

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Využití mnohačetné inteligence v mateřských školách Začít
spolu**

Diplomová práce

Autor: Bc. Klára Korbelová

Studijní program: N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti
se speciálními potřebami

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Petra Dušková

Oponent práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Klára Korbelová

Studium: P22K0294

Studijní program: N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Název diplomové práce: **Využití mnohačetné inteligence v mateřských školách Začít spolu**

Název diplomové práce AJ: The use of Multiple intelligences in Step by Step kindergartens.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zmapovat využití teorie mnohačetných inteligencí ve vybraném vzorku mateřských škol Začít spolu.

Teoretická východiska objasní pojem teorie mnohačetných inteligencí, vysvětlí program Začít spolu a jeho základní pilíře, zmapuje různé možnosti plánování a přiblíží plánování dle teorie mnohačetných inteligencí v Začít spolu mateřské škole.

Empirická část zjistí, pomocí interview, využití teorie mnohačetných inteligencí v síťových mateřských školách Začít spolu a bude reflektovat zpětnou vazbu pedagogů, kteří se s mnohačetnými inteligencemi při plánování setkávají.

ARMSTRONG, T. *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. Praha: Portál, 2011.

BABANOVÁ, A. *Centra aktivit ZŠ: Cesta ke smysluplnému učení*. Praha: Step by Step ČR, 2023.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 2. vydání. Praha: Portál, 2018.

GARDNER'S H. *Official authoritative site of Multiple intelligences* [online]. Dostupný z: <https://www.multipleintelligencesoasis.org>.

GARDOŠOVÁ J., DUJKOVÁ L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2016.

KARGEROVÁ POCHE, J. a kol. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Praha: PÁSPARTA Publishing, 2019.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ J., SYSLOVÁ Z. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015.

NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ D. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: Peoplecomm, 2021.

NOVOTNÁ, H., ŠPAČEK, O., ŠŤOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, M. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Univerzita Karlova: Fakulta humanitních studií, 2019.

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.

SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010.

ŠKARDOVÁ, M. *Plánujeme spolu: průvodce plánováním s respektem k potřebám každého dítěte v mateřské škole*. Praha: Step by Step ČR, 2020.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Petra Dušková

Oponent: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.5.2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. et Bc. Petry Duškové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové

(podpis autora)

Poděkování

Děkuji Mgr. et Bc. Petře Duškové za odbornou pomoc při vedení mé práce, za vstřícný přístup, cenné rady a připomínky, které mi poskytla. Dále děkuji všem, kteří se podíleli na spolupráci, respondentkám za jejich čas a ochotu účastnit se výzkumu, organizaci Step by Step ČR za poskytnuté materiály a za to, jak pomáhají implementovat do mateřských škol Začít spolu program, a všem dětem, které mě během pedagogického působení obohatily. Děkuji také celé své rodině a partnerovi za podporu během studia.

Anotace

KORBELOVÁ, Klára, Bc. Využití mnohačetné inteligence v mateřských školách Začít spolu. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024, 86s. Diplomová závěrečná práce.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak je využívána teorie mnohačetných inteligencí ve vybraném vzorku předškolních zařízení s programem Začít spolu.

Teoretická východiska objasní pojem teorie mnohačetných inteligencí, vysvětlí program Začít spolu a jeho základní pilíře, zmapuje vybrané možnosti plánování vzdělávací nabídky a přiblíží plánování dle teorie mnohačetných inteligencí v Začít spolu mateřské škole. Empirická část zjistí, pomocí interview, využití teorie mnohačetných inteligencí ve vybraném vzorku mateřských škol v síti Začít spolu a bude reflektovat zpětnou vazbu pedagožek, které se s mnohačetnými inteligencemi při plánování mohou setkat.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, teorie mnohačetných inteligencí, Začít spolu, plánování.

Annotation

KORBELOVÁ, Klára, Bc. The use of Multiple intelligences in Step by Step kindergartens. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024, 86pp. Diploma thesis.

The goal of this master's thesis is to examine the application of the Theory of Multiple Intelligences within a selected group of Step by Step kindergartens.

The theoretical part begins by defining the Theory of Multiple Intelligences. It then describes the Step by Step program, including its main pillars, maps the chosen methods of planning, and elaborates the use of the Theory of Multiple Intelligences in mentioned Step by Step kindergartens.

The empirical section of the thesis employees interviews to investigate the applicability of the Theory of Multiple Intelligences within the sample groups and incorporates the evaluations from teachers who work with the Theory of Multiple Intelligences.

Key words: preschool education, Theory of Multiple Intelligences, Step by Step, planning.

Obsah

Úvod.....	11
1 Teoretická východiska.....	13
1.1 Předškolní věk.....	13
1.2 Gardnerova teorie mnohačetných inteligencí.....	15
1.2.1 Verbální inteligence.....	18
1.2.2 Logicko-matematická inteligence.....	20
1.2.3 Prostorová inteligence.....	23
1.2.4 Hudební inteligence.....	25
1.2.5 Tělesně-kinestetická inteligence.....	27
1.2.6 Interpersonální inteligence.....	30
1.2.7 Intrapersonální inteligence.....	32
1.2.8 Přírodní inteligence.....	34
1.3 Začít spolu.....	36
1.3.1 Východiska programu Začít spolu.....	37
1.3.2 Struktura dne v mateřské škole Začít spolu.....	38
1.3.3 Podnětné prostředí a centra aktivit.....	41
1.3.4 Individualizace.....	52
1.3.5 Spolupráce s rodinou.....	54
1.3.6 Role učitele v programu Začít spolu.....	55
1.4 Plánování v mateřské škole.....	57
1.4.1 Plánování podle oblastí RVP PV.....	58
1.4.2 Společné plánování.....	59
1.4.3 Plánování podle teorie mnohačetných inteligencí.....	60
2 Cíl, otázky a úkoly výzkumu.....	62
2.1 Cíl výzkumu.....	62
2.2 Výzkumné otázky.....	62
2.3 Úkoly výzkumu.....	62
3 Metodika práce.....	63
3.1 Metodika výzkumu.....	63
3.1.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	63
3.1.2 Metody sběru dat.....	64
3.1.3 Metody zpracování a vyhodnocení dat.....	65
4 Výsledky výzkumu.....	67
4.1 Shrnutí a přínosy výzkumu.....	74
4.2 Návrh řešení.....	75
5 Diskuse.....	76
Závěr.....	79
Referenční zdroje.....	81
Seznam příloh.....	86

Úvod

Jak uvádí Krejčová (2015) každá lidská bytost je jedinečná, učí se a hraje si podle svých specifických zájmů. Ke zdravému vývoji potřebuje především přijetí, lásku, citovou podporu a sympatii. Učení v konceptu Začít spolu s využitím mnohačetných inteligencí napomáhá k naplnění těchto potřeb, převážně proto, že každé dítě má možnost vzdělávat se na základě svých zájmů, rozvíjet své silné stránky a být ve skupině plnohodnotně přijato.

Důvodem, proč jsem si vybrala toto téma, je má osobní zkušenost s praxí v Začít spolu mateřské škole. Koncept Začít spolu vychází z osobnostně rozvíjejícího modelu, který tvrdí, že se dětský potenciál nejlépe rozvíjí vlastní činností, hrou. Dítěti je poskytnuta podporující atmosféra založená na porozumění, přijetí dítěte, uznání a empatickém naslouchání. Děti mají příležitost vybírat si, v které oblasti se budou rozvíjet, přirozeným, nenásilným způsobem (Gardošová, 2003). Příběh minulého století vyprávějící příběh tanečnice Gillian Lynn (Robinson, 2013) lze použít jako příklad důležitosti odhalení a posilování silných stránek u dětí. Radost dětské duše je pak přidanou hodnotou, kterou pedagog vhodným výběrem činností, může očekávat.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zaměřuje na analýzu známých informací, je členěna do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá problematikou dítěte předškolního věku. V podkapitolách je věnována pozornost důležitým vývojovým milníkům. Jsou rozčleněny na motorický, kognitivní, emoční, motivační a sociální vývoj a socializaci dítěte. Druhá kapitola objasňuje teorii mnohačetných inteligencí, pohlíží na teorii jako na komplexní soubor inteligencí, zároveň však v podkapitolách jednotlivé inteligence rozčleňuje, objasňuje, jak ji snadno rozpoznat, vysvětluje možnosti rozvoje, izolovaně i ve spolupráci s ostatními inteligencemi. Třetí kapitola je věnována programu Začít spolu. Poslední kapitola se zabývá plánováním v mateřské škole. Jsou vybrány jen některé typy plánování, přičemž největší pozornost je zaměřena na plánování podle teorie mnohačetných inteligencí.

Na teoretická východiska navazuje druhá část, empirická, která si klade za cíl zmapovat využití teorie mnohačetných inteligencí ve vybraném vzorku mateřských škol Začít spolu.

Dílním cílem je, dle zjištěného zájmu, navrhnout vhodný program s plánováním v souladu s teorií mnohačetných inteligencí.

Věřím, že bude tato práce nejen přínosem pro mě samotnou, ale i pro další osoby
zajímající se o dětskou duši.

1 Teoretická východiska

1.1 Předškolní věk

Předškolním věkem se v širokém smyslu slova rozumí období od narození¹ do nástupu povinné školní docházky. V tom užším slova smyslu slova se předškolním obdobím však nazývá zpravidla období, kdy děti mohou navštěvovat mateřskou školu, tedy období od tří do šesti let (Langmeier & Krejčířová, 2006). Vývojová specifika lze rozčlenit na oblast motorickou, psychickou² a sociální. V některých publikacích se také uvádí zvlášť řečový vývoj (Krejčová et al., 2015; Langmeier & Krejčířová, 2006; Mertin & Gillernová, 2015).

V oblasti **motorického vývoje** dochází od tří do šesti let k neustálému zlepšování koordinace, zdokonalování pohybu, větší hbitosti a eleganci pohybu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Motorický vývoj souvisí nejen s celkovou pohyblivostí dítěte, ale také s podmínkami pro rozvoj motorických dovedností, které jsou dětem nabízeny. Doporučeno je začít s aktivitami jako je plavání, lyžování či jízda na kole a pohyb zprostředkovávat také formou hry, aby pro děti byl pohyb zábavou (Mertin & Gillernová, 2015). Součástí motorického vývoje je také sebeobsluha, jak zmiňuje Krejčová et al. (2015). Ve vývojových tabulkách uvádí, že by děti ve třech letech měly správně držet a používat lžičku a hrníček, a v šesti letech by si již měly umět samy namazat krajíc chleba, nalít polévku a používat příbor. Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že se v tomto období rozvíjí soběstačnost i při oblékání a svlékání a při dodržování hygienických návyků³. Poukazují i na procvičování zručnosti při kresbě, kde se navíc uplatňuje rychlý růst rozumového pochopení světa. Ve třech letech dítě kreslí čmáranici, kterou si pojmenuje, ve třech až čtyřech letech je schopno nakreslit hlavonožce a v pěti letech se již postava podobá realitě, kde jsou části těla rozčleněny na hlavu, trup, nohy, ruce. Ruce jsou často znázorněny pouhými čarami a na obličejí bývají zpravidla oči, nos a ústa. V šesti letech by již dětská kresba postavy měla být vyspělá.

Podle Mertina a Gillernové (2015) předškolnímu věku v oblasti **kognitivního vývoje** dominuje představivost a fantazie, vysoká kreativita a konkrétní myšlení. Představivost

¹ Některé zdroje uvádí předškolní období včetně prenatálního období.

² Zahrnující emocionální a kognitivní vývoj.

³ Samo používá toaletu a umývá si dobře ruce.

pomáhá dětem pochopit nebo přijmout těžko uchopitelnou realitu. V tomto období také často dochází k tzv. dětské lži, kdy je reálný svět doprovázen světem fantazijním. Dítě je o své pravdě přesvědčeno, je pro něj nelehké odlišit realitu a fantazijní svět, proto je nevhodné děti za tuto lež trestat. Krejčová et al. (2015) uvádí, že na základě fantazie, kreativity, představivosti a dalších prvků se rozvíjí abstraktní myšlení jak v předškolním, tak i ve školním a adolescentním věku. Upozorňuje na riziko neplně vyvinutého potenciálu abstraktního myšlení, nejsou-li kreativita a fantazie rozvíjeny.

Také řečové dovednosti se zkvalitňují. V předškolním věku roste omluvenou řeč zájem, čímž se rozšiřuje slovní zásoba, délka i složitost vět a souvětí. Ve třech letech je dítě zpravidla schopno interpretovat říkanky, poslechnout si krátký příběh či zpívat písničky. Díky řeči také dochází k obohacování se o různé poznatky z okolního světa. Řeč je využívána také k regulaci svého chování, kdy je podle A.R. Lurji (in Langmeier & Krejčířová, 2006) dítě schopno teprve od tří let ovlivnit své chování podle instrukce, kterou si opakuje, a od čtyř až pěti let již na základě své vnitřní řeči.

Podle Krejčové et al. (2015) je nejen ke zdravému **emočnímu vývoji** potřeba dítěti dopřát lásku, přijetí, sympatii, podporu a vřelost. Mertin a Gillernová (2015) považují za základní potřeby dítěte potřebu být aktivní. Naplňovat také neméně důležitou potřebu stability, trvalosti, jistoty, zázemí a bezpečí. Díky pevnému a bezpečnému zázemí má dítě chuť objevovat a zkoumat, a zároveň je schopno odpoutat se od své rodiny. Děti jsou v tomto věku veselé. Ustupuje strach z neznáma a důležité jsou sociální city (láska, nenávisť, sympatie, antipatie). Prožívání je v tomto období krátkodobé a proměnlivé, ale velmi intenzivní. Děti jsou již schopny ovládnout své citové projevy, hodnotit své chování, litovat se a být na sebe za něco naštvané. Vytváří se také sebecit související s pocitem vlastní identity a sebevědomím (Mertin & Gillernová, 2015).

Primární **socializaci** stále nejvýznamněji zajišťuje rodina, děti se však již setkávají s dalšími sociálními rolami. Mimo vztahy s rodiči, prarodiči, sourozenci a širší rodinou, vytváří také vztahy s vrstevníky a s cizími dospělými (Mertin & Gillernová, 2015). Mezi vrstevníky dochází ke kooperativní hře, při které děti spolupracují, rozdělují si role a každá hra obohacuje vlastními nápady. Hra zastává v socializačním procesu významnou roli. Právě hra podle Elitnera směřuje děti k rozumnému a účelnému životu. Díky hře si totiž děti osvojují do života užitečné dovednosti, obnovují síly, uvolňují se a překonávají sociální nároky (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Krejčová et al. (2015) dodává, že pro práci s osobností dítěte a jeho potřebami, je nutné získat o dítěti co nejvíce informací. Pomocí podrobné znalosti dítěte totiž může pedagog směřovat činnosti tak, aby děti zažívaly při vzdělávání úspěch a dosahovaly svého osobního maxima. Pro takové poznávání osobnosti může být nápomocná i znalost mnohačetných inteligencí.

1.2 Gardnerova teorie mnohačetných inteligencí

Profesor Howard Gardner (2018) přišel koncem 70. a začátkem 80. let 20. století s teorií, jež se neztotožňuje s faktem pouhé jedné lidské inteligence, kterou lze měřit pomocí standardizovaných testů a nástrojů. Zpochybnil určování stupně inteligence na základě plnění úkolů, které testování nikdy nedělali, pravděpodobně by si je sami nevybrali a jsou prováděny v umělém prostředí. Tyto testy jsou podle něj zaměřeny obvykle na zvládnutí jen některých typů inteligencí, zatímco jiné jsou u standardizovaných testů opomenuty. Je proto podle Gardnera potřeba inteligenci sledovat komplexněji na základě širšího souboru úkolů. Baumová et al. (2005) uvádí, že Gardner nechtěl spoléhat na výsledky psychometrického měření, proto stanovil osm kritérií:

- potenciální izolace při poškození mozku (neurologické důkazy);
- evoluční historie a evoluční věrohodnost;
- rozpoznatelný soubor základních operací;
- schopnost přijmout kodifikaci a systém symbolů;
- možné ověření pomocí experimentálně psychologických úkolů;
- rozpoznatelný konečný stav s typickým průběhem vývoje;
- existence idiots savants⁴, zázračných dětí a dalších výjimečných lidí;
- podpora ze strany výsledků psychometrického zkoumání.

Na základě osmi stanovených kritérií jednotlivé inteligence potvrdil, zařadil a pojmenoval (Gardner, 2018).

Gardner (2018) poté věnoval velké úsilí potvrzení teorie. Zkoumal metody, kterými by bylo možné ověřit inteligenční profil každého dítěte zvlášť, aniž by některou z inteligencí protežoval či znevýhodňoval, zabýval se propojením mnohačetných inteligencí a vzdělávacího procesu a zaměřil svou pozornost na různé formy zprostředkování obsahu vzdělávání dětem. Do svého výzkumu zahrnul výsledky

⁴ Slabomyslné osoby nadané některými mimořádnými schopnostmi, např. mimořádnou paměť či schopností počítat (Gardner, 2018).

různorodých jedinců: zázračné děti a nadané jedince, pacienty po úrazu mozku, tzv. idiots savants, intaktní populaci dětí i dospělých, specialisty v různých oborech a jedince z různých kultur.

Na základě svého zkoumání, vymezil 8 druhů inteligence (obr. 1), které se navzájem ovlivňují a nejedná se tak o oddělitelné celky. Pojmenoval je dle druhu zaměření:

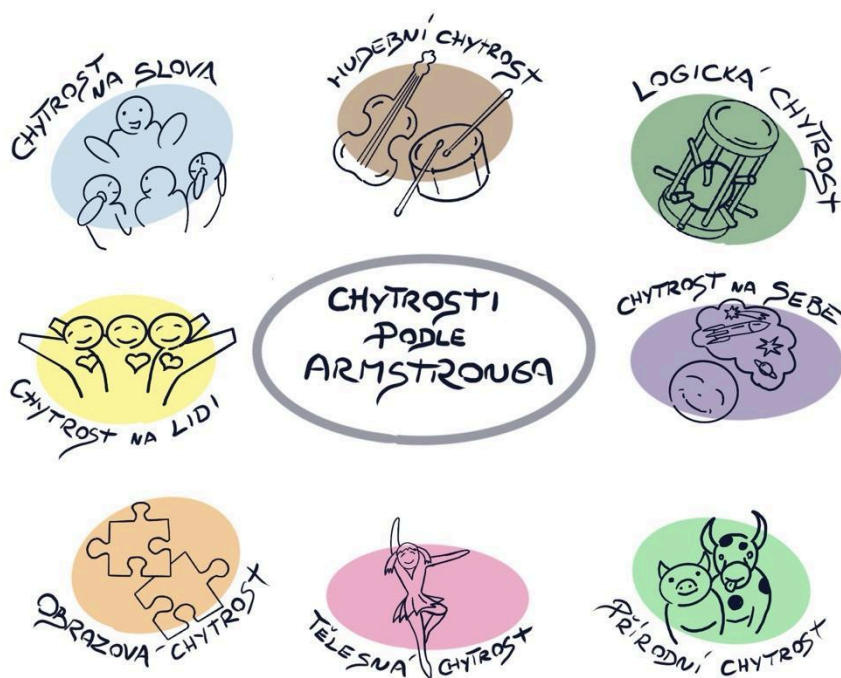
- verbální inteligence;
- hudební inteligence;
- logicko-matematická inteligence;
- prostorová inteligence;
- tělesně-pohybová inteligence;
- interpersonální inteligence;
- intrapersonální inteligence;
- přírodní inteligence.



Obr. 1 Inteligence podle Gardnera (vlastní zdroj)

Přírodní inteligenci do seznamu doplnil v roce 1993. V témže roce se zamýšlel i nad přidáním duchovní inteligence, která by měla být zaměřena na kladení velkých životních otázek. Zatím se však rozhodl do původního seznamu nezasahovat (Gardner, 2018).

Armstrong (2003) pro lepší pochopení dětí zvolil jednodušší jazyk a inteligence rozčlenil na: chytrost na slova, hudební chytrost, logická chytrost, obrazová chytrost, tělesná chytrost, chytrost na lidi, chytrost na sebe a přírodní chytrost (obr. 2). Osm inteligencí přirovnává k tónům hudební stupnice, ze které lze složit pokaždé jinou písničku a pobízí k plnému využívání potenciálu inteligencí tak, aby svět byl naplněn úchvatnou a jedinečnou hudbou. Armstrong (2003) dává také dětem podstatnou radu – neměly by se omezit na jediný druh inteligence, přestože jsou v ní nejlepší.



Obr 2 Chytrosti podle Armstronga (vlastní zdroj)

Gardner (2018) upozorňuje na nemožnost zkoumat inteligence standardizovanými testy a radí je zkoumat ve spojení s určitými úkoly, disciplínami, či obory kvůli jejich propojení. Neexistuje „čistá“ prostorová inteligence: existuje však prostorová inteligence, která se projevuje při řešení dětských skládaček, při hledání správné cesty, při stavění z kostek a při basketbalu.“ (Gardner, 2018, s. 16). Proto je podle Gardnera (2018) nejlepším způsobem, jak zjistit zastoupení jednotlivých inteligencí, sledování lidí při činnostech, a to buď těch, které již dobře znají a ovládají, nebo těch, které jsou

pro ně úplně nové. Gardner a Hatch (1989) spatřují hlavní přínos použití teorie ve školství. Pedagogové, kteří přijímají jedinečnost dětí, využívají teorii ke svému plánování od jejího zavedení (Baum et al., 2005).

1.2.1 Verbální inteligence

Gardner (2018) uvádí příklad verbální inteligence na básnících, kteří jsou fascinováni jazykem a umí se slovy zacházet s lehkostí a obratností. Jazykovou inteligenci však nemají vyvinutou pouze básníci. Podle Armstronga (2003) je jazykovou inteligencí obdařen úplně každý.

Gardner (2018) vymezuje jazykovou inteligenci jako schopnost osvojit si mluvenou řeč, zvládat psaný projev a umět slova používat. Tvrdí, že jedinci obdařeni vyšší mírou této inteligence se vyjadřují obratně a mají lepší předpoklady pro snadnější učení se cizího jazyka. Výstižně popisuje vyvinou jazykovou inteligenci také Grow (1995), který tvrdí, že se jedná o schopnost vidět spojení a přesahy mezi slovy, jejich vzájemné propojení, a přistupovat ke slovům citlivě a elegantně. Armstrong (2003) dodává, že mít rozvinutou jazykovou inteligenci neznamena lásku ke všemu, co se slovy souvisí, protože každý člověk je jedinečný, a tak svou jazykovou inteligenci může projevovat svým vlastním způsobem. To potvrzuje i Baumová et al. (2005), která tvrdí, že rozvinutá jazyková inteligence nemusí nutně znamenat, že je člověk upovídaný a mluvný a stejně tak tvrdí, že rozvinutá jazyková inteligence nerovná se bilingvismus. Přesto podle ní rozvinutá jazyková inteligence může zahrnovat vyvinutější schopnost učit se cizí jazyky. Armstrong (2011) upozorňuje na známé osobnosti s diagnostikovanou dyslexií či poruchou čtení, kteří využívají svůj potenciál vyvinuté verbální inteligence v profesích jako je herectví, politika, či zaměstnání komika. Baumová et al. (2005) přidává také povolání právníků.

Armstrong (2003) předesťel důležité otázky pro rychlé rozpoznání vyvinuté verbální inteligence u dětí, mezi které řadí zájem o čtení, vyprávění příběhů, psaní povídek či básniček, bohatou slovní zásobu, snadné učení cizích jazyků nebo zálibu v hraní her se slovy. Právě pokud jakoukoli tuto činnost dělá člověk rád, objevil tím způsob, kterým se projevuje jeho verbální inteligence. Gardner (2018) upozorňuje na nutnost jazyk procvičovat, protože každý má sklony k zapomínání slov a větných konstrukcí, a to i v mateřském jazyce.

Gardner (2018) vybírá 4 funkce jazyka, které hrají ve společnosti velkou úlohu. Je jimi schopnost používat jazyk k přesvědčování jiných lidí, schopnost používat řeč pro zapamatování informací, schopnost vysvětlování a schopnost vysvětlování vlastní činnosti a uvažování o sobě samém.

Podle Armstronga (2011) mají nejvíce vyvinutou schopnost přesvědčovat jiné lidi politici a právníci, využít ji ale umí i tříleté dítě nebo třídní vypravěči či třídní komici.

Schopnost pro zapamatování informací podle Gardnera (2018) využívají děti pro zaznamenání a vybavení si pravidel určitých her, anebo pro znovu vybavení si trasy z bodu A do bodu B.

Třetí funkcí je vysvětlování, které nejčastěji využívají pedagogové (Gardner, 2018). Zatímco ve škole vystřídal z větší části mluvené slovo, slovo psané, v mateřské škole by naopak mělo vystupovat do popředí učení prožitkové. Rozdíl je mezi prožitkovým učením a zprostředkováním zážitku v činnosti připravené učitelkou, která dětem něco ukazuje či vypráví. Zprostředkováním zážitku totiž nedochází k vnitřnímu prožitku, čímž je omezeno osvojení si znalostí a dovedností (Svobodová et al., 2010).

Poslední funkcí jazyka je dle Gardnera (2018) uvažování o sobě samém a vysvětlování svých vlastních činností a pohnutek.

Kořeny mluvené řeči, lze dle Gardnera (2018) najít již v prvních měsících života v podobě žvatlání. Tvrdí, že žvatlat začínají i neslyšící kojenci. Dále vysvětluje vývoj jazyka v řeči dítěte: kolem druhého roku se jazyk mění v odděleně vyslovovaná slova, která děti následně spojují do viceslovných vět. Tříleté dítě zvládá již tvořit otázky, záporny, používá vsuvky. „Průměrné čtyřleté dítě je schopné překvapit působivými obraty (brnící nohu přirovná k bublinkové limonádě), umí vyprávět krátké příběhy o svých vlastních dobrodružstvích a příběhy hrdinů, které si samo vymyslelo, mění rejstřík řeči podle toho, zda se obrací k dospělým, vrstevníkům nebo batolatům menším, než je samo“ (Gardner, 2018, s. 123). V pěti letech by se pak podle Gardnera (2018) měla řeč podobat řeči dospělých.

Mezi zábavné způsoby, jak rozvíjet nejen u dětí jazykovou inteligenci uvádí Armstrong (2011) mimo jiné i tyto vybrané nápady: číst si o všem, co člověka zajímá, chodit do knihovny, hledat si nová slova ve slovnících, vyprávět si společně doma v daný určený čas, hrát hry se slovy, učit se cizí jazyky, účastnit se besed se spisovatelem nebo chodit na

divadelní představení. Podle Baumové et al. (2005) jsou vhodnými strategiemi pro rozvoj jazykové inteligence texty, jazykové hry, noviny, romány, příručky a manuály, ale také diskuse, divadla, řečnění a texty písni.

