Intelligences Theory* [online]. Posl. úpravy 18. 07. 2009 [cit. 2010-21-03]. Dostupné z WWW: <http://www.igs.net/~cmorris/critiques.html>>.

- MOSS, P. Je IQ pouhou akademickou iluzí? *Psychologie dnes*, 2000, č. 10.
- MULTIPLE INTELLIGENCES INSTITUTE. *MI Basics: The Theory* [online]. ©2008 [Cit. 2010-03-21]. Dostupné z WWW: <http://www.miinstitute.info/uploads/download/MI_Basics.pdf>.
- PLHÁKOVÁ, A. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého 1999. ISBN 80-244-0020-0.
- PASCH, et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7367-054-2.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA; WALTEROVÁ; MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. upravené vydání. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ROZSYPALOVÁ, ČECHOVÁ, MELLANOVÁ. *Psychologie a pedagogika I*. Praha: Informatorium 2003. ISBN 80-7333-014-8.
- RUISEL, I. *Základy psychologie inteligence*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-425-7.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SMĚKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister&Principal 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- STERNBERG, R. Inteligenční kvocient? Má menší váhu, než si myslíme. *Psychologie dnes*, 2008, č. 12.
- STERNBERG, R. *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada 2001. ISBN 80-247-0120-0.
- STERNBERG, WILLIAMS. *Educational psychology*. Boston: Pearson Education Company, 2002. ISBN 0-321-01184-8.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-553-9.
- VODŇANSKÝ, J. *Radost z inteligence*. Brno: Computer Press 2003. ISBN 80-7226-676-4.

Výchova a volný čas. Sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase. Kaplánek, M. (ed.), České Budějovice: JU, Teologická fakulta, 2006. ISBN 80-7040-849-9.

WIKIPEDIA . *Theory of multiple intelligence* [online]. Posl. úpravy 24. 03. 2010 [cit. 2010-25-03]. Dostupné z: WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/Multiple_intelligences>.

Abstrakt

ŽŮRKOVÁ, L. *Teorie rozmanitých inteligencí a její konsekvence pro pedagogickou praxi*. České Budějovice 2010. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman.

Klíčové pojmy: inteligence, přístupy ke studiu inteligence, teorie rozmanitých inteligencí, Howard Gardner, pedagogická praxe, pedagogika volného času.

Práce představuje teorii rozmanitých inteligencí Howarda Gardnera. V první kapitole se zabývá pojmem inteligence a základními přístupy k jejímu studiu. Věnuje se nezbytným předpokladům, za kterých může být určitá schopnost nebo dovednost nazvána inteligencí. Dále popisuje jednotlivé inteligence a představuje kritiku této teorie. Poslední kapitola nastiňuje možný dopad pro pedagogickou praxi a také pro pedagogiku volného času.

Abstract

Title: **The Theory of Multiple Intelligences and its Consequences for Educational Practice**

Key words: intelligence, basic approaches to the study of intelligence, The Theory of Multiple Intelligences, Howard Gardner, Educational Practice, leisure education theory

The thesis presents The Theory of Multiple Intelligences by Howard Gardner. In the first part, it deals with the concept of intelligence and basic approaches to its study. It also deals with necessary criteria for the term of intelligence. It is followed by description of the various intelligences and presents critique of the Theory. The last chapter summarizes its possible consequences for Educational Practice and for leisure education theory.