Armstrong (2011) propojuje verbální inteligenci s ostatními inteligencemi, jsou-li oproti té verbální v popředí:

- má-li člověk převažující hudební inteligenci, doporučuje Armstrong nahlas číst, vnímat zvuk slov, prozpěvovat si nová slova nebo číst si básničky autorů, kteří si se zvukem slov pohrávají;
- má-li člověk silnou matematicko-logickou inteligenci, měl by používat při psaní textové editory, které pomohou s odhalením chyb. Nejprve je ale dobré zkontrolovat a opravit si text sám;
- je-li v popředí prostorová inteligence, doporučuje při četbě zavřít si oči a představovat si postavy, děj a prostředí;
- má-li člověk v převaze tělesně-kinestetickou inteligenci, je dobré písmena vzít do rukou – např. hra s magnetickými písmeny nebo výroba vlastních písmen, s kterými lze poté stavět nejen věty, ale i příběhy na magnetickou tabuli;
- je-li člověk vybaven více interpersonální inteligencí, měl by si povídat s lidmi o příbězích, které čte, dávat si s přáteli vzájemně diktáty nebo se společně vzdělávat;
- je-li člověk více zaměřen intrapersonálně, je doporučeno vést si deník se svými pocity a úvahami – např. i o tom, co v člověku vzbuzuje kniha, kterou právě ve škole čte;
- převažuje-li přírodní inteligence, je dobré všímat si v knihách přírodních jevů – přítomnosti zvířat, rostlin apod. Doporučuje také přenést četbu do přírody.

1.2.2 Logicko-matematická inteligence

Jak říká Gardner (2018), rozdíl mezi verbální a logicko-matematickou inteligencí je v jejím původu. Zatímco verbální inteligence vzniká v auditivně-orální sféře, logicko-matematická inteligence vzniká konfrontací se světem předmětů. S logikou a matematikou se člověk setkává již od raného dětství. První znalosti v této oblasti získává malé dítě různým přerovnáváním, srovnáváním, rozřazováním či zjišťováním jejich počtu. Podle Armstronga (2011) se nemusí tato inteligence projevovat pouze zájmem o čísla. Důležitější je, jakým způsobem hledá člověk odpovědi. Pokud k hledání

využívá určité vzorce či pravidla, pracuje systematicky, postupně, stanovuje-li si určitý postup, využívá svou logicko-matematickou inteligenci. S tím souhlasí i Baumová et al. (2005), která tvrdí, že matematicko-logická inteligence zahrnuje i nečíselné logické vztahy, není tedy orientovaná pouze na čísla. Teele (2000) tvrdí, že žák disponující rozvitou matematicko-logickou inteligencí nejen zvládá zkoumat vztahy a zákonitosti a tvořit mezi nimi vztahy, ale hlavně v logickém uvažování nachází potěšení. Podle Baumové et al. (2005) umožňuje logicko-matematická inteligence lidem používat abstraktní vztahy, čísla a logické myšlení, uvažovat numerologicky a logicky se zamýšlet nad řešením problémů.

Armstrong (2011) opět dětem předestírá rychlý test pro zjištění způsobu, jakým se u nich může projevit matematicko-logická inteligence. Kladeny jsou otázky na zájem o vědu, fungování počítačů, fascinaci čísel nebo řešení logických hádanek a hlavolamů. Zároveň tvrdí, že tuto inteligenci lze rozpoznat i podle zájmu o rozplétání detektivních příběhů, vytváření vlastních hlavolamů a šifer nebo o vědecké pokusy.

Gardner (2018) základ rozvoje logicko-matematické inteligence u dětí vysvětluje prostřednictvím výzkumné práce Jeana Piageta. Již v novorozeneckém a kojeneckém období se děti setkávají s předměty a stanovují si očekávání, jak se který předmět v danou chvíli zachová. Upozorňuje na fakt, že zmizí-li tyto předměty z dohledu dítěte, ztratí se i z jeho vědomí. Až po osmnácti měsících je dítě schopno přijmout fakt, že předměty existují, i když je nevidí, a tím se objevuje koncept trvalosti předmětů. Poté o předmětech dítě dokáže mluvit a vnímat jejich podobné vlastnosti. V batolecím období již zvládá vytvářet skupiny podle povahy předmětů a v předškolním věku je již vytváří na základě stanovených kritérií. RVP PV (MŠMT, 2021) stanovuje dílčí cíle, ve kterých učitel u dítěte podporuje smyslové vnímání, postupný přerod konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému, nebo posilování zvědavosti a zájmu o učení. Gardner (2018) také ukazuje na příkladu bonbonů, že děti v předškolním věku při porovnávání více hledí na objem než na ověření správnosti počtu. V šesti až sedmi letech už si dítě málokdy objem a počet zamění. Dalším milníkem je přesunutí těchto počtů pouze do hlavy, bez ohledu na to, zda předměty jsou nebo nejsou k dispozici. Umění manipulovat nejen s čísly, ale také se symboly, je základem vyšší matematiky (Gardner, 2018).

Podle Armstronga (2011) je dobré rozvíjet logicko-matematickou inteligenci například každodenním řešením hádanek a hlavolamů, hraním strategických a logických her (šachy, piškvorky, námořní bitva aj.), sledováním pořadů o vědě a matematice, cvičením příkladů z paměti, vymyšlením vlastních šifer či četbě detektivních knih, rozřazováním předmětů podle různých kritérií, k vaření ve smyslu odměřování, odhadování různých dob pečení/vaření, ke studování map a globusů nebo ke sledování sportovních statistik a zamýšlení se nad průměrně vstřelenými brankami apod. Baumová et al. (2005) doplňuje také čtení jízdnic řádů nebo vedení rodinné knihy na finance. Bratcherová (2012) uvádí možnosti využití matematicko-logické inteligence pro rozvoj psaní ve výuce. Radí vyučovat dle osnovy, nahlížet na psaní jako na logický postup po sobě jdoucích úkolů, hledat vzory ve třídě, ve škole, doma i venku nebo navrhnout číselné a abecední kódy.

Je-li však matematicko-logická inteligence v pozadí a silnější je některá z dalších inteligencí, radí Armstrong (2011) následující:

- má-li člověk převažující verbální inteligenci, měl by si přečíst knihu o matematice či fyzice, nebo si vymyšlet vlastní slovní úlohy a verbálně si popisovat postup;
- je-li člověk zaměřený více hudebně, měl by si látku z matematiky zhudebnit nebo alespoň zřymovat jako básničku, případně si k počítání pouštět hudbu;
- je-li v popředí prostorová inteligence, doporučuje si řešení úloh nakreslit buď na papír nebo ve své mysli;
- má-li člověk v převaze tělesně-kinestetickou inteligenci, je opět dobré vzít si do rukou předměty – např. při počítání fazole, kostky, karty, díly skládačky nebo žetony. Radí také opakovat si matematické znalosti při skákání přes švihadlo nebo venku na procházce;
- je-li člověk vybaven více interpersonální inteligencí, měl by hrát karetní hry s kamarády nebo založit kroužek matematiky, kde by se učil s kamarády vzájemně;
- je-li člověk více zaměřen intrapersonálně, je doporučeno najít si zábavné knihy s rébusy či hlavolamy a pokusit se je sám vyřešit;
- převažuje-li přírodní inteligence, je dobré zamýšlet se nad matematikou s ohledem na přírodu, např. učit se zlomky pomocí krájení pizzy, nebo k učení využít vizualizaci včelího úlu.

1.2.3 Prostorová inteligence

Gardner (2018) tvrdí, že prostorovou inteligenci mají vyvinutou výtvarně nadaní jedinci a také ti, jejichž oborem je technika a přírodní vědy. Dle Armstronga (2011) se může projevat i různým typem nadání jako je výtvarné umění, focení, natáčení filmů, stavění modelů nebo vynálezečství. Gardner (2018) vylučuje, že je prostorová inteligence závislá na zrakové zkušenosti. Tvrdí, že i nevidomý jedinec může mít rozvinutou prostorovou inteligenci. Tento fakt potvrzuje Millarová (1975), která ve svém výzkumu zaměřila pozornost na dětskou kresbu. Rozdíl mezi jednotlivými kresbami zaznamenala pouze v přesnosti a horším navazování čar, což způsobuje nemožná zpětná kontrola. Millarová tvrdí, že učit se kreslit je závislé na osvojení si pravidel s tím spjatých, proto měla kresba nevidomých dětí spoustu shodných prvků s kresbou dětí bez zrakového postižení. Výzkumy, které Gardner (2018) prováděl, také neprokázaly, že by měl zrak větší význam pro prostorovou inteligenci než hmat. Armstrong (2011) vidí mezi hlavními rysy prostorové inteligence uvažování a učení se prostřednictvím vizuálních obrazů. Vyvinutou prostorovou inteligenci člověk ale dle Armstronga může poznat i na základě dobré orientace v mapě nebo schopnosti rozebrat věci na součástky a následně je poskládat zase dohromady.

Prostorová inteligence je tedy soubor schopností, díky kterým člověk přesně zaznamená, co kolem sebe vidí a tyto vjemy si může upravit a vytvořit tak vlastní myšlenkovou představu, která zůstává i přesto, že vnější podněty již zmizely (Gardner, 2018). Grow (1995) uvádí různé typy prostorové inteligence v závislosti na jejím využití. Inženýři a designéři jsou dle něj závislí právě na schopnosti vytvořit vlastní myšlenkovou představu, malíři využívají k prostorové inteligenci také cit pro kompozici a rovnováhu obrazu, a turisté využívají představivost cesty. S tím souhlasí i Baumová et al. (2005), která tvrdí, že základním rysem je schopnost vnímat a přetvořit zrakové trojrozměrné informace a schopnost znovu si je vybavit. Dalším znakem je schopnost využít prostorové informace k orientaci v prostoru, nebo schopnost citlivě vnímat okolní svět. Podle Growa (1995) využívají prostorovou inteligenci také šachoví mistři, vojevůdci nebo spisovatelé. Spisovatelé rozvíjejí prostorovou inteligenci pomocí vhodné skladby slov a používání metafor. Baumová et al. (2005) doplňuje ještě zahradníky, mechaniky, tanečníky a atlety.

Dle Gardnera (2018) poukazují nejnovější výzkumy na fakt, že dítě mladší tří let je schopno najít cestu, kterou již někdy předtím prošlo, ale není schopno představit si

nebezpečí, které ho mohou potkat na neznámých místech, a to ani za předpokladu, že již o daném nebezpečí slyšelo. U pěti až šesti letých dětí je patrná dobrá orientace v místech, které znají, problém mají ale se slovním popisem nebo přenesením cesty na papír. U dětí se totiž prostorová orientace rozvíjí rychle, mají však dlouho problém s převedením dovedností do jiné inteligence (např. té verbální). Sám autor ale uvádí, že ověřených údajů vývojových studií prostorové inteligence u dětí je nedostatek.

Armstrong (2011) rozčleňuje prostorovou inteligenci na chytrost výtvarníka, trojrozměrnou chytrost a vynalézavost bez hranic. Dětem, které rády tvoří výtvarně, doporučuje navštěvovat umělecké galerie, zkoušet kreslit předměty kolem nebo vytvářet origami či obrazy skrz počítačovou grafiku, jestliže jim výtvarné zpracování příliš nejde. U trojrozměrné chytrosti uvádí několik příkladů, jak ji využít. Vybízí mládež k designu a návrhářství, případně k architektuře, a to jak k jejímu zkoumání a sledování, tak ke zkoušení navrhování budov a staveb. U vynalézavosti nabádá k zamýšlení se nad obyčejnými věcmi, které by mohly být zjednodušeny nějakým vynálezem. Mezi dalšími možnými aktivitami podporující rozvoj prostorové inteligence je například točení filmu, hraní společenských her⁵ nebo manipulačních her⁶, zařízení si vlastního ateliéru v prostředí domova nebo využívání obrázků jako náhradu za slova. Berman (2002) doporučuje pedagogům podpořit výuku vizuální podporou (obrázky, grafy, karty atd.), případně zahrnout do výuky aktivity s prostorovou inteligencí spojené – např. zkoumání tvarů a textur, kreslení nebo využití fotografií.

Dle Gardnera (2018) mají časté nedostatky prostorové inteligence jedinci s více vyvinutou verbální či hudební inteligencí. Na tuto problematiku se podíval také Armstrong (2011), který radí, jak prostorovou inteligenci využít v souladu s jinými typy inteligencí:

- při převažující verbální inteligenci radí představovat si vše, o čem člověk čte, případně si dané postavy vymodelovat nebo nakreslit;
- je-li člověk zaměřený více hudebně, měl by své pocity z hudby zkusit nakreslit, namalovat či vymodelovat;

⁵ Např. Aktivita, dáma, piškvorky, šachy

⁶ Rubikova kostka, puzzle, prostorové hlavolamy, bludiště

- má-li člověk silnou matematicko-logickou inteligenci, měl by používat mapy a glóby a zkoušet propočítávat vzdálenosti, hledat různé trasy nebo vymýšlet vlastní bludiště a hádanky;
- má-li člověk v převaze tělesně-kinestetickou inteligenci, je doporučeno skládat puzzle, Rubikovy kostky nebo další trojrozměrné hlavolamy, případně zkusit trojrozměrné modely osahat a postavit;
- je-li člověk vybaven více interpersonální inteligencí, měl by společně se svými přáteli vytvořit nástěnnou malbu, koláž, vzájemně si namalovat na obličej, nebo společnými silami natočit film;
- je-li člověk více zaměřen intrapersonálně, je doporučeno své pocity vyjadřovat pomocí obrázků z knih, časopisů nebo internetu, případně tvořit vlastní obrazy pocházející z nitra;
- převažuje-li přírodní inteligence, může člověk sbírat přírodní materiál pro vytváření přírodního umění, vytvářet si vlastní přírodní barvy, nebo využívat netradiční výtvarné techniky (např. kresba peřím, malování jehličím apod.).

1.2.4 Hudební inteligence

Hudební talent je mezi prvními, které se v životě mohou objevit. Vliv na to může mít propracovaná výuka, nebo prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Mezi základní hudební prvky patří rytmus a melodie. Pro mnohé muzikanty a muzikology je důležitý ještě jeden prvek a tím je citovost, která pomáhá hudbě porozumět (Gardner, 2018). Vitz (1972) například zkoumal citové naladění z hlediska výšky tónů a potvrdil, že lidé preferují tóny střední frekvence a intenzity. Podle Armstronga (2011) existuje mnoho možností projevu hudební inteligence, např. láska k hudbě a rytmu, souznění tónů či akordů, skládání hudby, hraní na hudební nástroj nebo schopnost slyšet hudbu v běžných zvucích každodenního života. Christinson (1996) v hudební inteligenci vidí potenciál vyjadřovat a rozvíjet své emoce a city. Tvrdí také, že hudba má silný vliv na náladu člověka. Golawski (2017, s. 18) shrnuje definici hudební inteligence jako „schopnost hlubokého porozumění všem zvukům a rytmu a jejich vzájemným souvislostem“.

U dětí se hudební projevy objevují již v kojeneckém období, kdy nejen že jednotlivé tóny vydávají, ale také napodobují rytmy a tóny, které slyší ve svém okolí. Kolem druhého roku života již dochází k vlastnímu experimentování s hudbou. Děti si vymýšlejí vlastní písně, napodobují úryvky známých písní, než dojde k „převaze

dominantní kultury“ (Gardner, 2018). Tím často z dětského světa experimenty se zvuky a vytváření vlastních písní mizí. Gardner (2018) také upozorňuje na rozdíly, které v předškolním věku mezi dětmi vznikají. Zatímco jedni jsou schopni zazpívat dlouhou píseň a intonovat, jiní mají problém melodii napodobit. Přesto by měly být vedeny k hudbě, aby přiměřeně svým schopnostem uměly před vstupem do základní školy, alespoň základní písňové schéma. Bambergerová (1982) rozlišuje dva přístupy k hudbě – figurální a formální. Dítě, které přistupuje k hudbě figurálním způsobem, vnímá melodii jako celek. Všimá si hlasitosti, tempa, slyší, zda hrané tóny patří k sobě. Tento přístup není založen na teoretických vědomostech, pouze na vlastní intuici a citu k hudbě. Formální přístup je naopak založený na teoretických vědomostech a zkoumá se v něm hudba jako systém. Dítě, které používá formální přístup, vnímá takty ve skladbě, počty dob a případné rytmy jednotlivých pasáží.

V naší kultuře totiž hudba nezaujímá natolik výrazné místo, aby se hudební gramotnost ve školách nadále rozvíjela. Armstrong (2011) s tímto tvrzením souhlasí a poukazuje také na nedostatek hudebního rozvoje a vzdělání v rodinách, které k hudbě příliš netíhnou, případně nemají možnost své děti nechat vzdělávat v základních uměleckých školách. Porovnává tento smutný jev s ostatními zeměmi. Například v Maďarsku je hudba zahrnuta do vzdělávání každý den. V bývalé Jugoslávii zpívají písně o svých dějinách, někdy i několik týdnů dlouhé, epičtí pěvci⁷. A na Papui-Nové Guinei žije kmen Iatmul, který si pamatuje zhruba deset až dvacet tisíc rodových jmen na základě rytmického prozpěvování.

I přesto, že naše školství rozvoji hudební inteligence příliš nepřeje, lze ji rozvíjet například pomocí poslechu různých druhů hudby, z různých koutů Země, nebo poslechu živé hudby, také pomocí zpěvu, hraní hudebních her (hra na hádání písní, poznávání písní podle obrázků apod.), vyrábění vlastního hudebního nástroje, hraní na hudební nástroj, zakládání hudební skupiny, nebo také pomocí skládání písní či skladeb (Armstrong, 2011). Doležalová (06/2022, s. 6) tyto aktivity shrnuje jednou větou: „Hudba má strašně moc žánrů a každý si v ní může najít to, co potřebuje a co mu dělá dobře.“ Baumová et al. (2005) tvrdí, že při poslechu hudby se hudební inteligence nezapojuje. Bratcherová (2012) ale radí pedagogům poslouchat hudbu vztahující se k probírané látce, nebo zapojit do výuky jazyků zpěv lidových písní s možností psaní nových veršů, či zapojit recitaci se zdůrazněním rytmu slov.

⁷ Během zpívaného vypravování mají přestávky na spaní.

Armstrong (2011) opět vytyčuje sedm rad pro případ, že jsou některé inteligence vyvinutější než ta hudební. Tyto rady mohou být také dobrou inspirací pro pedagogy:

- má-li člověk převažující verbální inteligenci, doporučuje zaměřit se na slova či příběhu písní;
- je-li silnější matematicko-logická inteligence, je dobré najít v hudbě pravidelné vzorce a počítání, např. odhadování počítání dob v taktu;
- je-li v popředí prostorová inteligence, doporučuje cokoli z poslechu a hudby vymodelovat, nakreslit či namalovat. Je také možné navrhnout vlastní hudební nástroj a zkusit jej sestrojít;
- převažuje-li tělesně-kinestetická inteligence, radí vnímat rytmus hudby a pohybovat se v něm. Uvádí také jiné typy pohybu než tanec, například aerobik, jóga, tai-či, případně navlékání korálků, vyrábění šperků nebo stavění modelů;
- má-li člověk v převaze interpersonální inteligenci, měl by se hudbě věnovat ve společnosti dalších lidí, zazpívat si s kamarády či rodinou, zahrát si s ostatními na netradiční nástroje apod.;
- v případě převažující interpersonální inteligence radí zamýšlet se nad pocity, které v člověku různé druhy hudby vyvolávají;
- převažuje-li přírodní inteligence, je vhodné poslouchat v hudbě zvuky přírody, např. ptačí zpěv, hučení větru, tok potůčku. Doporučuje také nahrávky, které zvuk přírody a hudbu kombinují.

1.2.5 Tělesně-kinestetická inteligence

Tělesně-kinestetická inteligence není jen umění učit se prostřednictvím těla, ale je hlavně základním stavebním kamenem pro celkové přemýšlení tělem. Umožňuje projevit různé schopnosti a dovednosti a ukázat, co se v člověku ukrývá a kým je (Armstrong, 2011). Gardner (2018, s. 272) uvádí, že díky tělesně-kinestetické inteligenci „můžeme používat rozmanitě a obratně vlastní tělo k výrazovému vyjadřování i k činnostem, kterými uskutečňujeme své cíle.“ Baumová et al. (2005) vnímá tělesně-pohybovou inteligenci jako schopnost používat tělo a jeho části k výrobě, produkci nebo k řešení problémů. Hlavními složkami jsou řízené pohyby a obratnost, jak těla samotného, tak těla v manipulaci s předměty (Gardner, 2018). Podle Bratcherové (2012) mají lidé s rozvitou tělesně-kinestetickou inteligencí rádi pohyb, dotýkání se věcí a jejich výrobu. Armstrong (2011) uvádí příklady využití tělesně-kinestetické inteligence v zaměstnáních, jsou jimi akrobaté, tanečníci,

fyzioterapeuti, sportovci, řemeslníci, vynálezci nebo herci. U herců je využito i dalších inteligencí, např. verbální nebo interpersonální. Nicméně téměř všichni využívají více inteligencí najednou, protože jinak by nemohli dosáhnout dobrých výkonů a úspěchů (Gardner, 2018). Bratcherová (2012) doplňuje seznam o chirurgy.

Tělesně-kinestetické inteligenci je mnohými badateli přikládán malý význam, protože pohyb je považován za něco samozřejmého. Gardner (2018, s. 276) se snaží přiblížit, jak je pohybový systém komplikovaný: „Práce pohybového systému je neuvěřitelně komplexní, diferencovaná a zároveň integrovaná, založená na koordinaci velmi rozmanitých nervových a svalových složek“. Jako příklad uvádí pohyb ruky při hodů či chytání, při kterém po každém pohybu dochází na základě zpětné vazby k upřesnění pohybu následujícího, což způsobuje průběžně pohyb usměrňovat a zjemňovat. Pohyb je řízen z různých oblastí mozku a je zapotřebí rychlá a přesná koordinace nervů, kloubů, svalů a dalších částí těla (Armstrong, 2011).

Gardner (2018) poukazuje počáteční vývoj senzorio-motorických schopností na základě Piagetových poznatků. Ten zkoumal posun dětí od jednoduchých reflexů jako je sání mateřského mléka ke složitějšímu pohybu, které je již motivováno pomůckami nebo touhou dítěte – např. pohled nebo snaha sáhnout na objekt zájmu, např. na láhev s mlékem, či na prso. Poté se již přesouvá pohyb k uchopování a následně k předávání předmětu z jedné ruky do druhé. Postupem času se učí vytvářet stavby od těch nejjednodušších po složitější. Vývojová psychologové Bruner (1968) a Fischer (1980) zastávají názor, že by kinestetický rozvoj měl být posuzován nejen s tělesnými aktivitami, ale i s kognitivními operacemi, s kterými souvisí a díky jejich spolupráci se rozvoj zručnosti zdokonaluje. Podle Gardnera (2018) se motorický systém změnil od zavedení symbolických funkcí, jako jsou pojmenování (osob či objektů) nebo výrazové funkce (nálada). Tvrdí, že na sobě nejsou přímo závislé, ale mění se tím rozvíjení tělesné inteligence.

Baumová et al. (2005) upozorňuje, že tělesně-kinestetická inteligence se nemusí projevovat nutně jen u fyzicky aktivních a zdatných dětí. Armstrong (2011) pokládá v rychlém testu otázky pro zjištění zastoupení tělesně-kinestetické inteligence, mezi kterými jsou dotazy na lásku k pohybu, hraní divadla nebo k tanci, na umění napodobit pohyb či gesto jiného člověka, na zručnost nebo na potřebu pohybovat se při

přemýšlení. I tuto inteligenci je důležité procvičovat a rozvíjet, aby nedošlo k jejímu oslabení (Gardner, 2018).

Mezi zábavné způsoby, jak rozvíjet tělesně-kinestetickou inteligenci, řadí Armstrong (2011) například tyto možnosti: naučit se nějaký bláznivý kousek (třeba zkusit se jazykem dotknout nosu, zvednout jedno obočí, podepsat se nohou a další), procvičovat si koordinaci ruky a oka sportováním (například střelbou na koš, házením šipek nebo hraním bowlingu), sestrojít cokoli z různých materiálů, zahrát si pantomimu, naučit se ručním pracím a řemeslným dovednostem (šití, pletení, háčkování, vázání mušek, tesařství, vaření atd.), začít s bojovým uměním nebo se přihlásit do dramatického kroužku. Teele (2000) zmiňuje, že by se právě hry a hraní rolí měly uplatňovat ve výuce, která by díky tomu byla živější a smysluplnější. Bratcherová (2012) pro změnu radí s využitím tělesně-kinestetické inteligence při výuce psaní. Mezi příklady jsou uvedeny například hry se slovy (slovní hříčky), tvorba projektů, stavby z kostek s obsaženými písemnými pojmy, psaní divadelních her nebo vytvoření představení o nových slovech. Berman (2002) upozorňuje, že tito lidé potřebují ke svému učení pohyb spíše než zrak a sluch. V případě, že jsou dlouho nečinní, může dojít k frustraci.

Armstrong (2011) se zamýšlí nad aktivitami z hlediska propojení všech inteligencí, protože sám tvrdí, že pokud se člověk věnuje něčemu, co ho baví a je pro jeho tělo prospěšné, má to pozitivní vliv i na další inteligence:

- má-li člověk převažující verbální inteligenci, radí cvičit se v krasopisu, dramaticky ztvárňovat oblíbené příběhy či básničky, případně psát povídky při procházce přírodou;
- má-li člověk silnou hudební inteligenci, je možné si při poslechu hudby zacvičit (např. skákat přes švihadlo v rytmu hudby, cvičit s obručí a další);
- je-li v popředí matematicko-logická inteligence, je dobré nad sportem přemýšlet matematicky, a to zamýšlet se nad úhlem házení do basketbalového koše, nad odpálením míčku nebo nakopáváním fotbalového míče;
- při převažující prostorové orientaci radí malovat prsty, modelovat z hlíny nebo kreslit krátkými a dlouhými tahy;
- převažuje-li interpersonální inteligence, doporučuje zkusit týmové sporty nebo sportovat s blízkým kamarádem;

- je-li člověk více zaměřen intrapersonálně, je vhodné zkusit naopak individuální sporty jako je plavání či běh;
- při silné přírodní inteligenci doporučuje spojit pohyb s přírodou, přímo (procházkami, sportem v lese) nebo nepřímo (sportováním při poslechu zvuků přírody).

1.2.6 Interpersonální inteligence

Podle Armstronga (2011) se interpersonální inteligence rozpozná velmi snadno tím, že má člověk rád lidi. Gardner (2018) uvádí příklad nejjednodušší formu této inteligence, je jí schopnost malého dítěte rozlišovat lidi kolem sebe a jejich nálady. Podle Bratcherové (2012) je to nejen schopnost rozeznávat nálady, povahy, motivace a přání jiných lidí, ale také umět na ně reagovat. Gardner (2018) neopomíjí schopnost na lidi působit tak, aby se chovali potřebným způsobem. Touto schopností oplývají nejen dobří terapeuti, šamani či učitelé, ale také rodiče a politici či vojenští vůdci. Pro tyto jedince je nejjednodušší formou učení spolupráce s ostatními (Bratcher, 2012). Neznamená to však nutnost být společenský, zdvořilý a za každou cenu preferovat práci ve společnosti (Baum et al., 2005). Armstrong (2011) vyvozuje tři projevy interpersonální inteligence. Jsou jimi schopnost navazování vztahů, pomáhání druhým a vedení lidí. Gardner (2018, s. 311) personální formy inteligence propojuje. Děje se to proto, že se navzájem ovlivňují a promíchávají. „Porozumění vlastní osobě je neustále ovlivňováno pozorováním toho, jak se chovají ostatní. Lidi okolo sebe se naopak učíme chápat tím, že vnímáme, co se děje v nás samých.“ S tím souhlasí i Vygotsky (1978), který tvrdí, že dítě poznává samo sebe na základě poznávání druhých lidí. Gardner (2018) dodává, že jsou děti od narození součástí společnosti, která jim dodává schémata a na základě kterých poznávají sami sebe a ostatní osoby. Umění vyznat se v lidech, vycházet s nimi a komunikovat, může souviset s úspěšností v životě (Armstrong, 2011).

Podle Armstronga (2011) člověk zjistí způsob, jakým se interpersonální inteligence projevuje, zodpovězením na otázky v rychlém testu. Tyto otázky se ptají na snadnost navazování přátelství, na schopnost nacítit se na druhé, pomoci druhým, přesvědčit jiné osoby, nebo na umění vymýšlet aktivity pro druhé. Podle Gardnera (2018) závisí vyložení personálních forem inteligencí na prostředí, ve kterém člověk vyrůstá. Jsou tedy rozmanitější než inteligence ostatní, přesto však splňují všech osm kritérií.

Interpersonální inteligence se rozvíjí již od útlého dětství, prvním kontaktem dítěte směrem k ostatním lidem, je ten s matkou. Právě síla tohoto pouta určuje další vývoj personálních inteligencí (Gardner, 2018). Meltzoff a Moore (1977) uvádí, že již dvouměsíční dítě je schopno rozpoznat výrazy tváří a napodobovat je. U malých dětí se projevují první náznaky empatie k lidem, které dobře znají. Langmeier a Krejčířová (2006) tvrdí, že jsou malé děti pozorné k emocím druhých a již kolem jednoho roku jeho život ovlivňují emoce druhých (např. se směje vtipům, kterým ještě nerozumí, ale smějí se jim ostatní). Gardner (2018) vymezuje schopnosti dětí v předškolním a školním světě. Uvádí, že od dvou do pěti let získávají dovednosti s rozpoznáváním a pojmenováváním lidí, emocí a pocitů druhých, a používáním s nimi spjatých symbolů (slova, obrázky, čísla, gesta). Langmeier a Krejčířová (2006) doplňují schopnost prosociálního chování již mezi druhým a třetím rokem. Po třetím roce si děti rozšiřují obzor o další společenské role a pomocí hry a námětových rolí si je přibližují. Podle Gardnera (2018) se okolo pátého roku života dítěte zdokonaluje princip vzájemnosti, který pomáhá dětem chápat, že jak se budou chovat oni k ostatním, tak se ostatní budou chovat k nim. V tomto období se již dokáží vcítit do druhého člověka a vidět určité životní aspekty jeho očima. Současně je tu také veliká potřeba být součástí skupiny, která jej obklopuje tam, kde zrovna žije. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) může být předškolní věk z hlediska osvojování si sociálních kontrol a rolí považován za kritické období. V období mladšího školního věku (období mezi nástupem školní docházky a puberty) vznikají pro děti důležitá přátelství a dochází k mnohem větší potřebě patřit někam do skupiny a udržet si v ní své postavení. Děti, které si žádné takové přátelství nevytvoří, se mohou cítit osamoceně (Gardner, 2018).

Bratcherová (2012) se zamýšlí nad možným propojením intrapersonální inteligence a výuky psaní. Doporučuje tak zařazovat skupinové aktivity, dialogy a různé druhy seminářů. Pro výuku psaní radí využívat skupiny pro brainstorming, či opravu textů, používat loutky při výuce nebo propojit aktivity školy s širší veřejností, a to buď směrem ven, nebo pozváním hostů do školy. Podle Armstronga (2011) lze tuto inteligenci využít také k pomáhání ostatním lidem, k trávení času s přáteli a k navazování nových přátelství, nebo k dobročinným účelům (např. uspořádání sbírky hraček, pomáhání starším apod.), k hraní společenských her a společenských sportů, případně také k doučování spolužáků či kamarádů.

Nejjednodušší formou učení je spolupráce s ostatními (Bratcher, 2012). S tím souhlasí i Armstrong (2011), který propojuje interpersonální inteligenci s ostatními inteligencemi:

- má-li člověk převažující verbální inteligenci, doporučuje debatovat, psát různé hry pro vánoční akademie, vytvářet komiksy nebo natáčet filmy;
- má-li člověk silnou hudební inteligenci, měl by se zkusit zapojit do školní kapely, případně ji založit nebo se připojit k místnímu sboru. Také zmiňuje návštěvy koncertů ve společnosti přátel či rodiny;
- je-li v popředí matematicko-logická inteligence, doporučuje chodit do matematického kroužku, řešit s kamarády různé hlavolamy či rébusy nebo s kamarády provádět různé vědecké pokusy;
- má-li člověk v převaze prostorovou inteligenci, je dobré vytvářet výtvarné projekty, doučovat někoho kreslit, malovat či modelovat, skládat s přáteli puzzle, nebo se účastnit veřejných výtvarných kurzů;
- je-li člověk vybaven více tělesně-kinestetickou inteligencí, měl by se zapojit do nového sportovního kroužku, cvičit s kamarádem, případně se například učit žonglovat a zkoušet tím těšit ostatní lidi;
- je-li člověk více zaměřen interpersonálně, je doporučeno zamyslet se nad tím, co dělá člověk nejraději a zkusit se zamyslet nad skupinovou variantou této činnosti;
- převažuje-li přírodní inteligence, je dobré zapojit se do různých akcí na úklid či ochranu životního prostředí, pomáhat v zahradě nějaké sociální instituce nebo pěstovat plodiny a následně je někomu věnovat.

1.2.7 Intrapersonální inteligence

Intrapersonální inteligenci Gardner (2018, s. 310) vysvětluje jako „schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu“, což zahrnuje schopnost rozeznávat a rozlišovat mezi sebou vlastní pocity, umět je pojmenovat, porozumět tak díky nim svému chování a následně jej na základě toho umět ovlivnit. Bratcherová (2012) vysvětluje intrapersonální inteligenci jako zdroj vlastních pocitů, schopnost je mezi sebou rozlišovat a čerpat z nich. Podle Bermana (2002) je tato inteligence silná u lidí, kteří často chodí do přírody pro její krásu, nebo často medituji, případně se zamýšlejí nad různými úvahami. Gardner a Hatch (1989) zařazují do této inteligence také vnímání vlastních silných a slabých stránek, sebeporozumění a sebeúctu. Armstrong (2011)

souhlasí s tím, že člověk s vyvinutou intrapersonální inteligencí ví, kým je a co dokáže. Baumová et al. (2006) vysvětluje, že intrapersonální inteligence neznamena život v samotě a izolaci.

Armstrong (2011) uvádí ve své publikaci rychlý test na rozpoznání způsobu, jakým se projevuje intrapersonální inteligence. Jsou mezi nimi otázky na preferenci individuální práce oproti té skupinové, na vyznání se ve vlastních pocitech, přemýšlení o budoucnosti, zapisování svých myšlenek či zážitků nebo na přemýšlení o vnitřně důležitých věcech. Gardner (2018) se na inteligenci dívá z hlediska vývoje. Již v novorozeneckém a kojeneckém věku dochází k zaznamenávání různorodých pocitů, které lze pozorovat buď z mimiky tváře nebo ze stavů těla a mozku. Je přirozené, že dítě usiluje o zachování příjemných pocitů a vyhýbá se takovým, které způsobují úzkost či bolest. Během roku života se začínají objevovat reakce na své jméno, a postupně i označování sebe samotného jménem. Od dvou do pěti let se dítě naučí o sobě mluvit v 1. osobě jednotného čísla, používat přivlastňovací zájmena a vlivem společnosti se dozvídá jaké je, případně není a samo vyhodnocuje, jaké by chtělo být. Vlivem rozvoje jazyka jsou děti již kolem druhého roku schopni vyjádřit slovy své pocity, přání a myšlenky (Langmeier & Krejčířová, 2006). Při nástupu do základní školy se prohlubují poznatky o vlastních potřebách a plánech, a je zdokonaleno vnímání vlastních pocitů a pocitů druhých (Gardner, 2018). „Dítě v šesti, sedmi či osmi letech je tím, co dokáže udělat, a hodnotí se podle úspěchu, který při tom má“ (Gardner, 2018, s. 320). V mladším školním věku již nedochází k rychlým přeměnám vlastních pocitů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Jelikož se Bratcherová (2012) zabývá výukou psaní, dívá se na intrapersonální inteligenci s ohledem právě na výuku psaní. Radí tuto inteligenci podporovat sebehodnotícími aktivitami činností. K výuce psaní doporučuje využít vedení osobních deníků žáků, využít osobní témata k psaní, případně psát z pohledu slavných literárních postav, a především poskytnout dostatečný čas pro sebereflexi. Lazear (1994) vidí v sebereflexi způsob, jak se pozorovat z ptáčích perspektivy. Většina dětí sebehodnocení vyhodnocuje na základě sociální situace a na základě potřeby udržet si pozitivní vztah s rodiči. Sebehodnocení je tak vysoké, ale nestálé (Langmeier & Krejčířová, 2006). Armstrong (2011) doporučuje rozvíjet intrapersonální inteligenci vytvářením koláže o své osobě, zamýšlet se nad uplynulým dnem, meditovat a cvičit jógu, dělat to, co člověka baví, psát si deník nebo o sobě vytvořit životopisné dílo.

K rozvíjení intrapersonální inteligence lze dle Armstronga (2011) využít kooperaci s inteligencemi ostatními:

- je-li v popředí verbální inteligence, doporučuje zamýšlet se při četbě oblíbených knih nebo při vlastním psaní nad otázkou, který svět je člověku bližší, zda svět fantazie či skutečný svět. Nabádá také k zamyšlení se nad vlastnostmi postav a nad tím, které jsou člověku bližší, zda ty, které jsou stejné nebo ty, které pro něj odráží ideálního člověka;
- převažuje-li hudební inteligence, je dobré vnímat vlastní pocity a myšlenky při poslechu či vytváření hudby, případně učit se hrát na sólový hudební nástroj;
- má-li člověk zastoupenou ve větší míře matematicko-logickou inteligenci, měl by se hlouběji ponořit do tématu, které ho zajímá a studovat jej pečlivě;
- je-li člověk zaměřen prostorově, doporučuje svou tvorbu inspirovat vlastními pocity, zamýšlením se nad budoucností, a případně vytvářet i vlastní tvůrčí deník;
- převažuje-li tělesně-kinestetická inteligence, měl by člověk zapojit do svého života individuální sporty (cyklistiku, plavání a další) a s ním spjaté zamýšlení se nad vlastními cíli a stanovování si vlastních cílů (např. uběhnout lepší čas, získat pás v karate apod.);
- u výraznější interpersonální inteligence je vhodné stejný vztah jako má člověk k ostatním lidem, pěstovat i směrem k sobě. Hledat a vážit si vlastních kvalit a vlastností a osvojit si chybějící, chtěné vlastnosti;
- při převažující přírodní inteligenci doporučuje zamýšlet se nad působením přírody na naše nitro, a to buď přímo v hlavě, nebo přenesením pocitů na papír prostřednictvím zápisků či úvah.

1.2.8 Přírodní inteligence

Přírodní inteligence je schopnost vnímat živé tvory kolem sebe a vnímat zákonitosti přírody (Gardner & Checkley, 1997). Podle Bratcherové (2012) umožňuje člověku chápat a vysvětlovat jevy, s kterými se v přírodě setkává, třídit je a klasifikovat. Armstrong (2011) píše, že přírodní inteligence vede k ohleduplnosti vůči přírodě a s tím související ochrany životního prostředí. Uvádí také, že lidem poskytuje nekonečné bohatství, díky kterému lze objevovat zázraky přírody. Gardner (1999) tvrdí, že všechno kolem nás na světě je příroda, a proto je dobré rozpoznávat, které přírodní zdroje jsou člověku prospěšné a které nikoliv. Tato inteligence byla důležitá v minulosti, kdy muži

plnili roli lovců a ženy sběraček, nebo v době rozvitého zemědělství (Gardner & Checkley, 1997). Nyní se uplatňuje nejvíce v povolání zaměřeném na rostliny či zvířata, a to botanik, zoolog, florista, rybář nebo lesník (Baum et al., 2006). Armstrong (2011) zařazuje do seznamu například meteorologa, pedagoga v lesní školce, námořníka, archeologa a mnoho dalších. Baumová et al. (2006) upozorňuje, že přírodní inteligence není omezena pouze na vnější svět.

Vztah k přírodě se začíná budovat ještě před narozením, jelikož záleží na rodičích, jak k přírodě přistupují. Pro dobrou odolnost a imunitu je dobré pobývat v přírodě již od narození, a to za každého počasí (Krajhanzl, 2012). Daniš (2016) uvádí, že malé děti hrající si v přírodě, rozvíjejí rychleji hrubou motoriku, jsou fyzicky aktivnější a mají tak menší riziko nadváhy či obezity. Rozvoj přírodní inteligence může být okolím, rodiči či učiteli u dětí podpořen nebo potlačován. Pedagogové by měli být schopni všimnout si této inteligence, pracovat s žákem nebo mu zajistit dostatek rozvíjejících podnětů, případně volnočasových aktivit (Jančaříková, 2011). Campbell (1997) doporučuje dát dětem dostatek pomůcek pro objevování, experimentovat s nimi v přírodě, vytvářet systematické sbírky, chovat zvířata či zahradničit. Radí také vyučovat o významných přírodovědcích. Přírodní inteligenci jde podle Armstronga (2011) rozvíjet například všímáním si přírody kdekoli se zrovna člověk nachází, sázením rostlin a sledováním růstu, prohlížením oblohy v noci, zakládáním a obhospodařováním zahrádky, staráním se o domácího mazlíčka, vybudováním vlastního malého ekosystému (například zařízením terária, akvária nebo mravenčí farmy), návštěvami muzeí, zoo, či akvárií, nebo zakládáním vlastní sbírky přírodnin. Podle Bratcherové (2012) je vhodné zařadit aktivity rozvíjející přírodní inteligenci také do výuky jazyka. Radí pedagogům nechat děti pečovat o rostliny, pořídit si do třídy domácího mazlíčka, pozorovat přírodu kolem jako náměty na vyprávění, nebo se účastnit různých ekologicky zaměřených akcí v okolí. Dvořáková (06/2022) dodává tipy na tvoření umění v lese, tzv. lesumění. Z přírodnin lze vytvářet mandaly, zvířátka z kamínků a listí, stavět domečky pro lesní skřítky, nebo je možné kreslit přímo do přírodních materiálů (písek, hlína, bahno). Upozorňuje však na to, že umění je vždy jedinečné, tudíž by se nemělo hodnotit nebo do něj nijak zasahovat.

V případě nepříliš vyvinuté přírodní inteligence uvádí Armstrong (2011) příklady, jak ji podpořit díky inteligencím ostatním:

- je-li výraznější verbální inteligence, radí číst knihy o přírodě či zvířatech, případně vybízí k psaní vlastního příběhu, básně či hry. Psát by člověk měl obklopen přírodou;
- má-li člověk vyvinutější hudební inteligence, může poslouchat zvuky přírody a hledat v nich hudbu, případně inspiraci pro skládání hudby. Také nabízí námět životního prostředí do textu písní;
- pokud převažuje matematicko-logická inteligence, je dobré v přírodě hledat logiku, pravidelné struktury a čísla. V případě procházek doporučuje stanovit si nejprve odhad (např. kolikrát během cesty člověk uvidí určenou věc). Také tvrdí, že příroda poskytuje možnosti k řešení praktických úloh, například odhady při přípravě jídla nebo odhady, kolik zvládne člověk vypěstovat zeleniny či ovoce;
- při výraznější prostorové orientaci radí do koláží a obrazů zakomponovat přírodniny, případně doporučuje jimi zkusit i tvořit. Příroda také slouží k námětům pro vlastní tvorbu;
- je-li v popředí tělesně-kinestetická inteligence, nabízí sporty v přírodě nebo objevování neznámých míst;
- v případě spojení s interpersonální inteligencí doporučuje společné procházky a pobyty s dalšími lidmi, nebo zjišťování historie od starousedlíků;
- je-li člověk zaměřen více intrapersonální, může mu příroda sloužit jako útočiště pro rozjímání o sobě či o životě, nebo jako podnět pro vnímání všemi smysly.

1.3 Začít spolu

Spilková (2005) uvádí, že po roce 1989 se vlivem společenských událostí a změn začalo mimo jiné měnit i směřování předškolní výchovy. Proto bylo potřeba najít směr, který by umožnil dětem zažít výchovu a vzdělávání s demokratickými principy. Jak píše Gardošová et al. (2003), to se podařilo díky programu předškolní výchovy vypracovaného Střediskem dětského rozvoje Georgetownské univerzity. Do programu bylo zahrnuto 17 evropských států, mezi nimiž byla i Česká republika. Od roku 1994 je vytvořený alternativní program v České republice realizován v mateřských školách pod názvem Začít spolu (v mezinárodním označení Step by Step). V roce 1996 byl implementován i do škol základních. Step by Step ČR (online) vysvětluje, že se v dnešní době, již jedná o program inovativní, nikoli alternativní, jelikož koresponduje s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Je založen na konstruktivistické pedagogice a respektujícím přístupu k dítěti, díky čemuž je

vhodný pro každou mateřskou a základní školu. Podle Poche Kargerové et al. (2019) je to program inspirativní.

1.3.1 Východiska programu Začít spolu

Podle Gardošové et al. (2003) je kvůli rychle se měnícímu světu potřeba v dětech rozvíjet a podporovat chuť učit se po celý život. A právě program Začít spolu připravuje děti k aktivnímu zájmu o učení a pokládá základy efektivity učení tím, že přijímá a podporuje silné stránky osobnosti v jejich rozvoji. Pavlovská et al. (2012) uvádí jako základní princip potřebu vytvořit takové základy, aby děti lépe zvládaly změny, kriticky přemýšlely a byly vedeny k odpovědnosti vůči společnosti či komunitě.

Podle organizace Step by Step je důležitým aspektem učení orientované na dítě, možnost kvalitního vzdělávání pro všechny děti, respektování individuality dětí, spolupráce s rodinou, profesní rozvoj pedagogů, občanská angažovanost a brání ohledu na věková specifika vývoje dětí (ISSA, 2020). Program Začít spolu klade důraz na plné využití potenciálu dětí a stojí na přesvědčení, že děti se nejlépe vyvíjí, mají-li prostor si hrát a věnovat se svým zálibám. Metodika Začít spolu je postavena na východiscích konstruktivismu, praktických činnostech zohledňujících stupeň vývoje a na progresivním vzdělávání (Gardošová et al., 2003).

Zastánci konstruktivismu tvrdí, že k učení dochází v momentě, kdy dítě dodává smysl světu, který jej obklopuje. Jedná se tak o interaktivní proces, kdy interagují vzájemně děti a dospělí, děti a prostředí a zájmy dítěte. Dospělý v tomto případě pouze podporují a zprostředkovávají možnosti poznávání pomocí pomůcek a podnětného prostředí (Gardošová et al., 2003). Krejčová et al. (2015) zmiňuje, že konstruktivismus je základem diferencované a individualizované výuky v mateřské škole. Učitel je průvodcem, probouzí v dítěti zájem a chuť objevovat svět. Tyto principy vymezuje také RVP PV (MŠMT, 2021, s. 8): „Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole je založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat“.

Základem pro praktické činnosti zohledňující stupeň vývoje je znalost vývoje dítěte. S tím souvisí respektování fází, které mohou být vývojově stejné, ale každé dítě jim dodává svou jedinečností jiný rámec (Kargerová, 2003). Gardošová et al. (2003)

doplňuje, že záměrem vzdělávacího procesu je dosáhnout co nejvyššího stupně samostatnosti dětí a získat kompetence, které budou využity v dalším vzdělávání.

Hlavní principy Začít spolu popisuje Kretková a Poche Kargerová (2024, online). Jsou jimi:

- společné vzdělávání pro všechny děti;
- učení v souvislostech;
- rodiče a komunita vítanými partnery;
- aktivní zapojení dětí.

Program navíc dětem umožňuje učit se různými způsoby, vybírat si, kterých činností se zúčastní, prozkoumávat svým vlastním tempem a získat sebedůvěru na základě pozitivního hodnocení pedagoga a na základě učení se vlastního hodnocení (Gardošová et al., 2003).

1.3.2 Struktura dne v mateřské škole Začít spolu

„Každá škola, ale i třída pracující v programu Začít spolu si tvoří vlastní program podle svých potřeb a potřeb dětí“ (Gardošová et al., 2003, s. 19). Podle RVP PV (MŠMT, 2021) je vyhovující pružný denní řád, který umožňuje reagovat na aktuální potřeby dětí a vyvážené zastoupení spontánních a řízených činností, a to včetně aktivit nad rámec běžného programu.

Příchod dětí je časově uzpůsoben podmínkám jednotlivých mateřských škol. Na začátku třídy je připraven ranní úkol, který plní rodiče s dětmi. Cílem je vést rodiče ke spolupráci a k vhodnému rozvržení času tak, aby příchod do mateřské školy neprobíhal ve spěchu a stresu. Ranní úkoly také usnadňují příchod dětí do mateřské školy a mají při adaptaci nových dětí důležitou roli. Součástí nástěnky s instrukcí jednoduchého úkolu může být datum a den v týdnu. Rodič dítěti instrukci přečte a společně poté úkol plní. Úkoly jsou pestré a měly by být zaměřené na dané téma. Dochází tak k přirozené vnitřní motivaci pro pozdější práci v centrech aktivit (Gardošová et al., 2003).

Gardošová et al. (2003) vysvětluje, že na ranní úkol mohou děti navázat činností nebo hrou v některém centru, čímž se seznamují s tématem podrobněji. Volné hře je v Začít spolu věnován dostatek času a prostoru. Bartůněk (2011) upozorňuje na důležitost hry

v předškolním věku. Pomocí hry se děti učí nenásilnou formou poznávat svět a orientovat se v něm. Pomocí hry získávají děti nejen zkušenosti, ale také prožitky.

Podle organizace Step by Step (online) probíhá svačina průběžně během volných her. Děti si svačinu sestavují samy, jsou vedeny k sebeobsluze a samostatnosti – samy si prostírají, samy si nabírají množství jídla, dle jejich potřeby a samy si po sobě uklízí.

Po svačině se děti postupně schází v ranním kruhu. Ranní kruh rozvíjí sociální kompetence a své místo v něm mají rituály (např. vzájemné pozdravení, představení denního programu, sdílení zážitků, hraní her apod.) (Step by Step, online). Děti, učitelky i asistentky se posadí na polštářky do kruhu – kruh symbolizuje vzájemné partnerství, stmeluje, všichni jsou součástí. Je to symbol spoluzodpovědnosti a rovnosti (Gardošová et al., 2003). V ranním kruhu mohou děti vyjadřovat své pocity a názory, dodržují domluvená pravidla, např. naslouchat druhým (Step by Step, online). Všem dětem bez rozdílu je dána příležitost mluvit a je na nich, zda nabídku využít. V některých mateřských školách pak ranní kruh vedou i samy děti (Gardošová et al., 2003).

Během ranního kruhu nebo po něm může ještě následovat společná tělovýchovná chvilka. Základem tělovýchovných chvil je zdravotní prospěšnost, společenské využití v rámci kolektivu a psychické uvolnění (Dvořáková, 2011). Dvořáková (2011) také uvádí doporučení pro záměrné vytváření podmínek, kdy je k dispozici dostatek prostoru a stálá nabídka cvičebních pomůcek a vybavení, které podněcují děti k přirozenému pohybu a k získávání nových či upevňování již získaných dovedností.

Step by Step (online) uvádí, že po ranním kruhu a tělovýchovné chvilce jsou dětem představeny činnosti v centrech aktivit. Činnosti v centrech aktivit spojuje tematický blok. RVP PV (MŠMT, 2021) zmiňuje, že integrované bloky se mohou vztahovat k určitým tématům, mít podobu tematických celků, projektů zaměřených na určité činnosti a praktické dovednosti nebo celých programů.

Děti si samy volí činnosti, čímž je podporována samostatná volba a odpovědnost za ni, což vede k rozvoji životně důležitých klíčových kompetencí. Děti pracují ve stejném čase v různých centrech aktivit (Step by Step, online). Dítě si po výběru centra označí dané centrum značkou/fotografií a začíná „pracovat“. Tím, že si danou činnost vybere, je motivováno přirozeně činnost dokončit (Gardošová et al., 2003). „V centrech aktivit se děti učí přímou zkušeností. Mají v nich prostor pro práci, hru, experimentování

a manipulaci s různými předměty a materiály. Poskytují prostor jak pro práci individuální, tak pro práci skupinovou“ (Krejčová et al., 2003, s. 58). Gardošová et al. (2003) připomíná také, že děti po dokončení pomůcky uklízí na své místo. Nabídka činností podporuje samostatnost, ale i spolupráci, tvůrčí myšlení, radost z učení a dává dětem příležitost vlastního hodnocení (Step by Step, online).

Po činnostech v centrech aktivit následuje hodnotící kruh, kde mají děti příležitost zhodnotit svou práci, spolupráci s jinými dětmi, mohou sdílet, co nového se naučily, nebo které činnosti je zaujaly. Hodnotící kruh lze zařadit před pobytem venku nebo před obědem, zmiňuje Gardošová et al. (2003).

Po řízené činnosti v centrech aktivit následuje pobyt venku. RVP PV (MŠMT, 2021, s. 20) uvádí, že „děti jsou každodenně a dostatečně dlouho venku, program činností je přizpůsobován okamžité kvalitě ovzduší.“ Podle Svobodové (2010) je ideálním prostředím zahrada, kde se děti mohou volně a bezpečně pohybovat a mají zde dostatečný prostor pro volnou hru. Pobyt venku umožňuje mnohostranné pohybové vyžití na čerstvém vzduchu, umožňuje nám sledovat měnící se přírodu, a učí nás ji uctívat a chránit.

Podle Gardošové et al. (2003) znamená oběd nejen uspokojení biologických potřeb dětí, ale také sociální a kulturní zkušenost. Děti jsou stejně jako u svačiny vedeny k sebeobsluze a samostatnosti. U jídla je důležitá i možnost konverzace, i to je však ošetřeno pravidly (např. mluvíme s prázdnými ústy). RVP PV (MŠMT, 2021) vymezuje životosprávu jako vyhovující, je-li dětem poskytována plnohodnotná a vyvážená strava dle předpisu a upozorňuje na to, že je nepřípustné děti do jídla nutit.

Po obědě odcházejí některé děti domů, zatímco ty, co zůstávají, potřebují čas na odpočinek. V RVP PV (2021) je uvedeno, že je respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku jednotlivých dětí. Gardošová et al. (2003) zmiňuje, že je čas odpočinku věnován četbě či poslechu pohádek, poslouchání relaxační hudby, a dětem je umožněno odpočívat s oblíbenou plyšovou hračkou, knížkou nebo vlastním polštářkem. Pokud má dítě sníženou potřebu spánku a souhlasí-li rodiče, mohou děti využít možnosti tichých činností v centrech aktivit tak, aby nerušily spící či odpočívající děti.

Než se děti odpoledne rozejdou domů, vybírají si své vlastní hry nebo pracují v centrech aktivit dle zájmu (Gardošová et al., 2003).

1.3.3 Podnětné prostředí a centra aktivit

Gardošová et al. (2003, s. 33) uvádí, že „podnětné prostředí je takové prostředí, které uvede do bdělosti celý nervový systém, které jej podněcuje, uspokojuje zvědavost, je schopné zodpovědět mnoho otázek a zadat jich ještě mnohem víc.“ Krejčová et al. (2015) doplňuje, že dle Howarda a jeho pohledu na lidskou inteligenci, je připravené prostředí, důležitý předpoklad pro individuální rozvoj. Připraveným prostředím se rozumí takové, které nabízí dětem výběr typu činností dle jejich zájmů a schopností. Poche Kargerová (2019) popisuje podnětné prostředí jako místo bezpečné, kde je vítáno nejen dítě, ale i jeho rodina a které nabízí podmínky pro zkoumání a objevování.

Organizace Step by Step (online) považuje centra aktivit za základní stavební kameny programu Začít spolu, která umožňují na dané téma pohlížet z různých úhlů pohledů, dostatečně do hloubky, a pokládat tak základy učení se v souvislostech. Jak píše Krejčová et al. (2015) uspořádání do koutků podporuje spolupráci a komunikaci mezi dětmi. Podle Step by Step (2011) je to právě učitel, který v rámci podnětného prostředí vytváří situace tak, aby děti měly možnost pracovat skupinově, individuálně nebo se mohly vzájemně střídat a navzájem si pomáhat. V mateřských školách je prostředí rozčleněno do pracovních koutků, které jsou ohraničeny tak, aby dětem poskytovaly dostatek soukromí, jsou jasně označeny nápisem či obrázkem, u kterého je uveden počet míst podle toho, kolik dětí do daného koutku může (Gardošová et al., 2003). Krejčová et al. (2015) uvádí možnosti, jak jednotlivé koutky nebo centra aktivit ohraničit. Pomoci mohou police, stolky či koberec tak, aby bylo zřetelné, v kterém koutku dané dítě právě pracuje. Doporučuje používat nízký a otevřený nábytek, nejen pro jeho bezpečnost, ale také pro lepší přehlednost pomůcek a vybavení tak, aby byly pro děti dostupné. Center aktivit v mateřské škole je v literatuře uváděno deset (Gardošová et al., 2003; Krejčová et al., 2015), na webináři Centra aktivit: přirozená individualizace v MŠ (Kretková & Poche Kargerová, 2024, online) však uvádí navíc ještě jedenácté, neméně důležité centrum pohybu. Toto centrum využívá spousta síťových mateřských škol, připojuje k němu často ještě relaxaci a centrum se tak nazývá “pohyb a relaxace” (vlastní pozorování). Nyní si je ve zkratce představíme.

Ateliér (obr. 3, 4)

V ateliéru mají děti dostatek prostoru pro vyjádření vlastních pocitů, dojmů a zážitků prostřednictvím výtvarných technik (Krejčová et al., 2015). Gardošová et al. (2003, s. 37) doplňuje, že “výtvarný ateliér” dovoluje uvolnit citový přetlak, dodává pocit síly a uspokojení z vytvořeného díla“. Také upozorňuje na to, že učitelé nepřísluší dětský výtvar posuzovat a omezovat jeho originalitu, např. zasahováním do výtvarného díla nebo předkládáním již zpracovaných vzorů. Jeho úlohou by naopak mělo být poskytování dostatečného času a prostoru pro samostatnou práci, experimentování s výtvarnými technikami, oceňování všech prací a vedení k vlastnímu sebehodnocení.

Děti zde tak mohou malovat, experimentovat s barvami, kreslit různými nástroji, modelovat, zhotovovat prostorové výrobky, skládat z papíru, vytvářet koláže, vystřihovat atd. (Gardošová et al., 2003).



Obr. 3 Označení centra ateliér - DC Bedníček (vlastní zdroj)



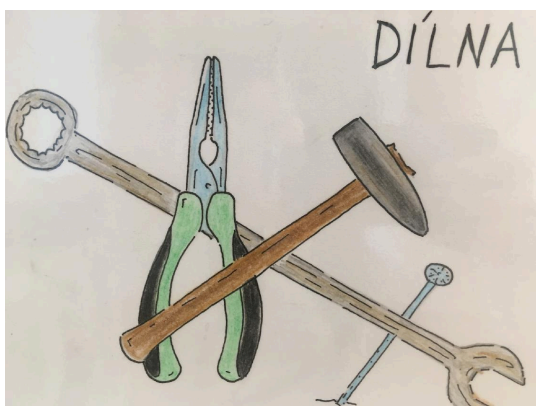
Obr. 4 Centrum ateliér - DC Bedníček (vlastní zdroj)

Dílna (obr. 5, 6)

Centrum dílny je zaměřeno pracovní-technicky. Nejedná se o dětskou hrací dílnu, ale o skutečnou dílnu přizpůsobenou velikostně dětem (Kretková & Poche Kargerová, 2024, online). Krejčová et al. (2015) i Gardošová et al. (2003) se shodují, že centrum dílny by mělo být z důvodu své hlučnosti umístěné co nejdále od klidných center, jako například knih a písmen nebo relaxačního koutku.

Krejčová et al. (2015) uvádí jako příklady činností zatlučení hřebíků, řezání, zhotovování různých předmětů z výše uvedených materiálů. Tyto výrobky pak mohou být použity do center aktivit, vystaveny ve třídě nebo odneseny domů, např. jako dárek pro rodiče.

Gardošová et al. (2003) i Krejčová et al. (2015) připomínají nutnost bezpečnostních pravidel, které pedagog připomíná. Gardošová et al. (2003) také úlohu učitele vnímá v podpoře dětských nápadů a předvádění dosud neznámých dovedností tak, aby jej dítě zvládlo samo.



Obr. 5 Označení centra dílna - DC Bedrníček
(vlastní zdroj)



Obr. 6 Centrum dílna - DC Bedrníček
(vlastní zdroj)

Domácnost (obr. 7, 8)

Dalším pracovním koutkem je centrum domácnost. Gardošová et al. (2003) uvádí, že se nejedná o centrum, kde by si děti na domácnost hrály jen „jako“. Toto centrum je vybaveno reálným nábytkem, ideální je nižší kuchyňská linka s dřezem, kde teče teplá i studená voda (Krejčová et al., 2015). Aby bylo dosaženo funkčnosti kuchyně, je dobré doplnit domácnost také o malý vaříč, přenosnou elektrickou troubu, či mikrovlnnou troubu. Nádobí by mělo být také reálné. (Gardošová et al. 2003).

Jako příklady činností uvádí Krejčová et al. (2015) přípravy pomazánek či nápojů, pečení buchet či smažení palačinek. Gardošová et al. (2003) doplňuje ještě vaření pudinku či polévky a přípravu jednohubek či ovocných a zeleninových salátů.

Autorky se opět shodují (Gardošová et al., 2003; Krejčová et al., 2015) na nutnosti bezpečnostních a hygienických pravidel, kdy učitel působí v roli poradce a partnera, a zasahuje do činnosti pouze na požádání dětí.



Obr. 7 Označení centra domácnost - DC Bedrníček
(vlastní zdroj)



Obr. 8 Centrum domácnost - DC Bedrníček
(vlastní zdroj)

Dramatika (obr. 9, 10)

Zatímco centra domácnost a dílna jsou zaměřeny prakticky a využívají reálných předmětů, centrum dramatiky využívá naopak repliky nábytku, kdy je možné na dané činnosti si hrát (Kretková & Poche Kargerová, 2024). Gardošová et al. (2003) centrum dramatiky vymezuje jako místo pro námětové a napodobivé hry, čímž dochází nejen k rozvoji komunikačních dovedností a učení se sociálních rolí, ale také centrum napomáhá získávat schopnosti pro zvládnání a chápání různých situací.

Jako zásadní podmínku pro centrum dramatiky zmiňuje Krejčová et al. (2015) i Gardošová et al. (2003) dostatek soukromí, který lze vytvořit pomocí paravánů, skříněk či polic. Gardošová et al. (2003) navíc vyčleňuje oblasti, které centrum dramatika nejvíce rozvíjí – např. rozvoj sociálního citění, rozvoj inteligence, rozvoj jazykových schopností a citový rozvoj.

Pedagog by měl práci v tomto centru využít k pozorování dětí a zaznamenávání poznatků o jejich hře, vzájemné spolupráci, komunikaci a dalších dílčích cílech. Napomoci také může s rozvojem volné představitivosti, např. vhodnými činnostmi v denním programu. V případě, že děti opakují stále stejnou hru dokola, by měl pedagog zvážit riziko již „okoukaných“ pomůcek a v případě potřeby prostředí a materiály obměnit tak, aby byly pro děti opět zajímavé a byla rozvinuta jiná hra (Gardošová et al., 2003).



Obr. 9 Označení centra dramatika - DC Bedrníček (vlastní zdroj)

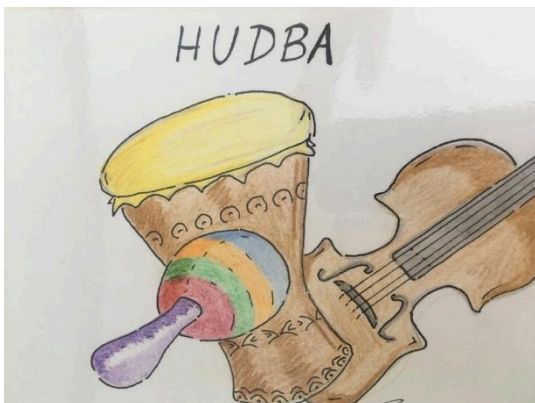


Obr. 10 Centrum dramatika - DC Bedrníček (vlastní zdroj)

Hudba (obr. 11, 12)

Dle Gardošové et al. (2003) je hudba nejen prostředkem zábavy, ale také poučení či komunikace. Zároveň děti umí zklidnit a v mnohých případech jim předat poučení. V mateřské škole se používá jako jeden z nejčastějších zdrojů učení. Krejčová et al. (2015) zmiňuje, že hudební koutek bývá nejčastěji umístěn v bezprostřední blízkosti klavíru, který je často v prostoru setkávání celé třídy (na koberci). Proto je v tomto koutku nejen dostatek prostoru pro hru na rytmicko-melodické nástroje, Orffovy nástroje, a různé hudební nástroje, ale také pro tančení a hudebně-pohybové hry. Kretková a Poche Kargerová (2024) zmiňují i možnost hry na keyboard, kde jsou na hudebním nástroji barevné značky, podle kterých si dítě může zahrát známou píseň. Doporučují také barevné zvonky. Skvělým doplňkem jsou dle Krejčové et al. (2015) také nástroje vyrobené dětmi. Gardošová et al. (2003) uvádí možné činnosti pro centrum hudby. Jsou jimi hudební hádanky, rytmizace písní a říkadel, hra na hudební nástroje, vytleskávání slov a melodií, sluchové hry, poslech klasické hudby nebo tanec.

Úlohou učitele je vhodná motivace dětí k zájmu o hudbu a hudební činnosti a vyhledávání vhodného hudebního materiálu.



Obr. 11 Označení centra hudba - DC Bedrníček
(vlastní zdroj)



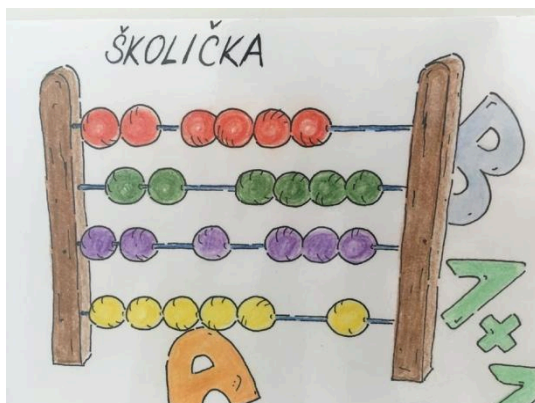
Obr. 12 Centrum hudba - DC Bedrníček
(vlastní zdroj)

Knihy a písmena (obr. 13, 14)

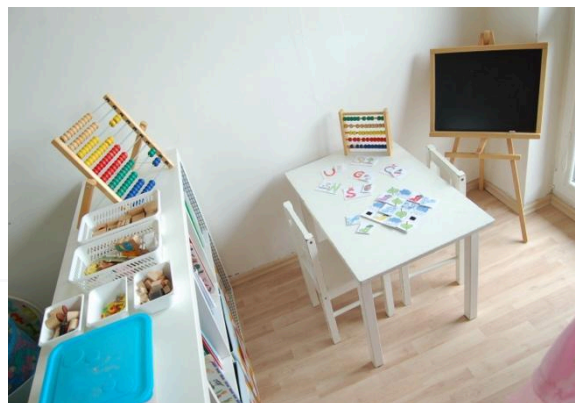
„Centrum Knihy a písmena slouží k podchycení zájmu o literaturu, o čtení a psaní, i když v předškolním věku jde především o nápodobu čtení a psaní“ (Gardošová et al., 2003, s. 41). Jedná se o místo, které nejen vybízí k prohlížení knih a obrázků, ale vede děti např. k sestavování slov dle vzoru, k vytvoření obrázkových příběhů, tematických plakátů s různými nápisy, či k tvorbě vlastních knih (Krejčová et al., 2015).

Gardošová et al. (2003) mezi vhodné činnosti zařazuje poslech říkadel, básniček či pohádek, seznamování se s obsahem knih, vyprávění příběhů dle karet a obrázků, opisování slov, vytváření vlastních knih, vystřihování písmen, opisování písmen na počítači či psacím stroji, vyprávění kulturních zážitků, vytleskávání slov, luštění křížovek, hraní si se slovy a rýmy, hledání obrázků a slov apod.

Pedagog zde plní partnerskou úlohu a měl by být pro děti vhodným vzorem. Důležité je zvolit vhodný výběr knih a materiálů a vhodné umístění ve třídě. Centrum by mělo být umístěno poblíž okna, kde je dostatek světla, ale také klidu (Gardošová et al., 2003).



Obr. 13 Označení centra knihy a písmena - DC Bedrníček (vlastní zdroj)

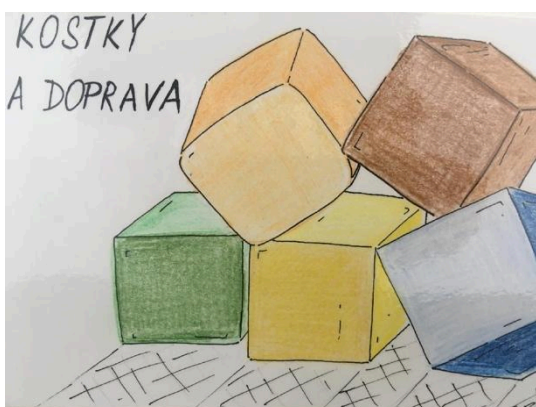


Obr. 14 Centrum knihy a písmena - DC Bedrníček (vlastní zdroj)

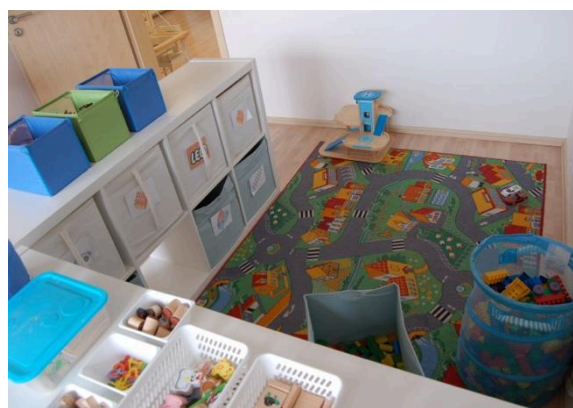
Kostky a doprava (obr. 15, 16)

Centrum kostek a dopravy by mělo být dostatečně velké a umístěné tam, kde není velký provoz, abychom zabránili nechtěnému bourání staveb. Na podlaze by dle Gardošové et al. (2003) měl být umístěn koberec, na kterém kostky nekloužou a který tlumí hluk z pádů kostek. Krejčová et al. (2015) uvádí klíčové kompetence, které v centru kostek děti rozvíjejí. Jsou jimi vzájemná spolupráce a komunikace, rozvoj jemné a hrubé motoriky, rozvoj matematických dovedností, prostorové orientace a tvořivosti.

Úlohou pedagoga je sledovat děti při aktivitě, povzbuzovat je ke hře v tomto centru, reflektovat jejich stavby a spolupráci a centrum dostatečně zatraktivňovat obměnou pomůcek či potřebnými materiály k danému tématu (Gardošová et al., 2003).



Obr. 15 Označení centra kostek a dopravy - DC Bedrníček (vlastní zdroj)



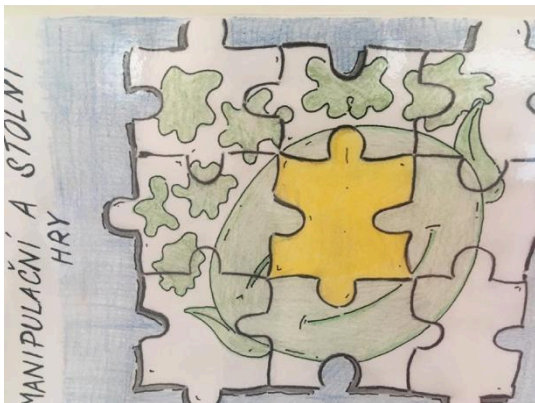
Obr. 16 Centrum kostky a doprava - DC Bedrníček (vlastní zdroj)

Manipulační a stolní hry (obr. 17, 18)

V manipulačních a stolních hrách se rozvíjí především jemná motorika a koordinace ruky a oka. Mimo to se rozvíjí také fantazie, trpělivost, poznávání geometrických tvarů a čísel, jazykové a sociální dovednosti, sebeovládání, dodržování pravidel, spolupráce, přijímání úspěchu i neúspěchu ve hrách a vyrovnávat se s nimi (Gardošová et al., 2003).

Do tohoto centra patří přírodniny, skládačky, puzzle, hlavolamy a rébusy, společenské stolní hry, korálky, vkládací tvary, či drobné stavebnice (Krejčová et al., 2015). Dle Gardošové et al. (2003) zde děti mohou stavět dle vlastní fantazie či na dané téma, hrát společenské hry, řešit hlavolamy a další.

Pedagog by se měl zapojovat pouze pokud děti o pomoc požádají nebo je zjevné, že si neví rady. U společenských her je nejprve nutné vysvětlit a názorně ukázat pravidla, Gardošová et al. (2003) však zmiňuje vhodnější formu učení, a to skrze kamaráda, který již může pravidla znát. V případě skládanek a puzzle doporučuje Gardošová et al. (2003, s. 51) postup naznačování, aby nejprve dítě samo vyzkoušelo různé možnosti – „Čemu je podobný tento kousek? Myslíš, že patří nahoru na oblohu, nebo dolů na zem (když je třeba zelený)?“ Nezapomíná ani na důležitost podněcování dokončení práce ze strany pedagoga.



Obr. 17 Označení centra manipulační a stolní hry - DC Bedrníček (vlastní zdroj)



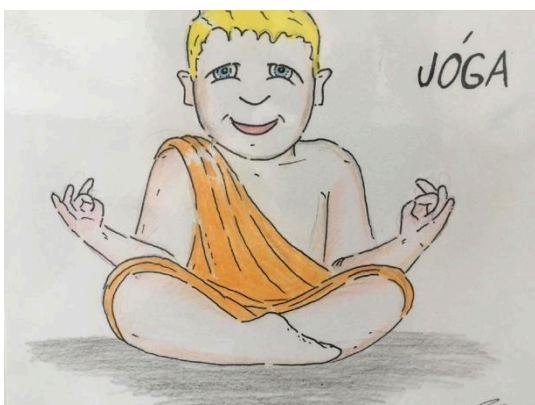
Obr. 18 Centrum manipulační a stolní hry - DC Bedrníček (vlastní zdroj)

Pohyb a relaxace (obr. 19, 20)

Centrum pohybu dle Kretkové a Poche Kargerové (2024) potřebuje dostatek volného prostoru a prostoru pro uložení pomůcek na cvičení. Centrum umožňuje dětem poznávat vlastní tělo, jeho možnosti i limity, podporuje tělesnou zdatnost, koordinaci, obratnost, rozvíjí hrubou motoriku. Díky těmto možnostem uvolňují nejen tělo, ale také mysl.

V centru děti samy dle Kretkové a Poche Kargerové (2024) nejčastěji vytvářejí překážkové dráhy, cvičí s oporou pohybových videí, nebo hrají pohybové hry. Uvádí také barevné pásky nalepené na podlaze, které umožňují propojení levé a pravé hemisféry, kdy děti nechodí rovně, ale dle vyznačených cest právě nalepenými páskami.

Vhodnými prostředky jsou cvičební pomůcky, jógové karty, míče, švihadla, gummy, balanční pomůcky, odstrkovadla, a umožňuje-li to prostor, je vhodná i lezecká stěna (Step by Step, online).



Obr. 19 Označení centra pohyb a relaxace - DC Bedrníček (vlastní zdroj)



Obr. 20 Centrum pohyb a relaxace - DC Bedrníček (vlastní zdroj)

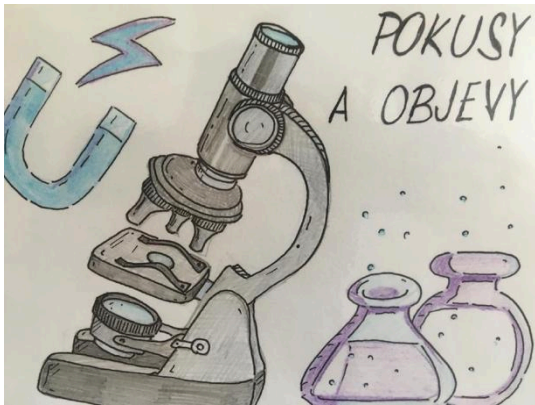
Pokusy a objevy (obr. 21, 22)

„Koutek slouží k různým pozorováním, pokusům biologickým i chemickým, objevování a experimentování. Může v něm být umístěn také koutek živé přírody, kde se děti starají o drobná zvířata (morče, křeček, želva, rybičky, andulka apod.) nebo pěstují rostliny“ (Krejčová et al., 2015, s. 75).

Centrum pokusů by mělo být vybaveno nejrůznějšími přírodninami a nástroji pro zkoumání, měření, vážení a pro zhotovení pokusů (potravinářská barviva, magnety, oleje, ocet apod.). Doporučeny jsou i knihy s pokusy či encyklopedie (Gardošová et al., 2003).

V pokusech a objevech mohou děti pozorovat lupou či mikroskopem, dělat pokusy se světlem či s roztoky, případně s magnetem a kovem, dělat otisky a odlitky ze sádry, zhotovit herbář, míchat barvy, pozorovat klíčení rostlin, chovat drobná zvířata a jiné (Gardošová et al., 2003).

Pedagog je v případě centra pokusy a objevy dle Gardošové et al. (2003) asistentem a pomocníkem, který s pokusem pomáhá, případně děti vhodně motivuje. Měli by také zapisovat jednotlivé pokusy do Knihy objevů a pokusů, které děti mohou doplnit obrázky a nákresy.



Obr. 21 Označení centra pokusy a objevy - DC Bedrníček (vlastní zdroj)



Obr. 22 Centrum pokusy a objevy - DC Bedrníček (vlastní zdroj)

Voda – písek (obr. 23, 24)

Práce v centru voda a písek je dle Gardošové et al. (2003, s. 51) „pro děti vždy velkým zážitkem a dobrodružstvím.“ Centrum podněcuje a podporuje smyslový a tělesný rozvoj, rozvíjí jemnou motoriku a podporuje koordinaci svalů celého těla. Zároveň se v centru rozvíjí matematicko-logické představy a podporuje se chápání přírodních zákonů (např. co plave a co se potopí) (Gardošová et al., 2003). Krejčová et al. (2015) upozorňuje na konfliktní situace a radí omezit počet míst na dvě až tři.

Nejvhodnější pro toto centrum je dle Gardošové et al. (2003) stůl na kolečkách se zapuštěnou vaničkou, ve které je písek či voda. Krejčová et al. (2015) uvádí i možnost vyššího kontejneru s vodou či pískem. Gardošová et al. (2003) zmiňuje také nutná hygienická pravidla – zajištění na omyvatelné, snadno udržované podlaze, pravidelná výměna vody, hygienicky nezávadný, čistý a prosátý písek. Doporučuje centrum umístit v blízkosti centra pokusy, objevy, protože spousta pokusů může být prováděna právě v centru vody a písku.

Dalším vybavením centra mohou být hračky určené do vody či do písku. Nádoby je však možné naplnit i jinými materiály s ohledem na roční dobu – např. sněhem, listím, kusy ledu či přírodninami (Krejčová et al., 2015; Gardošová et al., 2003).

Mezi činnostmi v tomto centru uvádí Gardošová et al. (2003) přelévání vody, pouštění lodiček, praní prádla, hry s mýdlovou vodou, pokusy s předměty, které se potopí a které plavou, stavění z písku, otiskování předmětů do písku, přesypání písku, psaní do písku a další.

Pedagog by v tomto případě (Gardošová et al., 2003) měl dodávat pomůcky vztahující se k tématu a vést děti ke zkoumání materiálů a k zájmu o příčinu dění. Opět je upozorněno na důležitost bezpečnostních pravidel související s prací v centru i s úklidem – manipulace s pískem, zametání písku, nebo vytření mokré podlahy.



Obr. 23 Označení centra voda a písek - DC Bedrníček (vlastní zdroj)



Obr. 24 Centrum voda a písek - DC Bedrníček (vlastní zdroj)

1.3.4 Individualizace

Hartl a Hartlová (2000) pojem individualizace definují tak, že se ve vzdělávání individualizací rozumí přizpůsobení výuky individuálním potřebám a zvláštnostem dětí. S tím souhlasí i Brdek a Vychlová (2004), kteří doplňují, že je důležité ve vzdělávání respektovat rozdíly ve schopnostech, znalostech a dovednostech jednotlivých dětí. Pedagogický slovník obšírněji vysvětluje pojem jako „způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí“ (Průcha et al., 2003, s. 82).

Gardošová a Kargerová (2013) k individualizaci uplatňují dva osvědčené přístupy. Jsou jimi plánování a podnětné prostředí třídy. Dle RVP PV (MŠMT, 2021) se prostředím podporujícím individualizaci rozumí takové, které má dostatečně velký prostor, který je uspořádaný tak, aby vyhovoval různým skupinovým a individuálním činnostem dětí. S čímž souvisí i vybavení hračkami, materiály a doplňky, které jsou v souladu s věkem a počtem dětí a jsou umístěné tak, aby byly dětmi dobře vidět a měly také možnost si je

samostatně brát. Krejčová et al. (2015) píše, že materiálně je důležitá také rozmanitost pomůcek. Gardošová a Kargerová (2013) proto doporučují uspořádání prostoru do pracovních koutků, ve kterých si děti mohou hrát i tvořivě pracovat a ve kterých lze pracovat individuálně i ve skupinách. Krejčová et al. vidí v uspořádání třídy do center aktivit vhodné podmínky pro rozvoj vzájemné komunikace a spolupráce. Step by Step ČR (online) toto připravené prostředí propojuje s připravenými činnostmi v centrech aktivit.

S podnětným prostředím úzce souvisí bohatá nabídka vzdělávacích činností, která vzbuzuje v dětech zájem (Krejčová et al., 2015). Nabídka je připravena pedagogem, postup si však děti volí samy. Tím dochází k vnitřní motivaci úkol splnit a vyřešit, což podporuje také zodpovědnost dětí (Gardošová & Kargerová, 2013). Podle Krejčové et al. (2015, s. 69) by měl být cíl činnosti „viditelný a pochopitelný.“ Děti se tak vzdělávají s ohledem na vlastní potřeby (Krejčová et al., 2015). Zároveň mají možnost „zažít úspěch, pracovat svým vlastním tempem a uplatnit vlastní styl při řešení problému, pracovat samostatně, rozhodovat se, být zodpovědný za svou práci, spolupracovat ve skupině, a osvojovat si tak sociální dovednosti“ (Gardošová & Kargerová, 2013, s. 15). Krejčová et al. (2015) neopomíjí ani to, že si děti následně své pomůcky uklízí a o prostředí mateřské školy pečují spolu s pedagogy, např. staráním se o květiny, případně zvířata.

Krejčová et al. (2015) poukazuje ještě na další důležité podmínky individualizace, kterými jsou: vytváření bezpečného sociálního prostředí, výchovně-vzdělávací strategie a plánování.

Vytváření bezpečného sociálního prostředí je důležitou součástí každé mateřské školy. Vřelým a bezpečným prostředím se rozumí takové místo, které má řád, strukturu a vzbuzuje v dětech pocit jistoty (Krejčová et al., 2015). S tím souhlasí i Mertin a Gillernová et al. (2015, s. 128), kteří tvrdí, že „děti potřebují lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.“ K tomu, aby se bezpečné sociální prostředí tvořilo, dopomáhají mimo jiné i společně vytvořená pravidla (Krejčová et al., 2015). Doporučené je také dát dětem možnost pravidla ztvárnit výtvarně nebo si je nafotit. „Osvědčuje se také rozmístit jednotlivá pravidla do míst jejich nejčastějšího výskytu. Např. pro práci v kruhu je vhodné mít poblíž pravidlo „Jeden mluví, ostatní naslouchají“ (Krejčová et al., 2015, s. 85). Pravidla by měla být

psána pozitivním jazykem, aby docházelo k žádoucímu chování (Svobodová et al., 2010). Následně je dobré pravidla prožít skrze dramatizaci, výtvarné činnosti, konstrukční činnosti nebo pohybové činnosti a poté také děti při žádoucím chování přistihovat a vyzdvihovat je (Krejčová et al., 2015).

Výchovně-vzdělávacími strategiemi vhodnými pro individualizaci jsou následující organizační formy vzdělávání: skupinová, individuální a v malé míře také frontální, přičemž za nejvhodnější považuje Začít spolu skupinovou výuku, kdy dochází k možnosti výběru nejen činnosti, ale také společnosti, ve které budu daný úkol tvořit, což individualizaci vzdělávání přispívá (Krejčová et al., 2015).

Frontální výuku radí Gardošová et al. (2003) zahrnout do ranního a případně také hodnotícího kruhu. Krejčová et al. (2015) upozorňuje, že přílišné zařazování frontální výuky vede k závislosti na pedagogovi a tím zabraňuje dětem dosáhnout samostatnosti, nacházení vlastních řešení, schopnosti zkusit si poradit sám. Individuální výuka má pak své místo při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, při adaptacích, případně při průběžném hodnocení během práce v centrech aktivit (Krejčová et al., 2015).

Plánování blíže přibližuje kapitola 1.4.

1.3.5 Spolupráce s rodinou

ISSA (2020) vztah rodiny a mateřské školy nazývá vztahem partnerským, kdy se obě spolupracující strany snaží dosáhnout stejného cíle. Podle Hendersona et al. (2007) je důležitá důvěra nejen ze strany rodičů k pedagogům, ale také pedagogů k rodinám. S tím souhlasí i RVP PV (MŠMT, 2021), které uvádí, že by pedagogové měli rodinnou výchovu podporovat a měli by se vyvarovat nežádoucích rad. Mateřská škola pouze rodinnou výchovu doplňuje (Svobodová et al., 2010). Postoje pedagoga k rodiči závisí na nastavení pedagoga a jeho empatii k potřebám rodičů. Přístupovat k rodičům bez kritiky a hodnocení může dopomoci lepší spolupráci (Mertin & Gillernová et al., 2015). Podle RVP PV (MŠMT, 2021) by budování partnerství mělo probíhat za pomoci vzájemné důvěry a komunikace. ISSA (2020, s. 44) stanovuje pro vzájemné funkční vztahy následující zásady:

- upřímná a jasná komunikace;
- otevřené a obousměrné vyměňování informací;
- společná práce na cílech, na kterých jsme se předem domluvili;

- zapojení rodiny do plánování a rozhodování;
- společné hodnocení pokroku s ohledem na vytyčené cíle.

Krejčová (2015) doporučuje dát rodičům možnost mateřskou školu navštívit. Nejen, že může tato návštěva pomoci dítěti při adaptaci, ale mohou být nápomocné i rodičům, kteří se díky nim lépe zorientují v běžném denním chodu mateřské školy a vidí způsob práce pedagogů.

Podle Mezinárodní asociace Step by Step (ISSA, 2020) je důležité zahrnout rodiče do vzdělávacího procesu, umožnit jim diskutovat o vzdělávání a spolurozhodovat o cílech vzdělávání jejich dětí. Nejjednodušším způsobem je společně určovat vzdělávací cíle dítěte a poté jejich pokrok společně vyhodnocovat. Tato spolupráce přispívá k vyšší efektivitě vzdělávání dětí. Krejčová et al. (2015) předestírá i možnost zapojení rodičů jakožto asistentů, kdy do mateřské školy dochází pravidelně, podílejí se na přípravě výuky i na její realizaci. ISSA (2020) také doporučuje dát rodičům možnost rozhodnout o uspořádání třídy. To totiž může vést k snazšímu získání pomůcek do center, zjištění a zajištění zvláštních pomůcek v centrech na přání rodičů, a k ochotě pomoci při případném stěhování center.

ISSA shrnuje tyto poznatky. Individualizovaný přístup by měl být součástí nejen vztahu pedagoga a dítěte, ale také pedagoga a rodiny, tím, „že je nabízen prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám, možnostem, životnímu stylu a zázemí“ (ISSA, 2020, s. 12).

1.3.6 Role učitele v programu Začít spolu

Jak vyplývá z předešlých kapitol, v Začít spolu je učitel brán jako průvodce vzděláváním dětí. Gardošová et al. (2003) tvrdí, že by pedagog ve třídě měl v dětech vzbuzovat zájem o poznávání a učení, vytvářet respektující a tolerantní prostředí a poté by měl přejít do role pozorovatele. Podle Gardošové a Kargerové (2013) by měl učitel vycházet z dětské zvědavosti a potřeby objevovat a měl by dětem poskytovat dostatek samostatných činností zaměřených na individuální volbu. Tyto činnosti „zajišťují dětem dostatečnou možnost se projevit, bavit a zaměstnávat dětským způsobem“ (Gardošová & Kargerová, 2013, s. 16).

Podle ISSA (2020) by předškolní pedagog v programu Začít spolu měl být schopen:

- vytvářet podnětné prostředí a v něm vytvářet vzdělávací nabídku směřující k rozvoji dětí;
- podporovat zvědavost dětí a jejich chuť k učení, samostatnost a spolupráci dětí;
- respektovat individualitu dětí;
- rozvíjet dětskou empatii;
- podporovat inkluzivní vzdělávání a brát je za své;
- povzbuzovat děti ke spolupráci při ověřování nově získaných poznatků a dovedností;
- rozvíjet dětskou hru;
- spolupracovat s rodinou a vytvářet tak pozitivní vztahy v tzv. triádě dítě-mateřská škola-rodíč;
- reflektovat vlastní práci.

Gardošová et al. (2003) ještě doplňuje, že by pedagog Začít spolu měl:

- přizpůsobovat vzdělávání a výchovu individuálním potřebám dětí;
- tematicky a projektově plánovat (tj. vytvářet třídní vzdělávací plány do třídního vzdělávacího programu);
- uplatňovat různé metody a formy vzdělávání, které jsou v souladu s programem Začít spolu;
- evaluovat nejen svou práci, ale i pokroky dětí, podmínky mateřské školy, vzdělávacího programu Začít spolu a následně tyto poznatky zahrnovat do dalšího vzdělávání;
- sledovat a vyhodnocovat vlastní vzdělávací potřeby a případně je doplňovat dalším sebevzděláváním;
- uplatňovat své znalosti v oblasti vzdělávání a výchovy a být ochoten poradit rodičům v těchto oblastech;
- získávat názory, přání a potřeby partnerů školy (rodiče, ZŠ, obce, sponzoři) a reagovat na ně;
- fungovat dobře v týmu celé mateřské školy, nejen s ostatními pedagogy, ale také s provozními zaměstnanci či asistenty.

Nejdůležitější ovšem je vytvořit příjemné klima třídy, kde je na prvním místě respekt, tolerance a důvěra a kde jsou děti vhodně motivováni k objevování a poznávání (Gardošová et al., 2003).

1.4 Plánování v mateřské škole

Plánování nejen v mateřské škole řadí Krejčová a Kargerová (2003) k nejdůležitější, ale zároveň nejnáročnější činnosti učitele. Podle nich totiž právě vhodné plánování aktivit a podmínek určuje úspěšnost učení.

ISSA (2011) píše, že k tomu, aby docházelo k poskytnutí vzdělávací nabídky odpovídající potřebám, schopnostem a zájmům dětí, je potřeba respektování jedinečnosti každého dítěte a zohledňování této jedinečnosti právě při plánování. Plány vycházejí z pozorování dětí, z kurikulárních dokumentů a z dosavadních zkušeností a znalostí dětí. Podle ISSA (2020) plánování zahrnuje tvorbu krátkodobých (denních, týdenních, měsíčních) a dlouhodobých (ročních) plánů a pedagogům umožňuje plnit cíle dětí, směřovat ke klíčovým kompetencím a naplňovat tak požadavky RVP PV.

Babanová (2023) mezi kritéria vhodná pro plánování řadí dosažitelnost, smysluplnost, žákovský hlas a volbu a prostor pro hodnocení.

Dosažitelností se rozumí efektivní příprava, srozumitelně formulované úkoly a úkoly přehledně zpracované v grafické podobě.

Smysluplnost se projevuje tím, že děti chápou, proč daný úkol plní, vzdělávací nabídka je propojena se zkušenostmi dětí a vede je k kritickému myšlení.

Žákovským hlasem a volbou je jinými slovy prostor zvolit si, prostor pro diskusi a pro vlastní strategii a postup při plnění úkolu.

Hodnocení probíhá průběžně při práci v centrech aktivit a v hodnotícím kruhu a vede děti k hodnocení nejen výsledku, ale i procesu. Škardová (2020) uvádí, že v Začít spolu je pro individualizaci ve vzdělávání klíčové právě plánování a mezi nezmíněná východiska pro plánování řadí také propojení učení s reálným životem a aplikaci poznatků do života, učení v souvislostech, nabídka rozmanitých typů činností tak, aby každé dítě zažívalo úspěch a vzdělávání formou hry.

Způsobů plánování je celá řada, následující podkapitoly uvádí mnou vybrané.

1.4.1 Plánování podle oblastí RVP PV

Škardová (2020) píše, že v momentě, kdy je prostředí podnětné, je vzdělávací nabídka komplexní a přirozeně tak propojuje všech pět vzdělávacích oblastí RVP PV, kterými jsou:

- dítě a jeho tělo (oblast biologická);
- dítě a jeho psychika (oblast psychologická);
- dítě a ten druhý (oblast interpersonální);
- dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní);
- dítě a svět (oblast environmentální).

Krejčová et al. (2015) ještě upřesňuje rozčlenění jednotlivých oblastí na kategorie, jež se vzájemně také propojují. Jsou jimi dílčí cíle, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy. Dílčí cíle jsou nápomocny pedagogovi a určují, na co by se měl v průběhu vzdělávání zaměřit, co sledovat, a co podporovat (Krejčová et al., 2015).

Vzdělávací nabídku vysvětluje RVP PV (MŠMT, 2021, s. 14) jako „soubor (souhrn) praktických i intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů a k dosahování výstupů.“ Krejčová et al. (2015) takto obecněji formulované nabídky vzdělávání vyzdvihuje, protože umožňují pedagogům přistupovat k plánování a vzdělávání tvůrčím způsobem, s ohledem na potřeby a možnosti dětí.

Očekávané výstupy určují, co dítě na konci předškolní docházky dokáže. Nejedná se o detailní souhrn poznatků a dovedností, ale o širší škálu kvalit využitelných v praktickém životě (Krejčová et al., 2015). V návrhu revize RVP PV (MŠMT, 2024) tyto očekávané výstupy nahrazuje slovní spojení očekávané výsledky učení a jsou formulované ještě mnohem obecněji.

Krejčová et al. (2015) zmiňuje dva přístupy k plánování integrovaných bloků, jsou jimi lineární a flexibilní. **Lineární** kopíruje kalendář přírody, kdy je nejčastěji stanoveno 10 bloků korespondujících s měsíci, případně 4 bloky odrážející roční období. Takové tematické řazení může vést k menšímu propojení s potřebami dětí, a k nižší vnitřní a sociální interakci. **Flexibilní** zpravidla spojuje témata do obecnějších celků (např. příroda, zdraví, technika, kultura a rodina), což umožňuje přizpůsobování aktuální situaci a není nutné zařazovat například téma úrazů k tématu zimních sportů, ale naopak toto téma zařadit s ohledem na aktuální situaci v MŠ, kdy se nějaký úraz stane. Koželuhová, Loudová Stralczyňská a Syslová (2023) prozkoumaly tvorbu školních

vzdělávacích programů a z výzkumu vyplynulo, že stále převažují chronologicky řazená témata, která znesnadňují respektování potřeb dětí a využívání aktuálních situací a témat, s čímž ale mnozí pedagogové nesouzní, v mnoha mateřských školách je však stále ještě nařízen způsob, jakým plánovat.

Krejčová et al. (2015, s. 129) ukazuje propojení jednotlivých vzdělávacích oblastí na konkrétním příkladu činnosti v centru knihy a písmena, kde dostaly děti zadání „Vytvořte společně koláž na téma Jak se obléknout, když jdeme na slavnost či do divadla.“ Oblast biologickou zapojí při tvorbě rukama, stříhání a lepení, oblast psychologickou při třídění vhodných či nevhodných kusů oblečení a při pojmenovávání jednotlivých kusů oblečení, oblast interpersonální tím, že budou pracovat ve skupině a budou na jednom plakátu spolupracovat, oblast sociokulturní a environmentální tím, že je dané téma tzv. „ze života“ a vychází z předchozích zkušeností dítěte. Autorka také doplňuje, že je prostředí v Začít spolu členěné do center aktivit, dochází ke každodennímu vytváření podmínek pro naplňování oblastí z RVP PV a směřování ke klíčovým kompetencím.

1.4.2 Společné plánování

Pod společným plánováním se mohou ukrývat dvě varianty, jedna z nich je společné plánování celého pedagogického týmu nebo jeho části a druhou z nich je společné plánování s dětmi. V případě společného plánování pedagogů dochází nejprve k vytyčení tématu a následně ke stanovení cílů a podtémat. Po zpracování plánu mohou ostatní pedagogové přispívat svými nápady (Škardová, 2020).

Tvorbu tematických plánů ve spolupráci s dětmi v mateřské škole provádí učitel například tím, že se na začátku školního roku nebo tematického celku zeptá dětí, co by je bavilo, co by se chtěly naučit, co si vyzkoušet, koho do školky pozvat a tak dále. Tyto nápady jsou zaznamenávány na velký arch papíru, který je umístěn na viditelné místo ve třídě a může sloužit i k vyhodnocování tematického celku (Škardová, 2020). Krejčová et al. (2015) ukazuje společné plánování s dětmi na příkladu tématu Letíme, jedeme, plujeme (dopravní prostředky), kdy děti navrhly jít se podívat na vlakové nádraží, jezdit na odrážedlech, stavět mosty, lodě, či lodičky pouštět po řece, nebo si udělat ve třídě výstavu dopravních prostředků. Tyto činnosti je pak možné zahrnout do ranních úkolů, center aktivit, společných činností či pobytu venku a lze je částečně upravovat, vždy však v kooperaci s daným dítětem. Krejčová a Gardošová (2003) uvádí

další plán, který je aplikovatelný spíše v základní škole. Jeho prvky mohou být využity i ve škole mateřské, a to ten, kdy se z učebních osnov vlastivědy a přírodovědy vypíší témata a následně si děti volí přidělováním bodů ta, o které mají největší zájem. Poté pedagog sepíše preferenci témat třídy na velký papír a diskutuje se skupinou o pořadí a o jejich případné logické návaznosti.

Dalším podnětem pro společné plánování s dětmi mohou být jejich zvědavé otázky a s tím spojená badatelsky orientovaná výuka. Děti svými dotazy určují témata k bádání, která následně slouží k dalším námětům na činnosti. Díky činnostem se následně hledají odpovědi na otázky a hypotézy, které vznikly na začátku tématu a děti tak spolu objevují dané zákonitosti či získávají úplně nové poznatky (Škardová, 2020).

1.4.3 Plánování podle teorie mnohačetných inteligencí

Gardnerovu teorii Krejčová (2015) považuje za jednu z nejvlivnějších teorií inteligence v pedagogice a uvádí ji jako příklad pro plánování. Baumová et al. (2005) tvrdí, že teorie mnohačetných inteligencí není založená na teoretické znalosti, ale na znalosti praktické. Upozorňuje, že Gardner neurčil jediný správný postup, jak teorii začlenit do vzdělávání, a její začlenění tak závisí na důkladném pochopení teorie a na vhodném plánování. McFarlane (2011) dodává, že potenciál teorie mnohačetných inteligencí ve vzdělávání je veliký, zejména díky možnosti přizpůsobovat přístup na základě osobnosti žáka.

Základním kamenem je podle Gardošové a Krejčové (2013) vzdělávání otevřené všem cestám, k čemuž může pomoci pestrá, rozmanitá vzdělávací nabídka. Rozmanitost by měla umožňovat pracovat v souladu s dominantním učebním stylem, a proto autorky vybízí k plánování úkolů a činností tak, aby byly rozvíjeny všechny typy inteligencí. Krejčová et al. (2015) také zmiňuje, že ačkoli se může zdát, že jednotlivá centra vybízejí k rozvoji jasně daných inteligencí (např. pokusy a objevy směřují k rozvoji matematicko-logické inteligence), není tomu tak. Jsou-li totiž centra vybavena různorodými materiály a pomůckami, dochází k propojení rozvoje více inteligencí najednou.

Krejčová (2015) doplňuje, že při plánování podle mnohačetných inteligencí dochází k výběru vzdělávací nabídky dítětem podle toho, co je zajímá a odpovídá jeho dovednostem. Podle Škardové (2020) je dobré teorii využít při plánování v jakémkoli tématu. Úkolem není rozvíjet všechny inteligence stejně, ale dát dětem možnost výběru,

aby měly možnost rozvíjet své silné stránky. S tím souhlasí i Gardošová a Kargerová (2013), které zmiňují, že nátlakem na slabé stránky může dojít i ke ztrátě toho, co má dítě již přirozeně vyvinuto. Podle Gardošové a Krejčové (2013) podporuje vnitřní motivaci také možnost volby činností.

Plánování podle inteligencí pomáhá pedagogům také s tím, na co přirozeně zapomínají nebo se tomu vyhýbají, protože se necítí v dané oblasti obdařeni. K tomu je dobré využít vzájemnou inspiraci s ostatními kolegy (Škardová, 2020). Krejčová et al. (2015) zároveň doporučuje dávat si pozor na upřednostňování činností, které jsou silnou stránkou pedagoga. Toto nastavení může totiž vést k rozdílnému vnímání dětí, vyčnívat totiž budou ty, které mají rozvinutý stejný typ inteligence, zatímco ty s jiným zaměřením budou v pozadí a jejich silnější stránky nemusí být ani objeveny.

Jednou z možností, jak plánovat dle mnohačetných inteligencí je integrovaná tematická výuka. Gardošová a Kargerová (2013, s. 16) ji vysvětlují jako „otevřený vzdělávací model, který znamená zásadní odklon od vzdělávacích metod rozčleněných na jednotlivé výchovné složky.“ Tím, že pedagog zvolí téma dětem blízké a připraví ke každému typu inteligence činnosti, zajistí dostatečně širokou vzdělávací nabídku, ze které si každé dítě vybere a bude tak moci zažít nejen potěšení z činnosti, ale také úspěch. Důležité je dodržet, aby děti pracovaly samostatně a měly možnost zvolit si vlastní postup, pomůcky a materiály a aby činnosti vybízely ke kooperaci s ostatními (Gardošová & Kargerová, 2013).

2 Cíl, otázky a úkoly výzkumu

2.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zjistit využití teorie mnohačetných inteligencí a začlenění teorie do vzdělávacího procesu ve vybraném vzorku předškolních zařízení s programem Začít spolu. Dílčím cílem je, dle zjištěného zájmu, navrhnout tematický plán korespondující s teorií mnohačetných inteligencí do mateřské školy. Ověření tohoto plánu může být podnětem pro další šetření.

2.2 Výzkumné otázky

- Jak je využita teorie mnohačetných inteligencí v předškolních zařízeních Začít spolu?
- Jaká je zpětná vazba učitelek předškolních zařízení na zapojení teorie do plánování?
- Jaký je zájem o rozšíření inspirace k plánování se zapojením mnohačetných inteligencí do programu?

2.3 Úkoly výzkumu

Pro naplnění výzkumných cílů jsem formulovala následující úkoly práce:

- studium dostupných literárních a elektronických zdrojů;
- formulace otázek pro interview na základě zjištěných poznatků studia literárních a elektronických zdrojů;
- provedení předvýzkumu na základě analýzy dat (ŠVP, tematické přípravy);
- osobní nebo telefonické oslovení respondentů;
- plán osobních schůzek s respondenty;
- provedení interview s respondenty;
- zpracování a vyhodnocení výsledků interview;
- shrnutí přínosů výzkumu a vytvoření závěr.

3 Metodika práce

3.1 Metodika výzkumu

Jedná se o kvalitativní výzkum, jehož výzkumným nástrojem je interview. Jak uvádí Švaříček et al. (2007), interview je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu, která umožňuje přesné zachycení výpovědí respondentů. Metoda interview je vhodná také proto, že je možné navázat osobní kontakt s respondentem a tím proniknout hlouběji do jejich postojů a motivů. Přínosem je i sledování neverbálních projevů respondentů, které mohou být přínosem při analýze a vyhodnocování dat. Abych mohla všechna tato fakta využít, zvolila jsem cestu polostrukturovaného interview.

3.1.1 Charakteristika výzkumného souboru

Podmínkou pro zařazení do výzkumného souboru bylo pedagogické působení v předškolním zařízení s programem Začít spolu. Do výzkumného souboru byly zařazeny ředitelky a učitelky z vybraného vzorku sítě předškolních zařízení⁸ v okruhu mého působení, konkrétně byly vybrány respondentky z Královéhradeckého kraje, Středočeského kraje, hlavního města Prahy a z Olomouckého kraje.

Dohromady se výzkumu zúčastnilo sedm respondentek z různých předškolních zařízení ze sítě Začít spolu, přičemž v jednom případě byly respondentky z jedné třídy a jejich odpovědi se značně shodovaly, proto byla do diplomové práce vybrána jedna z nich a v dalším případě došlo ke kooperaci vedení, kdy se rozhovoru současně účastnila ředitelka a zástupkyně mateřské školy a vzájemně se doplňovaly. Pro zajištění kódování a následné interpretace uvádím v tabulce (Tab. 1) základní charakteristiku respondentek, které jsou z důvodu zachování anonymity pojmenovány jinými jmény. V rámci charakteristiky je specifikován kraj, kde pracují, délka praxe v Začít spolu programu, typ zaměstnání a velikost mateřské školy. Všechny respondentky pracují v Začít spolu programu minimálně 2 roky.

Respondentky byly před provedením výzkumu seznámeny s povahou, cílem a průběhem výzkumu a s poskytnutím interview i jeho nahráváním na diktafon souhlasily, což dokládá informovaný souhlas⁹.

⁸ Dostupných na webových stránkách <https://www.zacitspolu.eu/sit-skol/>

⁹ Vzor informovaného souhlasu s nahráváním interview je v příloze A. Podepsané souhlasy od respondentek je možné v případě potřeby doložit.

Tab. 1 Stručné informace o respondentkách (vlastní zdroj)

Respondentka	Kraj	Délka praxe v ZŠ	Zaměstnání	Velikost MŠ
Radka	Olomoucký	11 let	Ředitelka MŠ a lektorka Step by Step	2 pracoviště, 5 tříd
Alice	Praha	4 roky	Učitelka v DC	1 pracoviště, 3 oddělení
Julie	Královéhradecký	6 let	Učitelka v MŠ	1 pracoviště, 6 tříd
Helena	Středočeský	6 let	Ředitelka a zástupkyně MŠ	1 pracoviště, 6 tříd
Zuzana	Praha	2,5 roku	Učitelka MŠ a interní lektorka	3 pracoviště, 5 tříd

3.1.2 Metody sběru dat

Práci předcházel předvýzkum, kdy po vymezení okruhu působení a zjištění síťových začít spolu předškolních zařízení došlo k rychlé analýze dokumentů vybraných mateřských škol a jednoho dětského centra, konkrétně Školního vzdělávacího programu a tematických plánů učitelek. Na základě této analýzy byly některé připravené otázky před zahájením výzkumu částečně upraveny.

Následně byly ředitelky a učitelky pracovišť osloveny a byly s nimi domluveny osobní schůzky. U všech respondentek se mi podařilo navázat přátelský vztah a vytvořit příjemnou atmosféru, čemuž pomohl i prostor pro výběr místa, kde interview probíhalo. Čtyři respondentky zvolily prostředí mateřské školy v čase, kdy nebyly přítomny děti, s jednou respondentkou jsem se sešla v čajovně a s jednou on-line přes platformu Zoom, protože nebylo možné osobní setkání. Respondentka byla v čase rozhovoru ve svém domácím prostředí. Během rozhovorů jsem měla možnost sedět naproti dotazovaným, což mi umožnilo sledovat a zaznamenávat si i jejich neverbální projev. V případě video rozhovoru kvalita rozhovoru nebyla snížena díky osobní znalosti s respondentkou.

Díky mé zkušenosti s prací s lidmi, s programem Začít spolu v mateřské škole, a s možností nahlédnout do prostoru mateřských škol respondentek, bylo využito nejen odpovědí respondentek, ale také jejich neverbálních projevů a prostředí jejich tříd jako zdroje dat (Švaříček et al., 2007). Neverbální projevy z mého pohledu prokazovaly věrohodnost odpovědí, poukazovaly na respektující přístup k dětem, v případě ředitelky také k pracovnímu týmu a na erudovanost při práci se Začít spolu programem. Díky prostředí mateřských škol docházelo během rozhovorů také k odkazování na konkrétní aktivity, které byly ve třídách využívány.

Na všechna interview byla vymezena dostatečná časová dotace, zhruba 45 minut. Otázek bylo dohromady 18, s určitou posloupností, v případě potřeby jsem však reagovala na podněty, na některé dotazy se doptávala přidáními otázkami a pořadí otázek měnila dle potřeby. Otázky¹⁰ byly vytvořeny na základě zjištěných poznatků o Začít spolu a mnohačetné inteligenci, následně byly rozděleny na jednotlivé úseky, které na sebe volně navazovaly. Úvodní otázky jsou zaměřeny na důvody výběru předškolních zařízení s programem Začít spolu, na délku praxe v Začít spolu a na absolvování kurzů a školení pod záštitou organizace Step by Step. Další otázky se věnují formám a metodám vzdělávání v praxi a způsobům plánování, na což navazují otázky zaměřené na teorii mnohačetných inteligencí a na její propojenost s přípravami, vzdělávací nabídkou a diagnostikou v konceptu Začít spolu. Interview uzavírají otázky spojené se zjištěním dostupnosti materiálů pro práci s mnohačetnými inteligencemi a případným zájmem o další inspirativní materiál.

3.1.3 Metody zpracování a vyhodnocení dat

Po skončení rozhovorů bylo potřeba provést kódování a kategorizaci dat.

Rozhovory s respondentkami byly z diktafonu přepsány spisovným jazykem a vytištěny. Vytištěné rozhovory byly kódovány prostřednictvím otevřeného kódování. Text byl analyzován, zkoumán a v momentě, kdy se objevil významný jev, byl barevně označen a rozlišen. Následně došlo k porovnání jevů a jejich číselnému označení, přičemž podobné či opakující se jevy byly označeny stejným číslem (Švaříček et al., 2007). Čísla představovala jednotlivé kategorie, které charakterizovaly dané kódy¹¹. Ukázka obsahuje část jednoho z rozhovorů. Poté byl text kategorizován do větších celků

¹⁰ Otázky k interview jsou uvedeny v příloze B.

¹¹ Ukázka kódování je přiložena jako příloha C.

váží se k výzkumným otázkám. Mezi kategoriemi se vytvořily vzájemné vazby a interakce. Prvními dvěma kategoriemi jsou **klima v MŠ** a **vzdělávací nabídka**, které se vztahují k Začít spolu programu a jejímu propojení s teorií mnohačetných inteligencí. Dále byla stanovena kategorie **osobnost pedagoga** odrážející nejen pedagogické působení, ale také osobnostní nastavení učitelů, které z hlediska Gardnerových teorií může být jakýmsi limitem či výzvou. Poslední kategorií je **inspirace**. Jednotlivé kategorie přibližují v následující kapitole.

4 Výsledky výzkumu

Pro lepší zodpovězení výzkumných otázek byly v rámci kódování vymezeny již zmíněné kategorie klima v MŠ, osobnost pedagoga, vzdělávací nabídka a inspirace. Všechny kategorie jsou vzájemně propojené a interagují spolu. Klima v mateřské škole je zaměřena na podporu vedení, spolupráci týmu a klimatu v rámci třídy, což velmi úzce souvisí s osobností pedagoga. Tato kategorie přibližuje osobnostní rozvoj, vztah pedagoga a dítěte, osobní limity a výzvy související s teorií mnohačetných inteligencí a navazuje tím na další vzniklou kategorii vzdělávací nabídka. V té jsou popsány výsledky výzkumu při nepřímo vzdělávací nabídce, při společných činnostech a při plánování. Poslední kategorie se věnuje nabídce a poptávce inspirativních materiálů pro pedagogy v mateřských školách, kteří chtějí pracovat s mnohačetnými inteligencemi.

V následujícím textu interpretuji výpovědi respondentek, či přímo cituji úryvky z rozhovorů. Některé interpretace jsou pro lepší srozumitelnost vyjmutých slov upraveny.

Klima v MŠ

Z odpovědí respondentek vyplynulo, jak důležitá je podpora vedení, zejména v oblasti sebevzdělávání a dodržování principů Začít spolu programu. Zatímco většina respondentek se setkala s podporou vedení, s proplacením sebe vzdělávacích kurzů k získání certifikátů, k rozvoji spolupráce a k metodickému vedení, jedna z respondentek zatím žádné školení neabsolvovala. *„Zatím nemám nic. Kurzu se samozřejmě také nebráním, ale protože je to drahé, tak to sama nevyhledávám. Kdyby ale ta možnost ze strany školky byla, tak ji neodmítnu,“* (Julie). Z neverbálních projevů bylo patrné, že podpora ředitelky chybí a ačkoli mateřská škola je zařazena do sítě Začít spolu, schází metodické vedení pedagogického týmu. Na druhé straně z výpovědí ředitelky (Radky a Heleny) vyplývá, že program v jejich mateřské škole vznikl na základě podnětů vedení. *„U mě to bylo tak, že jsem Začít spolu do mateřské školy přinesla já. Nejprve jsem si neuměla představit, jak pracovat na různých místech a s různými skupinami dětí, s tím, že nás učitele, skutečně nebudou tolik potřebovat. Když jsem se pak byla podívat v mateřské škole Beruška ve Frýdku-Místku, představa se rázem stala realitou a věděla jsem, že tento program musíme do naší školy zavést,“* (Radka).

Všemi rozhovory prostupuje téma týmové spolupráce. Začít spolu staví své základy na spolupráci dětí a spolupráci s rodinou, tyto základy je ale třeba podepřít pilířem týmové spolupráce. Spolupráce na třídě funguje ve všech případech a spolupráce pedagogického týmu až na jednu výjimku také. Její formy jsou rozmanité a pestré. V jednom z případů dochází k plánování tematických bloků celým týmem, ve třech případech je pak spolupráce týmu podpořena spoluprací s organizací Step by Step. Ta ve dvou případech pomohla s vhodným začleněním programu také do Školního vzdělávacího programu (ŠVP), s vnitřními záležitostmi mateřských škol, jako jsou diagnostické metody či formy plánování a s dalším sebevzděláváním pedagogických týmů. Ve třetím případě není spolupráce s organizací Step by Step zmíněna, ale vychází z předpokladu lektorské činnosti pro organizaci jedné z respondentek.

V oblasti klimatu třídy jsem zaměřila svou pozornost na vztah pedagoga, dítěte a rodiny, na prostředí a podporu rozmanitosti. Ze všech odpovědí a neverbálních projevů je patrný vřelý vztah k práci s dětmi a vnitřní nastavení k orientaci vzdělávání směrem k dítěti. Tento jev by však bylo vhodné potvrdit na základě pozorování.

V triádě pedagog-dítě-rodina vystupuje do popředí systematické budování vzájemné důvěry, které pomáhá komunikace. Respondentkám se také osvědčilo zapojení dětí i rodičů do vzdělávacího procesu. Radka se odvolává ohledně spolupráce na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV): *„Propojení všech těchto aktérů mě fascinuje a myslím si, že to není nutnost jen pro školky zapojené do programu. Je to něco, co můžeme nabízet i mimo program, budovat tyto vztahy krok za krokem. Základní principy programu přeci vycházejí z RVP PV, takže už není důvod po tolika letech otálet.“*

Pestré vzdělávací nabídce pomáhá podnětné prostředí, které je v Začít spolu tvořeno centry aktivit. Z výpovědí vyplynulo, že centra aktivit nejen podporují rozmanitost, ale také pomáhají s budováním prostoru, kde se děti cítí bezpečně. *„Ví, že v něm mají místo, že je nikdo nemůže vyhodit, protože je silnější. Ví, že je tam pravidlo, a díky nim je tam tedy teď to jejich místo,“* (Julie). Rozmanitost pak odhaluje jednotlivé zastoupení inteligencí u dětí, rozvíjí a propojuje je vzájemně. *„V každém centru se provádí jiné typy činností. Tímto způsobem je možné komplexněji nahlížet na jednotlivé inteligence a propojit je. Troufnu si říci, že v každém centru, kde děti vykonávají nějakou činnost, je zahrnut minimálně jeden typ inteligence, kterou v danou chvíli rozvíjejí,“* (Alice).

Většina respondentek se s teorií mnohačetných inteligencí setkala okrajově v rámci studia a ve větší míře v rámci letních škol a školení organizace Step by Step. Julie uvádí, že jsou základní informace o teorii součástí jejich třídních vzdělávacích programů (TVP). A ačkoliv by se mohlo zdát, že znalost teorie není v Začít spolu programu nutná, protože z něj přirozeně vychází, opak je pravdou. Každý z nás má totiž vlastní spektrum inteligencí a jak vyplynulo z rozhovoru s Radkou, v případě, že své spektrum a jednotlivé typy inteligencí neznáme, může docházet k jeho opomíjení nebo k záměrnému vyhýbání se některým činnostem. Blíže se tomuto osobnostnímu limitu a jeho vlivu na vzdělávací nabídku věnuji v kategorii osobnost pedagoga.

Personální inteligence zpravidla respondentky rozvíjejí také mimo nepřímou vzdělávací nabídku v centrech aktivit, také v ranním a hodnotícím kruhu, kdy berou v potaz individualitu dětí a dávají prostor jak ke spolupráci: „v rámci ranního kruhu mají děti možnost říct „potřebuji od někoho poradit“, čímž je vedeme k tomu, že je v pořádku nevědět a říct si o pomoc,“ (Zuzana), tak k vnímání vnitřních pocitů: „například často s kolegyní sehráváme scénky, které pomáhají dětem lépe pochopit lidské vlastnosti nebo nějaký problém. A také často používáme postavu žabáka Ferdy a jeho much¹²“ (Alice). I v těchto případech je viditelné vzájemné působení pracovního týmu a jeho kooperace.

Osobnost pedagoga

Mateřské školy s programem Začít spolu mohou spolupracovat s neziskovou organizací Step by Step, která v rámci svých vzdělávacích programů a seminářů s mnohačetnými inteligencemi účastníky seznamuje a pracuje s nimi. Mimo vzdělávací programy nabízí také možnost mentoringu přímo v mateřských školách, kde se zaměřují na potřebné vnitřní procesy. Možnost mentoringu využily i dvě z mých respondentek. „Mentorka nás učila pracovat s Rámcovým vzdělávacím programem a od Step by Step jsme absolvovali také minimálně dva osobnostně-sociální kurzy. Nyní jsme měli jednu z lektorek také na teambuildingu,“ (Helena). „Díky úzké spolupráci školky s Dianou Roubovou máme v rámci školního roku školení pro všechny učitelky ze všech budov. Během přípravného týdne jsme například měly vytyčeny dva dny, kdy nám pomáhala otevírat různá témata,“ (Zuzana). Jedna z respondentek je také lektorkou organizace Step by Step, tudíž se předpokládá úzká spolupráce i u ní v mateřské škole.

¹² Kniha Emušáci - Ferda a jeho mouchy (SCIO) přibližuje lidské emoce pomocí dětských příběhů.

Hlavními přínosy programu v mateřských školách je bezesporu orientace na dítě. Helena uvádí, že jí je na programu Začít spolu sympatická „větší orientace na dítě, práce s jejich individuálními potřebami a vyšší aktivita dětí než například ve frontálním vzdělávání.“ Zuzana doplňuje podstatnou myšlenku spjatou s mnohačetnými inteligencemi: „Líbí se mi podpora dětí a rozvíjení je v tom, v čem jsou dobré a co je baví.“ Tento přínos by ale nebyl možný bez osobnosti pedagoga.

Být dobrým učitelem zahrnuje mnoho dílčích charakteristik, které se mohou lišit v závislosti na vnímání člověka. Všechny respondentky se shodují, že v Začít spolu programu je učitel vychovávajícím a vzdělávajícím průvodcem. Alice uvedla, že „učitel děti pouze směřuje k tomu, co by měly udělat, ale samotnou cestu a kroky si určují samy.“ Radka vidí v orientaci na dítě také podporu vnitřní motivace: „Dětem stačí nachystat prostředí, zajistit bezpečí a dát jim příležitosti. Jakmile toto jako pedagogové uděláme, děti fungují velmi dobře samostatně, není potřeba je speciálně motivovat, protože jsou motivovány prostředím kolem sebe, svou vnitřní motivací a chutí do činnosti.“

Učitel v Začít spolu podle mých respondentek také pracuje s individuálními potřebami dětí, chystá jim podnětné prostředí a podporuje je, čímž napomáhá rozvoji silných stránek u dětí, tedy výraznějších inteligencí. Úskalím, které mohou ve vzdělávacím procesu nastat, jsou právě slabé inteligence pedagogů. „Nemyslím si, že plánování je o té nejrozvinutější inteligenci, ale o té nejslabší, protože činnosti pro ni se pak plánují hůře,“ (Helena). S tím souhlasí i Alice: „Opravdu cítím, že zastoupení mých inteligencí ovlivňuje to, jaké činnosti se mi plánují lépe a jaké hůře.“ Zuzana ovšem uvádí důležitou myšlenku: „Nemusíme umět všechno, ale jde o to vymyslet způsoby tak, aby nabídka činností byla pestrá.“ Pestrost a rozmanitost je však závislá na dostatečné inspiraci, zejména u činností, které pedagogům nejdou vymyslet automaticky. A právě oblasti vzdělávací nabídky a inspirace se věnuji v následujícím textu.

Vzdělávací nabídka

Vzdělávací činnosti jsou v Začít spolu programu nabízeny nepřímou, formou připraveného prostředí v centrech aktivit. Každé z center má jiné zaměření a podporuje tak rozmanitost nabízených činností. Některé z center vybízejí k přímému přiřazení inteligence, například centrum Knihy a písmena vybízí automaticky k přiřazení inteligence verbální, přesto je ale důležité do tohoto centra dávat i činnosti, které tu

verbální inteligenci prolnou s inteligencí jinou. Tento příklad uvádí Zuzana: „*Abychom do centra Knih a písmen nalákali děti s převažující tělesně-kinestetickou inteligencí, dali jsme do něj aktivitu, kdy si děti na papír napsaly, nebo daly obrázky ryb a po třídě hledaly rozmístěné stejné fotky s názvy ryb. Děti tím skrz pohyb probouzely zájem o písmena.*” Alice poukazuje na rozvíjení přírodní inteligence s dalšími inteligencemi, v případě tématu Ovoce a zelenina: „*V rámci týdenního tématu mohu tuto inteligenci rozvíjet v pokusech a objevech tím, že děti mohou zkoumat druhy ovoce a zeleniny, nebo v domácnosti, kde si z ovoce a zeleniny mohou chystat saláty.*” Z tohoto příkladu je patrné v centru Pokusy a objevy prolnutí přírodní inteligence s inteligencí verbální či prostorovou a v centru Domácnost s inteligencí tělesně-kinestetickou. Je tedy zřejmé, že některé inteligence z center přímo vycházejí, ale není vyloučené ani jejich vzájemné prolínání a zamýšlení se nad novými způsoby. Každé z center navíc podporuje rozvoj interpersonální inteligence tím, že je jedním z principů programu spolupráce.

Při společných činnostech jsou zohledňovány individuální potřeby dětí, přesto i při nich dochází k rozvoji některých inteligencí. Ranní kruh využívá k sdělování podstatných informací propojování jednotlivých inteligencí, aby nebyl zaměřen pouze verbálně. Julie uvádí, že propojuje v rámci ranního kruhu básničku, tedy verbální inteligenci, s pohybem, tedy tělesně-kinestetickou inteligencí, nebo matematicko-logickou inteligencí s verbální. Jako příklad uvádí ranní kruh v den rozhovoru, kdy si „*děti vybíraly domácí zvíře a zároveň si měly velikost zvířete uvědomit,*” a vyjádřit ji číselně na předem dané ose. Ranní kruhy jsou také často časem rituálů: „*při pozdravu si děti volí, jak se chtějí pozdravit, čímž v podstatě zohledňujeme potřeby dětí, například potřebu se hýbat,*” (Zuzana). U hodnotícího kruhu některé respondentky prolínají verbální inteligenci s inteligencí prostorovou či tělesně-kinestetickou. „*Někdy se pro reflexi využívají smajlíci, jindy propojení s pohybem. Ten, kdo byl spokojený, vyskočí nebo zadupe, ten, kdo měl obtíže, se zamračí,*” (Radka).

Co se týče plánování, z odpovědí respondentů vyplynulo, že se spíše zamýšlí nad činnostmi a náplněmi jednotlivých center aktivit, než nad zastoupením jednotlivých inteligencí. Pouze dvě respondentky uvedly plánování na základě mnohačetných inteligencí, přičemž jedna z nich mluvila o tomto plánování v čase minulém a u druhé je zřejmá nepropojenost se Začít spolu programem. V jednom případě dochází k zhodnocení naplnění inteligencí až při zpětné reflexi. Do plánování zahrnují tři respondentky i děti. Je tedy pravděpodobné, že jejich nápady budou vycházet z jejich

silných inteligencí, což může vést právě k podpoře silných stránek osobnosti, k vnitřní motivaci a k získávání sebevědomí, jak uvádí respondentka Zuzana.

Inspirace

Během rozhovorů mě zajímalo, jaké jsou zdroje při plánování a zda jsou pro respondentky dostatečné. Mezi nejčastěji používané zdroje patří internet a publikace. Z internetu čerpají všechny respondentky, nejvýraznější je sociální síť Pinterest. Alice čerpá i z plánů jiných mateřských škol a Radka zmínila web Učitelnice.

V knižních publikacích je obsažena pouze jedna kniha zaměřená přímo na teorii mnohačetných inteligencí, a to kniha Každý je na něco chytrý od Thomase Armstronga. Z této publikace čerpá inspiraci Radka a Helena. Ta popisuje úskalí spojené s touto knihou: *„Jak jsme zmiňovaly například knihu Každý je na něco chytrý, tak tu tady máme pouze jedenkrát a putuje tu tedy pouze jeden výtisk napříč celým týmem.“* Knihu je totiž velmi těžké sehnat. Další poměrně často zmiňovanou publikací byla kniha Plánujeme spolu od Mirky Škardové a Nápadníček 1 a 2 od Marcely Trantinové.

Poměrně často zmíněným zdrojem inspirace jsou hospitace u kolegyň či návštěvy jiných mateřských škol. V případě Radky byla návštěva jiné mateřské školy také impulsem pro zavedení programu: *„Nejprve jsem si neuměla představit, jak pracovat na různých místech s různými skupinami dětí, s tím, že nás učitele skutečně nebudou tolik potřebovat. To pro mě bylo nepředstavitelné. Když jsem se pak byla podívat v mateřské škole Beruška ve Frýdku-Místku, představa se rázem stala realitou a věděla jsem, že tento program musíme do naší školky zavést.“* Jiná respondentka zmiňuje v rámci vzájemných hospitací projevení vlastního zastoupení inteligencí: *„Inspirujeme se v rámci vzájemných hospitací. Tam se nejvíce projevují dominantní inteligence a tím, že jde každé něco jiného, tak se od sebe vzájemně inspirujeme. Máme také možnost nahlížet do jiných mateřských škol“* (Helena). S návštěvami jiných mateřských škol mohou souviset i kurzy letních škol či jiné semináře. Alice čerpá ze zkušenosti v letní škole, kde bylo využito prožitkové učení: *„Měla jsem možnost nahlédnout do jiné školky, která byla s programem Začít spolu více propojena. Centra aktivit tam měla skvěle připravená a nejvíce mě bavilo, že jsem si mohla prožít celý den jako dítě. Mohla jsem přijít do centra a vše si vyzkoušet právě z pohledu dítěte.“* A Radka nepřímo vybízí k návštěvě metodických center organizace Step by Step: *„Mnoho inspirace můžeme získat na sdílených a vzdělávacích akcích v rámci metodických center. Tam se*

snažíme alespoň jednou za rok nabídnout nějaké sdílení, kdy si účastníci přinesou vlastní zkušenosti a pak vytvoříme dvě centra aktivit, čímž nasbíráme mnoho činností, které jsou osvědčené. Myslím si, že to je také zdroj, bohužel ale není dostupný všem, protože ne každý metodická centra zná nebo je má blízko.”

Téměř všechny respondentky se ale shodly na nedostatku inspirativních materiálů při práci s inteligencemi. Radka by jako ředitelka další inspiraci nevyužila při práci s dětmi, ale využila by ji pro svou lektorskou činnost. Podle Alice a Zuzany také není inspirace dostatek. Zuzana zmiňuje, že inspirace není nikdy dost. *„Občas nějaký materiál najdu, ale není ho moc a pokud, tak je hodně obecný,”* (Alice). Pouze Julie odpověděla neurčitě: *„Nevím. Člověk si to podle mě pak musí zařadit k inteligencím sám. Podle inteligencí nápady nehledám, spíše hledám, co by se k danému tématu hodilo za činnosti a poté určuji, ke které inteligenci ji přiřadím.”* Z výpovědí respondentky Julie a jejích neverbálních projevů je však patrné, že v jejich mateřské škole jsou zatím Začít spolu s centry aktivit a mnohačetnou inteligencí vnímány jako oddělené jednotky, které se doplňují do tabulky a vzájemně spolu nekooperují, ačkoli její osobní nastavení je jiné. *„Leckdy mám problém zařadit nějakou činnost jen pod jednu inteligenci, protože vím, že často zasahuje do vícero inteligencí. Při plánování spíše řeším, kam danou činnost zařadit, kam nejvíce pasuje,”* (Julie).

Poptávka inspirativních materiálů je pestrá, dalo by se říci, že co respondentka, to nápad na námět. Společným znakem je u většiny možnost vyhledání na internetu. *„Osobně bych uvítala ebook, který bych si mohla snadno stáhnout a využít,”* (Alice). Je tomu tak nejen pro snadnou dostupnost, ale také rychlou dostupnost. *„V momentě, kdy bych si měla vybrat, zda bude dostupná inspirace přes sociální síť nebo web za měsíc, nebo skrz knihu za rok, tak bych volila sociální síť, protože by to bylo dříve. Takže já bych na to nahlížela spíše tímto způsobem,”* (Helena). Některé respondentky však uvádí společně s internetovým zdrojem, také možnost tištěné publikace. V obou případech se ale shodují na kombinaci textu a obrázků, v jednom případě i videa či semináře. *„Zároveň bych nebyla ani proti publikaci, ve které by byla kombinace textu a obrázků, protože si myslím, že člověku dá víc propojení, než jen text nebo jen obrázky,”* (Alice). *„Mně by vyhovoval jasný popis, fotografie nebo nějaký námět, který je otevřený, protože si pak ráda ty nápady dotvářím podle sebe,”* (Radka). *„Mně by nejvíc vyhovovala praktická ukázka, takže buď náslechy, video nebo semináře. Já to potřebuji vidět,”* (Julie). Dvě respondentky podobu nespécifikovaly. *„Mně se líbí tematicky zaměřené*

aktivity. Dává mi asi největší smysl podívat inspiraci tematicky,” (Zuzana). „Využijeme cokoli, protože z čehokoliv se dá získat to, co momentálně potřebujeme a všechno, co je nové, je přínosem. Sem s tím,” (Helena).

4.1 Shrnutí a přínosy výzkumu

Úkolem výzkumných otázek bylo zjistit, jakým způsobem je využita teorie mnohačetných inteligencí ve vybraném vzorku Začít spolu mateřských škol, jak je teorie využívána při plánování a jaký je zájem o rozšíření inspirace k plánování se zapojením mnohačetných inteligencí do programu. Podařilo se mi navázat se všemi respondentkami osobnější kontakt a získat tak cenné odpovědi, které jdou mnohdy pod povrch a staví na příkladech z praxe. Interview bylo ve všech případech úspěšné a všechny položené otázky byly všemi respondentkami zodpovězeny. Následně byly rozhovory přepsány, analyzovány, a kódovány. Z kódování rozhovorů vplynuly čtyři vzájemně propojené kategorie - klima mateřské školy, osobnost pedagoga, vzdělávací nabídka a inspirace.

Do výzkumu bylo zahrnuto celkem pět respondentek pocházejících z různých krajů České republiky. Dvě z respondentek jsou ve vedoucích pozicích jako ředitelky Začít spolu mateřských škol, tři jsou učitelkami v Začít spolu mateřských školách. Mimo respondentku Julii se všechny zúčastnily letních škol Začít spolu, přičemž jedna pouze druhé části, protože již s programem v mateřské škole pracovali dlouho a základní informace o programu měla. Tři respondentky uvedly také další účast na dílčích seminářích organizace Step by Step ČR.

Všechny respondentky spojuje podobné nastavení pedagogického působení na děti. Shodují se, že je učitel průvodcem vzdělávání, který dětem poskytuje bezpečný a podnětný prostor pro jejich zdravý rozvoj. Bezpečí navozují respondentky jasně danými pravidly, poskytnutím volby a orientací na silné, nikoli slabé stránky, tedy silně zastoupené inteligence. Aby nedocházelo k opomenutí některé z inteligencí, je zapotřebí znát své zastoupení inteligencí. To všechny respondentky zjistily v průběhu letní školy nebo studií. Přesto je podle respondentek náročné vymyslet činnosti pro rozvoj inteligencí, které mají samy oslabené a v interview se několikrát objevila žádost o další inspirativní materiál využívající teorii mnohačetných inteligencí. Toto tvrzení na poslední otázku výzkumu mě dovedlo k vytvoření tematického projektu¹³, v souladu se

¹³ Celý rozpracovaný tematický projekt je součástí přílohy CH.

zásadami Začít spolu programu. Projekt je variabilní a pedagogové jeho části mohou vzájemně kombinovat, prolínat, nebo případně vyjímát do jiných témat. Projekt je vyzkoušený v praxi s dětmi ve věku 3-6 let a je obohacen o jejich nápady.

4.2 Návrh řešení

Z interview vyplynulo několik nápadů k inspirativnímu materiálu při práci s mnohačetnými inteligencemi v Začít spolu mateřské škole. V následujícím textu je tematický projekt stručně představen.

Tematický projekt *Poznáváme živly kolem nás a v nás* je dvouměsíční a je rozčleněn na čtyři čtrnáctidenní bloky, které je však možné mezi sebou vzájemně prolínat. Zmíněnými bloky jsou: **Poklady Ze(mě)**, **Kapka vody**, **Jiskra v oku**, **plamen v srdci** a **S větrem v zádech**. Každý z nich rozvíjí nejen znalosti a dovednosti související s živly kolem nás, ale zaměřuje se také na živly v nás, v lidech, čímž jsou ještě více rozvíjeny i personální inteligence. Součástí projektu je využití muzikoterapeutických nástrojů, esenciálních olejů, jógových cviků a manter. To proto, že sama zmíněné pomůcky ve vzdělávání ráda používám a pro téma živlů mi přijde jejich využití vhodné. I tyto pomůcky totiž pomáhají rozvíjet jednotlivé inteligence, zejména ty personální.

Společné činnosti jsou navrženy tak, aby jejich poměrná část byla využitelná i v centrech aktivit. Každá z navržených aktivit představuje nejvíce tři inteligence, které jsou rozvíjeny převážně, zároveň jsou ale v mnohých případech rozvíjeny i další inteligence. Součástí projektu jsou nápady dětí, které byly v rámci společného plánování do projektu zakomponovány.

5 Diskuse

Tato práce přináší pohled na teorii mnohačetných inteligencí ve vybraném vzorku Začít spolu mateřských škol. Zjišťuje, jakým způsobem je začleňována do plánování a jaký je zájem o rozšíření inspirace k plánování aktivit se zapojením mnohačetných inteligencí do programu. Jak bylo v práci několikrát zmíněno, jedním ze základních principů Začít spolu je orientace na dítě a respektování jeho individuality. Proto je potřeba mít přehled o různých typech teorií, práci s nimi a být otevřený všem výzvám, které vzdělávání v mateřské škole nabízí.

Jak zmínila Gardošová et al. (2003), nejdůležitější je v Začít spolu vytvořit příjemné klima třídy. To vzniká v momentě, kdy jsou ve třídě přítomny ctnosti jako respekt, tolerance a důvěra. Zmíněné ctnosti prostupují do jednoho z hlavních principů Začít spolu programu a tím je spolupráce. Respondentky se shodují v tom, že je spolupráce důležitá, a to nejen s dětmi, ale také s rodinou a v rámci pracovního týmu. Co se spolupráce dětí týče, tak se respondentky shodly, že se celým dnem prolíná inteligence interpersonální, protože jsou děti prostředím a vzdělávací nabídkou nepřímo vybízeny právě ke spolupráci. Zároveň je respektována individualita dětí, kterým je během celého dne poskytnuta možnost volby. Díky té mají možnost děti posilovat své silné inteligence mimo nepřímo řízenou vzdělávací nabídku také během volných her, ranního kruhu, hodnotícího kruhu a pobytu venku. K podpoře silných stránek dětí dochází téměř u všech respondentek také skrze rodiče a jejich spolupráci s mateřskou školou prostřednictvím konzultací, ve kterých se dozvídají, jaké inteligence jsou u jejich dětí silné a jak je ještě více podpořit. V oblasti spolupráce pracovního týmu se některé odpovědi respondentek rozcházejí. Na jedné straně bylo patrné metodické a podporující vedení, na straně druhé spolupráce pouze v rámci třídy s kolegyní. Právě podporující vedení může pedagogům napomoci posunout se ve svých znalostech a dovednostech kupředu, například skrze metodické semináře či mentoring přímo v mateřské škole. Tyto aktivity poté pomáhají k rozšíření inspirace, protože jsou-li některé z inteligencí u pedagoga oslabeny, může dojít k záměrnému vyhýbání se daným typům činností nebo k jejich špatnému uchopení.

Stejně jako je rozmanité zastoupení dětských osobností, musí být pestrá i vzdělávací nabídka, aby každému z dětí nabídla možnost rozvíjet své silné stránky. Vzdělávací nabídka je řízena nepřímo pedagogem, který pouze připraví prostředí a zadá jasné a srozumitelné zadání. To by mělo dětem poskytovat možnost vlastního postupu.

Nabídka činností podle většiny respondentek rozvíjí dané inteligence na základě center aktivit. Některá centra totiž přímo vybízí k rozvoji daných inteligencí. Přesto se dají jednotlivé inteligence v rámci center aktivit prolínat, jak je uvedeno u jednotlivých inteligencí v teoretické části práce. Názory respondentek na toto prolínání inteligencí se však rozcházejí. Zatímco některé respondenty uvádějí, že inteligence přirozeně vycházejí z center aktivit, jiné vidí příležitost zapojovat do center aktivit i činnosti rozvíjející jiné inteligence než ty, ke kterým dané centrum vybízí. Jedním z uvedených příkladů respondentek je využití tělesně-kinestetické inteligence pro centrum knih a písmen, které spíše přirozeně vybízí k rozvoji verbální inteligence. Po práci v centrech aktivit přichází na řadu hodnotící kruh. I tím mnohačetné inteligence prostupují, protože je opět dána dětem příležitost hodnotit na základě svých potřeb. Nejčastěji se k hodnocení využívá pohyb, slovo, výraz ve tváři nebo připnutí kolíčku s vlastní fotkou na smajlíka. Hodnocení ale probíhá i průběžně během práce v centrech aktivit.

Aby docházelo ve vzdělávací nabídce k zastoupení všech inteligencí, je důležité činnosti předem plánovat. Jedním ze zmíněných typů plánování v teoretické části je společné plánování. To může zahrnovat plánování s dětmi nebo s celým pedagogickým týmem. Právě toto plánování podporuje vnitřní motivaci dětí, možnost zažít úspěch a tím, že s nápady přicházejí samy děti dochází k pestrosti vzdělávací nabídky a k podpoře jejich silných stránek. Z výzkumu vyplynulo, že jsou zastoupeny oba typy plánování, společné s kolegyněmi i s dětmi. Pouze jedna z respondentek uvedla, že dětské nápady do svých příprav nezahrnuje, protože na společné plánování nezbývá prostor a čas a děti nejsou vedeny k tomu, aby své nápady paní učitelce předestřely. Ze dvou rozhovorů je patrná při plánování také spolupráce s rodinou, kdy na začátku školního roku dávají respondenty možnost pro vytyčení hlavních témat zajímavých dětem, ty pak rodiče napíší na papírky a předávají zpět do mateřské školy. Spolupráce s rodiči je dle respondentek navazována různými akcemi, ale také schůzkami, na kterých pedagog s rodičem probírá vzdělávací posuny a zaměření dítěte, přičemž pedagog může rodiče nasměrovat k rozvoji silných stránek dětí i mimo mateřskou školu.

Limitující při plánování pouze pedagogem může být vlastní spektrum jednotlivých inteligencí. Z výzkumu vyplynulo, že je těžké plánovat činnosti pro ty inteligence, které mají respondenty slabší. Na to upozorňuje i Škardová (2020), která tvrdí, že plánování podle mnohačetných inteligencí napomáhá zastoupení všech inteligencí a to i těch, které

by pedagogové mohli zapomenout nebo se jím záměrně vyhýbat. Respondentky uvedly, že se nejčastěji inspirují od svých kolegyň, protože každá z nich má odlišné zastoupení inteligencí, a tak oplývá jinými nápady a její silné stránky mohou být tak využity ve vzdělávací nabídce jiné paní učitelky. Přesto si respondentky postesklly, že je inspirace v plánování podle mnohačetných inteligencí málo.

Závěr

Tato diplomová práce přibližuje teorii mnohačetných inteligencí a program Začít spolu v předškolních zařízeních. Je rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Teoretická část, opírající se o českou a zahraniční literaturu, objasnila pojem teorie mnohačetných inteligencí a jednotlivé typy inteligencí přiblížila v samostatných podkapitolách. Další kapitola byla zaměřena na základní charakteristiku programu Začít spolu v mateřských školách, ve které byla popsána východiska programu, struktura dne, centra aktivit, spolupráce s rodinou i role učitele a individualizace. Gardnerova teorie a Začít spolu program vnáší do vzdělávání potřebnou energii pro práci s individuálními potřebami dětí a jejich silnými stránkami. Pozornost je ve vzdělávání a mnohdy i v rodinách spíše zaměřena na chyby a slabé stránky, místo těch silných, a proto je důležité toto nastavení změnit a budovat dětem zdravé sebevědomí, aby mohly být v životě úspěšnější a šťastnější. Poslední kapitola se věnovala vybraným typům plánování v mateřských školách. Na tuto kapitolu navazuje empirická část, jejímž cílem bylo zjistit, jak se teorie mnohačetných inteligencí využívá ve vybraném vzorku předškolních zařízení Začít spolu a jakým způsobem je teorie zapojena do plánování tematických celků. Dílčím cílem pak bylo zjistit zájem o inspirativní materiál a v případě zájmu navrhnout vhodný program s plánováním dle mnohačetných inteligencí.

V empirické části byl využit kvalitativní výzkum, jehož výzkumným nástrojem bylo interview. Interview bylo polostrukturované, což mi umožnilo měnit pořadí otázek dle potřeby a reagovat tak na podněty respondentek. Se čtyřmi respondentkami probíhalo interview osobně, pouze s jednou se osobní kontakt kvůli vzdálenosti nepodařil a byl nahrazen video rozhovorem. I přes toto úskalí se mi podařilo se všemi respondentkami vytvořit příjemné prostředí k rozhovoru.

Výsledek mého výzkumu dopadl nad očekávání úspěšně. Ověřila jsem teorii mnohačetných inteligencí v mateřských školách a byla mi poskytnuta plnohodnotná zpětná vazba. Uskupení do kategorií, klima mateřské školy, osobnost pedagoga, vzdělávací nabídka a inspirace, mi pomohlo lépe zodpovědět výzkumné otázky.

I přes to, že Začít spolu z Gardnerovy teorie vychází, došlo k nalezení způsobů, kterým teorie mnohačetných inteligencí vstupuje do vzdělávacího procesu. V rozhovorech byly patrné drobné nuance, ale sám Gardner neurčil jediný správný postup začlenění teorie do vzdělávání. V jednom z rozhovorů je ovšem patrná nepropojenost Gardnerových

teorií se Začít spolu programem, dochází k přiřazování činností do striktních tabulek jednotlivých inteligencí, což může snižovat kvalitu vzdělávání. Z výsledků výzkumu navíc vyplynulo, že by měla být některá centra, zaměřená na určitý typ inteligence, obohacena také o prolnutí s jinou inteligencí.

Všechny respondentky se shodly na osobnostních limitech, kterými je vlastní zastoupení inteligencí a na nezbytně nutném poskytnutí vzdělávací nabídky tak, aby nebyly žádné děti znevýhodněny. Z této části rozhovorů však vyplynula podstatná složka, a to potřeba inspirace. Toto zjištění mě vedlo k naplnění dílčího cíle, tedy návrhu inspirativního materiálu pro plánování s mnohačetnými inteligencemi. Ověření tematického projektu může být podnětem k dalšímu šetření. Jak uvádím v kapitole 4, limitem této diplomové práce je chybějící pozorování, díky kterému by výpovědi respondentek byly podepřeny pozorovanou praxí. Zodpovězením výzkumných otázek však byl naplněn cíl práce a na základě poslední výzkumné otázky byl naplněn i cíl dílčí.

Pro většinu respondentek hrála roli při navrhování inspirativních materiálů dostupnost a čas. I z toho je patrné, že inspirativní materiály potřeba jsou, a proto jsem vytvořila dvouměsíční tematicky zaměřený projekt vycházející z Gardnerovy teorie a zásad pro plánování Začít spolu programu. V projektu jsou u jednotlivých aktivit psány inteligence, které se při ní rozvíjejí, nutno však podotknout, že jsem vybírala rozvoj těch nejvýraznějších inteligencí a není tak vyloučený rozvoj i jiných než zmíněných inteligencí. Některé z navržených aktivit mohou být obměněny, doplněny nebo vzájemně prolнутy.

Věřím, že mnou navržený projekt bude přínosem ne jednomu pedagogovi a bude motivací dalším ředitelům a ředitelkám mateřských škol implementovat Začít spolu program do jejich předškolních zařízení.

Referenční zdroje

- Armstrong, T. (2011). *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence*. Praha: Portál.
- Babanová, A. (2023). *Centra aktivit ZŠ: Cesta ke smysluplnému učení*. Praha: Step by Step ČR.
- Bartůněk, D. (2001). *Hry v přírodě s malými dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Bamberger, J. (1982). *Growing up prodigies: The midlife crisis*. New dierections for child and adolescent development, s. 61-77.
- Baum, S., Viens, J. & Slatin, B. (2005). *Multiple intelligences in the elementary classroom: a teacher's toolkit*. Teachers College Press.
- Berman, M. (2002). *A multiple intelligences road to an ELT classroom*. Wales: Crown house publishing limited.
- Bratcher, S. (2012). *The learning-to write process in elementary schools*. New York: Routledge.
- Brdek, M. & Vychlová, H. (2004). *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI.
- Bruner, J.S. (1968). *The growth and structure of skill*. Ciba Congerence, Londýn.
- Campbell, B. (1997). *The naturalist intelligence*.
- Daniš, P. (2016). *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?* Ministerstvo životního prostředí ČR.
- Doležalová, V. (2022). *Hudba děti zajímá odmalička, úplně přirozeně...* Informatorium, č. 06, s. 6–8.
- Dvořáková, D. (2022). *Vyzkoušejte s dětmi lesumění: podpořte jejich rozvoj a užijete si zábavu*. Informatorium, č. 06, s. 28–29.
- Dvořáková, H. (2011). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Fischer, K. (1980). *A theory of cognitive development: the control of hierarchies of skill*. Psychological review, 87, 477-531.

- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). *Multiple intelligences go to school: educational implications of the Theory of Multiple Intelligences*. American educational research association: Educational researcher, vol. 18, No. 8, str. 4–10.
<https://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/ThinkPaper/Gardner1989.pdf>
- Gardner, H. & Viens, J. (1990). *Multiple intelligences and styles: partners in effective education*. The clearinghouse bulletin: Learning/teaching styles and brain behavior, 4 (2), s. 4–5.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 2. vydání. Praha: Portál.
- Gardošová J., Dujková L. & Step by Step (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Golawski, V. (2017). *Developing multiple intelligences through role play and other game-like activities*. [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Theses.
<https://theses.cz/id/6hqo47/>.
- Grow, G. (1995). *Writing and multiple intelligences*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379662.pdf>
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Christinson, M. A. (1996). *Teaching and learning languages through multiple intelligences*. <https://www.researchgate.net/publication/234711550>
- International Step by Step Association (ISSA). (2011). *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step ČR.
<https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>
- International Step by Step Association (ISSA). (2020). *Předškolní vzdělávání orientované na dítě: přístup Step by Step/Začít spolu*.
https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/ebook_predskolni-vzdelavani-orientovane-na-dite-2stranny.pdf

Jančaříková, K. (2011). *Přírodovědná inteligence, její diagnostika a podpora*.
<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUB/8851/PRIRODOVEDNA-INTELIGENCE-JEJI-DIAGNOSTIKA-A-PODPORA.html>

Kargerová, J. & Gardošová, J. (2013). *Individualizace v práci učitelky mateřské školy*.
Praha: Step by Step ČR.
<https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/prirucka-individualizace-v-ms.pdf>

Koželuhová, E., Loudová Stralczynská, B. & Syslová, Z. *Dítě nebo tradice? Plánování vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání*. Orbis Scholae, s. 71-86.
https://karolinum.cz/data/clanek/11681/OS_17_1_0071.pdf

Krajhanzl, J. (2012). *Děti a příroda: období dětského vývoje z hlediska enviromentální výchovy*. Brno: Lipka.
[https://www.academia.edu/3417012/Děti_a_příroda_období_dětského_vývoje_z_hlediska_environmentální_výchovy](https://www.academia.edu/3417012/Deti_a_priroda_obdobi_detskeho_vyvoje_z_hlediska_environmentalni_vychovy)

Krejčová, V. & Kargerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál.
https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/10/metodicky_pruvodce_zacit_spolu_1stupen.pdf

Krejčová, V., Kargerová, J. & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.

Kretková, H. & Poche Kargerová, J. (2024). *Centra aktivit: Přirozená individualizace v MŠ*. Učitelnice. <https://www.youtube.com/watch?v=LKQLdq4toxY>.

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada.

Lazear, D. G. (1994). *Seven pathways of learning: teaching students and parents about multiple intelligences*. Zephyr Press.

McFarlane, Donovan, A. (2011). *Multiple intelligences: the most effective platform for global 21st century educational and instructional methodologies*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962362.pdf>

Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1977). *Imitation of facial and manual gestures by human neonates*. Science, 198, s. 75–78.

Mertin, V. & Gillernová, I. (2015) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vydání. Praha: Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Millar, S. (1975). *Effects of input conditions on intramodal and crossmodal visual and kinesthetic matches by children*. Journal of Experimental Child Psychology, 19 (1), s. 63–78.

Official authoritative site of Multiple intelligences. *The components of MI*. <https://www.multipleintelligencesoasis.org>.

Pavlovská, M., Syslová, Z. & Šmahelová, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.

Poche Kargerová, J., Chalupová, R. & Kreislová, Z. (2019). *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. Praha: PASPARTA Publishing.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*, 4. aktual. vyd. Praha: Portál.

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

Spilková, V. & kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Step by Step ČR. <https://www.zacitspolu.eu>.

Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdová, H. & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

Škardová, M. (2020). *Plánujeme spolu: průvodce plánováním s respektem k potřebám každého dítěte v mateřské škole*. Praha: Step by Step ČR.

<https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/10/planujeme-spolu.pdf>

Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M. & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Teele, S. (2000). *The multiple intelligences school – a place for all students to succeed*. Redlands: Citopph Publishing.

Vitz, P. (1972). *Preference for tones as a function of frequency (hertz) and intensity (decibels)*. *Perception & Psychophysics* 11 (1), s. 84–88. DOI: 10.3758/BF03212689.

Vygotsky, L. S., Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Seznam příloh

Příloha A: Informovaný souhlas s nahráváním interview

Příloha B: Otázky k interview

Příloha C: Ukázka kódování

Příloha D: Interview s respondentkou 1 – Radka (Olomoucký kraj)

Příloha E: Interview s respondentkou 2 – Alice (kraj Praha)

Příloha F: Interview s respondentkou 3 – Julie (Královéhradecký kraj)

Příloha G: Interview s respondentkou 4 – Helena (Středočeský kraj)

Příloha H: Interview s respondentkou 5 – Zuzana (kraj Praha)

Příloha CH: Inspirativní projekt Poznáváme živly kolem nás a v nás

Příloha A: Informovaný souhlas s nahráváním interview

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s účastí na kvalitativním výzkumu v rámci diplomové práce Kláry Korbelové, studentky UHK, Pedagogické fakulty, obor Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami, na téma Využití mnohačetné inteligence v mateřských školách Začít spolu. Byly mi poskytnuty informace o výzkumném cíli a metodě zpracování získaných dat. Souhlasím s poskytnutím interview, ze kterého bude pořízen audiozáznam. Tento záznam bude sloužit pro účely výše zmíněné práce a bude k dispozici pouze Kláře Korbelové, popřípadě k nahlédnutí při konzultacích s vedoucí diplomové práce, Mgr. et Bc. Petře Duškové. V případě mého zájmu mi bude diplomová práce po dokončení poskytnuta v elektronické podobě.

V.....dne.....

Jméno a příjmení.....

Podpis:

Příloha B: Otázky k interview

1. Co Vás vedlo k výběru zaměstnání v Začít spolu mateřské škole?
2. Co se Vám na konceptu Začít spolu líbí?
3. Jak dlouho pracujete v Začít spolu mateřské škole?
4. Jaké jste absolvoval/a kurzy a školení pod záštitou neziskové organizace Step by Step?
5. Které formy a metody vzdělávání používáte ve své praxi?
6. Jakým způsobem plánujete tematické celky?
7. Znáte teorii mnohačetných inteligencí?
8. Odkud jste získával/a informace o teorii mnohačetných inteligencí?
9. Znáte zastoupení svých inteligencí?
10. V jaké míře jsou zahrnuty mnohačetné inteligence ve Vaší přípravě?
11. Jakým způsobem jednotlivé inteligence ve vzdělávací nabídce prolínáte?
12. Jak zohledňujete mnohačetné inteligence při společných činnostech?
13. Plánují se Vám činnosti pro některé inteligence lépe než pro jiné? Pro jaké?
14. Využíváte některé diagnostické nástroje/prostředky pro zaznamenávání úrovní inteligencí? Jaké?
15. Jaké zdroje využíváte pro inspiraci plánování podle mnohačetných inteligencí?
16. Je podle Vás materiálů pro inspiraci dostatek?
17. Využil/a byste další inspiraci pro Vaši práci s mnohačetnými inteligencemi?
18. Jakou podobu inspirativních materiálů byste uvítal/a?

Příloha C: Ukázka kódování

8. Jakým způsobem plánujete tematické celky?

Náš školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu a tvořili jsme ho jako tým ve spolupráci s Dianou Roubovou tak, aby se nám s ním dobře pracovalo a byl variabilní. Dává nám tedy možnost si s ním hrát, dává nám volnost a možnost plánovat s dětmi. Určili jsme tři integrované bloky „To jsem já a to jsi ty“, „Dívej se a poznávej“ a „Rok jak kolo točí se“. Jeden z nich je zaměřený na multikulturní část, druhý na dětskou tvorbu a témata plánovaná dětmi a poslední na tradice a zvyky. S podporou Diany jsme jako interní metodičky prováděly interní monitoring této budovy, kdy jsme na základě čtrnácti obdržených znaků programu Začít spolu analyzovaly a vyhodnocovaly, jakým způsobem tyto znaky splňujeme.

10. Odkud jste získával/a informace o teorii mnohačetných inteligencí?

Poprvé jsem o ní slyšela v rámci studia a později jsem s ní přišla do styku v běžné mateřské školce, kde jsem pracovala během studia. Tam se podle této teorie plánovaly činnosti, které se vyplňovaly do tabulky zahrnující všechny inteligence, aby se na vzdělávání nahlíželo komplexně. Poté jsem se s ní seznámila znovu v programu Začít spolu, který z této teorie čerpá. Téma se probíralo i na prvním semináři.

11. Znáte zastoupení svých inteligencí?

Ano, v rámci letní školy jsme si zjišťovaly testem, jaké máme zastoupení inteligencí. Víím, že jsem měla nejsilnější intrapersonální a hned za ní interpersonální, více si nevybavuji. Jen víím, že prostorovou inteligenci jsem měla slabou.

12. A máte pocit, že se vám promítalo vaše zastoupení inteligencí do plánování?

Vím, že mi dělá problém hudební inteligence, protože v ní nejsem tak silná. Ale snažím se přeměnit své myšlení tak, aby to problém nebyl. Program Začít spolu mě učí, abych i já sama k sobě byla respektující a respektovala i své slabé stránky. Vede mě k tomu, že i my bychom měli respektovat své silné i slabé stránky a měli bychom k sobě být laskaví. Nemusíme umět všechno, ale jde o to vymyslet způsoby tak, aby nabídka činností byla pestrá. Nyní se s kolegy ní shodujeme v tom, že jsme obě při hře na klavír spíše ve stresu, a protože nechceme podporovat

frontální vystupování, které nemusí být příjemné některým dětem, tak jsme klasické besídky zrušily. V hudebním centru máme tedy tablet, kde si písničku najdeme, děti si ji mohou pustit, poslechnout, zazpívat, připravíme noty, aby si ji mohly i zahrát a hledáme jiné způsoby než ty běžné. Uvědomujeme si, že se jedná o naši slabinu, a vííme, že je důležité i tuto činnost dětem nabídnout.

1. Co Vás vedlo k výběru zaměstnání v Začít spolu mateřské škole?

U mě to bylo tak, že jsem Začít spolu do mateřské školy přinesla já. Školka fungovala klasickým způsobem, pamatuji si hodně frontální výuky, postupně se přešlo na práci ve skupině, ale pořád se činnosti určovaly učitelkou. Potom jsem objevila program Začít spolu a postupně jsme jej zaváděli do všech tříd. To, co mě na něm fascinovalo tehdy a fascinuje mě dodnes, je fakt, že stačí dětem nachystat prostředí, zajistit bezpečí a dát jim příležitosti. Jakmile toto jako pedagogové uděláme, děti fungují velmi dobře samostatně, není potřeba je speciálně motivovat, protože jsou motivovány prostředím kolem sebe, svou vnitřní motivací a chutí se do činností pouštět. To, co od nás potřebují, je mít zajištěné bezpečí, mít kolem sebe podněty a dostatek času pro práci. Také potřebují cítit respekt z naší strany, cítit, že vnímáme jejich individualitu. A všechny tyto principy, na kterých program Začít spolu staví, jsem postupně objevovala. Nejprve jsem si neuměla představit, jak pracovat na různých místech s různými skupinami dětí, s tím, že nás učitele, skutečně nebudou tolik potřebovat. To pro mě bylo nepředstavitelné. Když jsem se pak byla podívat v mateřské škole Beruška ve Frýdku-Místku, představa se rázem stala realitou a věděla jsem, že tento program musíme do naší školky zavést. Tehdy mě oslovily základní principy, které program přináší a ty mě fascinují dodnes.

2. Tím jste mi trochu odpověděla i na druhou otázku, co se vám na konceptu líbí. Je ještě něco, co byste z toho chtěla vypíchnout?

Podle mě je nejdůležitější samostatnost dětí, a pak také tvořivost. Tedy to, že mají možnost si zkoušet činnosti s ohledem na svou úroveň a postupovat vlastním tempem. Nemusí se zabývat věcmi, které už umí a jsou pro ně automatické. Naopak, někdo jiný se jimi zabývat může, protože mu ještě nejdou nebo chce. Také je pro mě důležitá schopnost navazovat vztahy. Líbí se mi, jak jsou schopné navazovat hezké vztahy. I když jsou to pořád malé děti, tak mají-li příležitost a my jako pedagogové dokážeme čerpat ze sociálních situací, tak budují pěkné vztahy. Dětská přátelství jsou opravdu krásná. Kromě toho vidím spokojenost dětí, učitelek a rodičovské komunity. Propojení všech těchto aktérů mě fascinuje a myslím si, že to není nutnost jen pro školky zapojené do programu. Je to něco, co můžeme nabízet i mimo program, budovat tyto vztahy krok

za krokem. Základní principy programu přeci vycházejí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, takže už není důvod po tolika letech otálet.

3. Jak dlouho pracujete s konceptem Začít spolu?

Když to odhadnu, řekla bych, že s programem pracujeme zhruba deset až jedenáct let. Minimálně jedno pracoviště je zapojeno jedenáct let, a postupně se přidávaly další třídy na odloučeném pracovišti. Na hlavním pracovišti jsme prostředí upravovaly podle toho, jak by mělo vypadat, před šesti lety. Takže v rozmezí šesti až jedenácti let, ale posledních šest let už fungujeme se vším všudy v rámci všech tříd celé školky.

4. Jaké jste absolvovala kurzy a školení pod záštitou neziskové organizace Step by Step?

Mám to trochu vtipné. Ačkoli jsem lektorka, nikdy jsem neabsolvovala základní kurz. Přeskočili jsme jej a absolvovala jsem rovnou letní školu pro pokročilé, protože jsme už jako školka nějakou dobu byly součástí programu a kolegyně z organizace Step by Step mi říkaly, že nám dá rozvíjející kurz více. Tudíž jsem absolvovala letní školu pro pokročilé v původní akreditaci, také nějaké dílčí semináře, například individualizaci v mateřské škole a další jednotlivé semináře. A minulý rok jsem absolvovala roční facilitátorský kurz zaměřený na reflektivní metodu Wanda.

5. Které formy a metody vzdělávání používáte ve své praxi?

Používám všechny formy výuky – individuální, skupinovou i frontální. Frontální používáme nejčastěji v ranním kruhu a snažíme se v něm formy výuky vyvažovat. Tím nemyslím nutně padesát na padesát, ale podle potřeb dětí. Myslím si, že nejvíce se pracuje ve dvojicích nebo skupinách, což je patrné i na spontánní hře. Pokud se nezaměřujeme na začátek školního roku, kdy jsou děti spíše individualistické, vidím hodně dětí, jak společně spolupracují. Samozřejmě využíváme i individuální výuku, nebo rozhovory a dialogy. To se mě osobně líbí nejvíc. Frontální výuku využíváme pouze v ranním kruhu, případně v rámci ranního protažení, například rituálu Pozdrav Slunci. Je tedy nejméně zastoupená.

Když se zamýšlím nad metodami, věřím, že je to pestré – monology a dialogy, přičemž monology jsou zastoupeny nejméně a dialogy s dětmi naopak více a pravidelně. Pokud jsem ve třídě, což jsem bohužel málo, snažím se mít alespoň krátký rozhovor s každým

dítětem. Buď si ke mně samy najdou cestu, nebo se na chvíli připojím k jejich hře, abychom si spolu alespoň krátce během dne popovídali. Ráno si děti spontánně hrají, protože podle mě je volná hra nezbytná a mělo by jí být dostatek. Stále si myslím, že jí je v mateřské škole málo a nejradši bych ji neustále přidávala. Dále jde o nějaké představení tématu, v kruhu využíváme diskusi, brainstorming, zejména na začátku tématu. Dále se představují instrukce k činnostem, pořád se ještě učíme, že stačí jedna věta nebo instruktáž, kdy zvednu jednu pomůcku, nebo něco, co dětem aktivitu připomene a lehce ji okomentuji. Někdy využívám i praktickou ukázkou. Snažím se využívat ukázky dětmi, protože mají možnost si činnost vyzkoušet už ráno, kdy je chystáme. Děti pak tedy samy ukážou ostatním v ranním kruhu, co od rána zkoušely a představí jim danou činnost. Také různě pracujeme s reflektivními metodami, určitě se zpětnou vazbou center, která však probíhá spíše formou dialogu během činností. Pak pracujeme s kartami ctností, které využíváme na reflexi. Někdy se využívají smajlíci, jindy propojení s pohybem. Ten, kdo byl spokojený, vyskočí, nebo zadupe, ten, kdo měl obtíže, se zamračí. Propojujeme zpětnou vazbu s pohybem. Občas venku, při tematických procházkách, probíhá instruktáž, kdy dětem přibližujeme reálný svět s prostředím školky. Odpoledne je podle mě opět prostor pro volnou hru. Děti si občas dokončují činnosti z center, ale většinou jsem nejradši, když je to jejich vlastní činnost. Jako třeba dnes odpoledne, kdy jsem byla opravdu jen pozorovatelem.

6. Jakým způsobem plánujete tematické celky?

Různě. Některé vycházejí z toho, co se odehrává kolem dětí, případně z nějakých tradic. Ale na maximum se snažíme vycházet z potřeb a zájmů dětí. Některé třídy rozdají na začátku školního roku lístečky s dvěma nebo třemi otázkami, například jaké má dítě zájmy, jaká témata ho baví a jaké knížky jsou jeho oblíbené, a kdo má zájem, tak odpoví, vrátí lístečky zpátky do třídy a my z toho nějaká témata otevřeme a děti si z nich vybírají. Nebo se určují nějaké priority, čím se začne a postupuje se pak na další téma. Některá vyplývají také z kulturních akcí, muzea, výstavy, divadla a kina. S tím se kolegyně také snaží pracovat, aby aktivity nebyly jen nárazové, ale aby souvisely nebo byly propojeny s edukativním programem. A pak jsou momenty, kdy se děti snaží navrhovat témata a pak v rámci tématu navrhovat činnosti. Dnes jsem viděla, že otvírali v jedné třídě téma dopravy a na zítra měli připravenou tramvaj. V té třídě jsou chlapci, kteří dopravou žijí, tramvaj máme před školkou, takže je to pro ně opravdu

téma. Dneska si děti během kruhu vymyslely činnosti do center a napsaly si je na bílou tabuli. Tudíž už vědí, co je zítra čeká, instruktáž bude velmi rychlá a půjdou tak rovnou pracovat do center. Je to tedy různorodé, ale snažíme se hledat cesty, jak zapojit co nejvíce děti.

7. Znáte teorii mnohačetných inteligencí?

Ano.

8. Odkud jste získávala informace o teorii mnohačetných inteligencí?

Určitě čerpáme z kurzu, a také z nějaké publikace, která souvisí s programem. Mám doma knihu od Gardnera, ale nemám ji přečtenou celou, a pak mám ještě knihu Každý je na něco chytrý od Armstronga, která se mi líbí hodně. Dost informací získáváme také z diskusí s lektory. Gardnerova teorie je u někoho hodně zpochybňovaná, u někoho méně, názory jsou různé. I mezi námi lektory. Rozhodně neříkáme, že je špatná a nezavrhuje ji, akorát se postupně ukazuje, že má nějaké mezery. Ale myslím si, že v jádru, tak jak to je, se tím pořád řídíme a v rámci aktivit z teorie vycházíme.

9. Znáte zastoupení svých inteligencí?

Myslím si, že ano.

10. V jaké míře jsou zahrnuty mnohačetné inteligence ve Vaší přípravě?

Jedna třída se pokoušela zpětně reflektovat aktivity pomocí koláče. Po týdnu proběhlých center se zamýšleli, k rozvoji, jaké inteligence daná činnost vedla a zda v nabídce žádná inteligence nechyběla. Občas se jim tato reflexe osvědčila, ale nakonec od ní upustili, protože se jim zdálo, že je to trochu automatické. Přemýšlíme nad tím vždy při aktualizaci center. To znamená, když se o prázdninách mění prostředí, nebo se některé centrum zvětšuje nebo zmenšuje, a obnovují se pomůcky. Tak přemýšlíme vždy nad tím, aby byl prostor pro rozvoj všech inteligencí, aby se na nic nezapomnělo.

Dále, a to už méně, při plánování. Vnímám, že v něm máme ještě mezery a potřebujeme se zlepšit. Chceme přejít od plánovacího procesu k reflektivnímu, podívat se na formativní hodnocení a myslím si, že pro nás bude opět užitečné zhodnotit si zpětně, zda jsme rozvíjeli všechny inteligence a pokud jsme nějakou opomíjeli, tak zjistit proč.

Často přijdeme na to, že je to naše slabá stránka, že nás o automaticky nevede k nápadům a že je potřeba tomu věnovat větší pozornost. Vidím v tom cestu. Ale není to tak, že bychom někde vedle plánu měli seznam inteligencí a škrtili je, to ne.

11. Jakým způsobem jednotlivé inteligence ve vzdělávací nabídce prolínáte?

To se prolíná stále, například intrapersonální a interpersonální inteligence se stále propojují s dalšími inteligencemi, protože tyto jsou sociálně-vztahové a propojují se s těmi činnostními. Myslím si, že k tomu prolínání dochází přirozeně už tím, že je třída rozdělena do center. Intuitivně to vychází z programu.

12. Jak zohledňujete mnohačetné inteligence při společných činnostech?

Asi to neděláme vědomě, snažíme se přemýšlet nad ranními kruhy, protože vnímáme, že pozornost dětí je opravdu krátká, a to podstatné by se mělo odehrávat v centrech. Teď jdeme cestou, kdy nechceme ranní kruh dělat příliš dlouhý a zvědomujeme si, že slouží k otevírání toho, co děti čeká v centrech. To, co se jim nemusí říkat dopředu, jim neříkáme, aby to mohly samy objevit a poté nám to sdělit během reflexe. Cílené plánování prolínání inteligencí do kruhu neděláme. Venku jsme také hodně spontánní a dáváme prostor volné hře.

13. Plánují se Vám činnosti pro některé inteligence lépe než pro jiné? Pro jaké?

Určitě, to je to, o čem jsme se bavily. Vychází to ze silných a slabých stránek. Myslím si, že je důležité, jak říkáme i na seminářích, že důvod, proč máme znát své spektrum je, abychom si uvědomili, ve kterých centrech budou nápady přicházet automaticky a v kterých budeme mít tendenci některé aktivity odkládat, říkat si „No tak dnes mě nic nenapadá, udělám to zítra“ a zítra si to řeknu zase. Vždy připomínáme, že je potřeba dávat si na to pozor.

Pro mě bylo vždy těžké vymyslet činnosti do dílny, protože nejsem technicky zdatná a ani do pokusů, protože fyzika mi nedávala moc smysl. U dílny si hodně vypomáhám inspirací od kolegyně. Stačí mi to u nich vidět a už si to přizpůsobím tématu, ale musím to vidět, samotnou mě to nenapadne. Nemám ani dobrou prostorovou představivost, mohu hýbat věcmi v prostoru, ale když mi někdo dá prázdný prostor, tak neumím nic moc vymyslet. U pokusů mi pomáhají publikace nebo aktuální pokusy. Potřebuji opět inspiraci pro věci, které si neumím představit.

14. Využíváte některé diagnostické nástroje/prostředky pro zaznamenávání úrovní inteligencí? Jaké?

Diagnostiku máme postavenou hodně individuálně, máme nějaké principy, které dodržujeme, ale jinak má každý na své třídě své archy. Některé vycházejí z oregonské metody, kterou si upraví podle potřeby, některé mají stanovené čtyři oblasti, ve kterých děti pozorují. Spíše se snažíme vnímat silné stránky, protože to je pro dítě důležité. Slabé stránky bereme jako příležitosti k rozvoji, ale ono to z toho trochu vyplývá.

15. Jaké zdroje využíváte pro inspiraci plánování podle mnohačetných inteligencí?

Mě osobně nejvíce inspirují ostatní a to, co už je někým ověřené. V mnoha třídách učitelky plánují spolu, kdy ta, která má ranní, rozvrhne činnosti a poté co si o tom vzájemně promluví, posbírání další nápady a náměty. Myslím si, že je to pro ně důležité. Ale nemyslím si, že by vyloženě hledali v nějaké literatuře o inteligencích. Mě hodně inspirovala kniha „Každý je na něco chytrý“, ale není to tak, že bych ji otevírala při plánování, spíše se mi jen líbilo, jak jsou tam inteligence jednoduše popsány.

16. Je podle Vás materiálů pro inspiraci dostatek?

Nejsem si tím jistá, spíš bych řekla, že ne. Celkově není snadné najít knihy o programu Začít spolu nebo o teorii. Vznikají již nějaké nápadníčky a mnoho inspirace můžeme získat na sdílených a vzdělávacích akcích v rámci metodických center. Tam se snažíme alespoň jednou za rok nabídnout nějaké sdílení, kdy si účastníci přinesou vlastní zkušenosti a pak vytvoříme dvě centra aktivit, čímž nasbíráme mnoho činností, které jsou již osvědčené. Myslím si, že to je také zdroj, bohužel ale není dostupný všem, protože ne každý metodická centra zná nebo je má blízko. Ale že by bylo nějak hodně literatury, to si nemyslím. Možná teď na webu Učitelnice.cz vznikají různé materiály a některé z nich se již dají najít i s programem Začít spolu. Dále existují sborníky z Informatoria, kde jsou zpracovaná témata ověřená v praxi, která vytvářely školky se Začít spolu.

17. Využila byste další inspiraci pro Vaši práci s mnohačetnými inteligencemi?

Pro sebe v tuto chvíli asi ne, protože mám s dětmi přímé činnosti málo, využila bych ji ale pro lektorskou práci.

18. Jakou podobu inspirativních materiálů byste uvítala?

Mně by vyhovoval jasný popis, fotografie nebo nějaký námět, který je otevřený, protože si pak ráda ty nápady dotvším podle sebe.

1. Co Vás vedlo k výběru zaměstnání v Začít spolu mateřské škole?

Když jsem přemýšlela, do které školy bych ráda nastoupila, našla jsem tuto školku náhodně přes inzerát. V té době ještě nebyla součástí programu Začít spolu, ale již tam fungovaly některé jeho základy. Postupem času se školka stala plnohodnotnou školkou Začít spolu. Tehdy jsem tedy ještě nevěděla, kam mě mé kroky zavedou.

2. Co se Vám na konceptu Začít spolu líbí?

Nejvíce se mi líbí přirozený způsob propojení žáka, učitele a rodiče, který funguje díky tomuto konceptu. Také bych zdůraznila, že děti mají možnost vzájemně si pomáhat a vzdělávat se na základě svých vlastních zkušeností. Mohou nacházet různá řešení samostatně nebo ve skupině, kde jsou propojené a komunikují spolu. Učitel je pak pouze směřuje, co by měly udělat, ale samotnou cestu a kroky si určují samy. To je mi velmi sympatické.

3. Jak dlouho pracujete v Začít spolu mateřské škole?

Odhadem asi čtyři roky.

4. Jaké jste absolvoval/a kurzy a školení pod záštitou neziskové organizace Step by Step?

Absolvovala jsem letní školu v Chomutově pod vedením Diany Roubové a bylo to skvělé. Měla jsem možnost nahlédnout do jiné školky, která byla s programem Začít spolu více propojena. Centra aktivit tam měla skvěle připravená a nejvíce mě bavilo, že jsem si mohla prožít celý den jako dítě. Mohla jsem přijít do centra a vše si vyzkoušet právě z pohledu dítěte. Nyní mě ještě čeká den otevřených dveří v MŠ Slunéčko.

5. Které formy a metody vzdělávání používáte ve své praxi?

Využíváme všechny formy výuky, nejvíce se snažíme zapojovat individuální přístup. Mým oblíbeným způsobem je názorná ukázka a nápodoba toho, co po dítěti chci. Když se snažíme dosáhnout nějakého úkolu, ráda daný úkol předvedu a dále nechávám dětem volnost v jeho plnění. Pokud za mnou dítě přijde s tím, že něčemu nerozumí, a já vím, že jiný kamarád tomu rozumí, snažím se děti nasměřovat k vzájemné pomoci. Problém

řeším až v momentě, kdy vidím, že děti samy řešení nenacházejí. Jsem ráda, když si děti pomáhají mezi sebou a k finálnímu výsledku se dopracují společně.

6. Jakým způsobem plánujete tematické celky?

Každý týden společně tvoříme týdenní plán a podle daného tématu pak plánujeme činnosti do jednotlivých center aktivit. Tento způsob plánování využíváme nejčastěji, ale dříve jsme se snažili plánovat i pomocí teorie mnohačetných inteligencí.

7. Znáte teorii mnohačetných inteligencí?

Ano.

8. Odkud jste získávala informace o teorii mnohačetných inteligencí?

Měla jsem o mnohačetných inteligencích povědomí již ze střední školy, ale jen okrajově. Znalosti a zájem o jednotlivé inteligence mi pomohl prohloubit seminář Začít spolu v Chomutově. Zde jsem měla větší příležitost a možnost pochopit, jak začít plánovat do center aktivit právě s využitím mnohačetných inteligencí.

9. Znáte zastoupení svých inteligencí?

Ano, znám. Na semináři jsme si totiž dělali test, který nám umožnil zjistit, které inteligence u nás převažují a které méně.

10. V jaké míře jsou zahrnuty mnohačetné inteligence ve Vaší přípravě?

Řekla bych, že ve velké míře. V centrech aktivit, kterých je jedenáct, jsou jednotlivá centra odlišná a v každém se provádí jiné typy činností. Tímto způsobem je možné komplexněji nahlížet na jednotlivé inteligence a propojit je. Troufnu si říci, že v každém centru, kde děti vykonávají nějakou činnost, je zahrnut minimálně jeden typ inteligence, který v danou chvíli rozvíjejí.

11. Jakým způsobem jednotlivé inteligence ve vzdělávací nabídce prolínáte?

Ráda bych uvedla příklad, který mě napadá ve spojení s přírodní inteligencí ohledně ovoce a zeleniny. V rámci týdenního tématu mohu tuto inteligenci rozvíjet v pokusech a objevech, tím, že děti mohou zkoumat druhy ovoce a zeleniny, nebo v domácnosti, kde

si z ovoce a zeleniny mohou chystat saláty. Takže si myslím, že se v jednotlivých centrech inteligence propojují hodně.

12. Jak zohledňujete mnohačetné inteligence při společných činnostech?

Při společných činnostech se zaměřujeme především na interpersonální a intrapersonální inteligenci v ranním kruhu, kde komunikujeme s dětmi a snažíme se vzájemně něco si předat. Myslím si, že právě zde zasahujeme z pozice učitelky více než ve chvílích, kdy se děti samy pohybují v centrech aktivit. Například často s kolegyní sehráváme scénky, které pomáhají dětem lépe pochopit lidské vlastnosti nebo nějaký problém. A také často používáme postavu žabáka Ferdy a jeho much, skrz které děti lépe porozumí dané situaci než prostým vysvětlením od dospělých. Nově máme také postavu Páju a jeho blešku.

13. Plánují se Vám činnosti pro některé inteligence lépe než pro jiné? Pro jaké?

Ano, plánují se mi lépe činnosti pro ty inteligence, které jsou u mě rozvinuté přirozeně a méně pro ty, které mám zastoupeny v menší míře. Konkrétně mám potíže s plánováním činností do dílny nebo do hudby, zatímco do manipulačních her a dramatiky se mi plánuje lépe. Opravdu cítím, že zastoupení mých inteligencí ovlivňuje to, jaké činnosti se mi plánují lépe a jaké hůře.

14. Využíváte některé diagnostické nástroje/prostředky pro zaznamenávání úrovní inteligencí? Jaké?

Každý půl rok s dětmi děláme obecnou diagnostiku podle Bednářové, ale nezaměřujeme se striktně na jednotlivé inteligence. V rámci diagnostiky také pozorujeme a zaznamenáváme do portfolií, co jde, komu lépe a co hůře. Poté si dáváme záměr, na kterém bychom mohli zapracovat, abychom věděly, co rozvíjet.

15. Jaké zdroje využíváte pro inspiraci plánování podle mnohačetných inteligencí?

Ráda se inspiroji na internetu, ráda hledám plány jiných Začít spolu školek, nebo vyhledávám nápady na Pinterestu. Také čerpám z knihy Lesní školka, kde je opravdu velké množství aktivit vhodných do dílny. Tudiž bych řekla, že zdroje jsou různé a rozmanité a nejsem zaměřená jen na jediný zdroj.

16. Je podle Vás materiálů pro inspiraci dostatek?

Nemyslím si to. Občas nějaký materiál najdu, ale není ho moc a pokud, tak je hodně obecný.

17. Využila byste další inspiraci pro Vaši práci s mnohačetnými inteligencemi?

Určitě.

18. Jakou podobu inspirativních materiálů byste uvítala?

Osobně bych uvítala e-book, který bych si mohla snadno stáhnout a využít. Zároveň bych nebyla ani proti publikaci, ve které by byla kombinace textu a obrázků, protože si myslím, že člověku dá víc propojení, než jen text nebo jen obrázky. Takhle to mám já.

1. Co Vás vedlo k výběru zaměstnání v Začít spolu mateřské škole?

Já jsem nešla úplně za Začít spolu, ale za školkou jako takovou, když jsem si uvědomila, že by mě právě tato práce naplňovala.

2. Co se Vám na konceptu Začít spolu líbí?

Spousta věcí. Vedení dětí ke spolupráci, hodnocení jejich práce, reflexe činností a určitě i spolupráce s rodinou, pokud funguje, jak by měla. Líbí se mi, že jsou do toho poté víc zapojení. Také se mi líbí rozčlenění prostoru na koutky a to, že je dané centrum omezené počtem, tudíž děti vědí, že v něm mají místo, že je nikdo nemůže vyhodit, protože je silnější. Ví, že je tam pravidlo a díky nim je tam tedy teď to jejich místo. Hodně se mi také líbí i to, jak si u nás ve třídě označují daná centra na tabuli, vidí, co už dělaly, co se jim povedlo a lépe si to díky propojení s vizualizací pamatují, než když to nevidí a motivuje je to.

3. Jak dlouho pracujete v Začít spolu mateřské škole?

6 let.

4. Jaké jste absolvovala kurzy a školení pod záštitou neziskové organizace Step by Step?

Zatím nemám nic. Ráda bych se podívala do jiných školek Začít spolu, jak to tam funguje, protože je to lepší vidět v praxi. Teorie je často hezká, ale u té realizace často člověk neví, jak to uchopit. V jedné školce jsem byla už během studií v Brně, ale potřebovala bych to zažít a vidět znovu. Kurzu se samozřejmě taky nebráním, ale protože je to drahé, tak to sama nevyhledávám. Kdyby ale ta možnost ze strany školky byla, tak ji neodmítnu. Mohu tomu jít naproti, ale nemám to osobně nastavené tak, že bych tím nutně musela projít.

5. Které formy a metody vzdělávání používáte ve své praxi? Kdy používáte frontální výuku, kdy skupinovou, kdy individuální?

Myslím si, že nejčastěji diferencovanou formu, kdy pracují v centrech každý den a individuální, kdy jako pedagog procházím mezi nimi a získávám zpětnou vazbu.

Frontální se snažím co nejvíc ubírat, protože děti, které jsou v naší třídě, ji nezvládají, takže jako frontální využíváme jen ranní kruh, a i ten co nejvíce zkracuji.

6. Jakým způsobem plánujete tematické celky?

Většinou na čtrnáct dní, kdy vymyslí činnosti ta učitelka, která má ranní a potom se o nich bavíme a doplňujeme se vzájemně.

7. Využíváte i nápady dětí, brainstorming a podobně?

To moc ne. Bylo by to hezké, ale ne vždy by to šlo, připadá mi, že na to nemáme prostor.

8. A když přijdou děti samy s nápadem do center, zapojíte pak danou činnost?

Děti moc nechodí, možná je to tím, že neví, že tu ta možnost je a nejsou k tomu vedeny od začátku.

9. Znáte teorii mnohačetných inteligencí?

Ano, slyšela jsem o ní.

10. V jaké míře jsou zahrnuty mnohačetné inteligence ve Vaší přípravě?

V naší mateřské škole plánujeme přípravu podle inteligencí. Ke každé inteligenci přiřazujeme činnost, cíl i výstup. Oblasti jsou stanovené z ŠVP a z toho pak vychází také výstupy a cíle.

11. Jakým způsobem jednotlivé inteligence ve vzdělávací nabídce prolínáte?

To se prolíná automaticky. Leckdy mám problém zařadit nějakou činnost jen pod jednu inteligenci, protože vím, že často zasahuje do vícero inteligencí. Při plánování se na prolínání úplně nezaměřujeme, spíše řeším, kam danou činnost zařadit, kam nejvíce pasuje. Osobně to ale chápu tak, že jedna činnost nerozvíjí pouze jednu inteligenci. Jednou činností mohu rozvíjet inteligencí víc, protože k tomu přidám například spolupráci a tím se zase posouváme jinam.

12. Jak zohledňujete mnohačetné inteligence při společných činnostech?

Propojujeme, to přece nejde nepropojit. Třeba verbální, kdy propojujeme básničku s pohybem, nebo matematicko-logickou s verbální, kdy si při ranním kruhu dnes vybíraly domácí zvíře a musely si uvědomit velikost zvířete. Zkrátka propojujeme.

13. Odkud jste získávala informace o teorii mnohačetných inteligencí?

Při studiu, z přednášek, literatury, z internetu. Taky z náslechů, ale tam víc nezabředáváme do inteligencí. Ve školce víme, že podle nich plánujeme, v TVP máme také přehled zaměření jednotlivých inteligencí, případně jaké činnosti ji rozvíjejí, jaké aktivity do ní spadají, aby člověk věděl při plánování, co do které inteligence může plánovat.

13. Znáte zastoupení svých inteligencí?

Ve škole jsme si dělali test, ale už si to nepamatuji. Vím jen, co mi jde více a co méně. Nejméně vyvinutou mám asi verbální inteligenci a nejvíce prostorovou, přírodní, hudební. Řekla bych, že mám zastoupení inteligencí celkem vyvážené, nic, co by mi vůbec nešlo, ale také nic, co by extrémně převyšovalo. Všechno.

13. Plánují se Vám činnosti pro některé inteligence lépe než pro jiné? Pro jaké?

Určitě, pro mě je nejlepší asi logicko-matematická, prostorová a verbální. Ty jsou mi nejméně jasné. Nejhůř se mi plánují činnosti na intrapersonální inteligenci. U té nevím, co do ní zařadit, co by se dalo dostatečně považovat za rozvíjející.

14. Využíváte některé diagnostické nástroje/prostředky pro zaznamenávání úrovně inteligencí? Jaké?

Diagnostiku provádíme přes iSphi. Já osobně silné stránky dětí nezapisuji, ani to, do kterého koutku chodí nejčastěji. Spíše si zapisujeme, kdo by potřeboval v něčem více podpory a rozvoje, a zapisujeme si to do hodnocení jednotlivých bloků. Nezapisujeme to tedy systematicky do nějakého sešitu, neděláme si poznámky. Ale děti mají své portfolio, kam občas přidáme poznámku o něčem, co nám přijde významné. Také mají výtvarné portfolio a desky na pracovní listy. Tam si dávají dané věci samy.

15. Jaké zdroje využíváte pro inspiraci plánování podle mnohačetných inteligencí?

Internet, často Pinterest, určitě vlastní fantazii.

16. Je podle Vás materiálů pro inspiraci dostatek?

Nevím. Člověk si to podle mě pak musí zatřídit k inteligencím sám. Podle inteligencí nápady nehledám, spíše hledám, co by se k danému tématu hodilo za činnosti a poté určuji, ke které inteligenci ji přiřadím.

17. Využila byste další inspiraci pro Vaši práci s mnohačetnými inteligencemi?

Asi ano, jen nevím jakou. Internet je pro mě nejrychlejší a nejdostupnější, nemusím to nikde hledat a číst.

18. Jakou podobu inspirativních materiálů byste uvítala?

Mně by nejvíce vyhovovala praktická ukázka, takže buď náslechy, video nebo semináře. Já to potřebuji vidět.

1. Co Vás vedlo k výběru zaměstnání v Začít spolu mateřské škole?

Ř: No nejdřív nebyla Začít spolu, pak byla Začít spolu.

Z: Naše bývalá paní ředitelka šla na vysokou školu, kde se seznámila se Začít spolu a přišla za námi, že máme možnost se zúčastnit letní školy Začít spolu, a ptala se, kdo má zájem. Tak jsme se přihlásily, prošly jsme školením a od září jsme Začít spolu rozjely v celé školce.

Ř: Přesně tak. A poté přišla nabídka, že budu dělat ředitelku já. Je to úplně něco jiného, je to výzva. Mám možnost srovnání s frontálním vzděláváním a klasickou mateřskou školou, kde jsem pracovala poměrně dlouho, a tohle je úplně něco jiného. Pro děti je Začít spolu opravdu přínosné. Pro pedagogy je to určitě náročnější, ale dá se s tím pracovat, a když je dobrý kolektiv, tak si myslím, že se i náročnost dá dobře zvládnout.

2. Co se Vám na konceptu Začít spolu líbí?

Z: Možnost volby, kterou děti mají. Tím, že si vyberou samy, jsou mnohem lépe motivovány.

Ř: Za mě, je to větší orientace na dítě, práce s jejich individuálními potřebami a vyšší aktivita dětí než například ve frontálním vzdělávání. Také se mi líbí propojení s reálným světem, kdy se nejedná o fráze vypsané z knih, ale propojí se činnosti s realitou. A ještě se mi moc líbí motto „chyba je kámoš“. Celkově práce s chybou a vedení ke kritickému myšlení je za mě nejdůležitější. Chybovat se totiž bojíme všichni, a i u dětí je to často nastaveno tak, že jsou za chybu doma trestány, buď slovně nebo fyzicky. Takže jsou pak překvapené, když řeknete ve školce, že je v pořádku, když udělal chybu. A i když to zrovna udělal takhle, což může, ale nemusí být špatně, tak se z toho může ponaučit pro příště.

3. Jak dlouho pracujete v Začít spolu mateřské škole?

V Začít spolu pracujeme obě 6 let.

4. Jaké jste absolvoval/a kurzy a školení pod záštitou neziskové organizace Step by Step?

Ř: Myslím, že snad všechny, které existovaly. Samozřejmě jsme začínaly letní školou a na to pak navazovaly další. Nejprve jsme si udělaly čtyřicetihodinový kurz, na ten jsme byly každá jinde, já jsem byla u Natálie Toflové a paní zástupkyně byla myslím v Kadani, že?

Z: Ano, já byla v Kadani pod vedením Mirky Škardové a Diany Roubové.

Ř: To nám umožnilo si následně předat zkušenosti, protože se od sebe kurzy maličko odlišovaly. Poté ale bylo dobré porovnat si je mezi sebou a vzít si z nich, co bylo potřeba pro naše děti, naší školku.

Z: Potom jsme musely absolvovat druhou část kurzu, tudíž téměř všichni ve školce máme zlatý certifikát. Nyní budeme doškoloovat zbytek kolektivu.

Ř: Školíme pedagogy v průběhu celého roku, o prázdninách samozřejmě nejvíc, protože letní školy jsou o prázdninách, ale není vždy lehké, když chybí dvě nebo tři učitelky. Zatím se nám to však daří skloubit.

Z: A abych odpověděla ještě na zbytek otázky, tak ihned po letních kurzech nastoupila do naší mateřské školy Diana Roubová jako mentorka. Mentorovala nás zhruba rok nebo dva.

Ř: Určitě dva roky dojížděla a docházela k nám do mateřské školy, konzultovaly jsme různé záležitosti, učila nás pracovat s Rámcovým vzdělávacím programem a od Step by Step jsme absolvovaly také minimálně dva osobnostně-sociální kurzy. Nyní jsme měly jednu z lektorek také na teambuildingu.

5. Které formy a metody vzdělávání používáte ve své praxi?

Ř: Všechny, co existují. Využíváme určitě situační učení a prožitkové učení. Pracujeme s myšlenkovou mapou, dá-li se to považovat za metodu. Do určité míry pracujeme i frontálně, protože jsou okamžiky, kdy to jinak nelze provést. Ale jinak nejvíce diferenciovaně, když děti pracují v centrech.

6. Jakým způsobem plánujete tematické celky?

Z: Náš školní vzdělávací program je velmi variabilní, tudíž do plánování zapojujeme děti a jejich nápady na témata. Ale samozřejmě zapojujeme také kalendář roku, protože jsou součástí školního roku také tematické týdny, které do školky patří.

Ř: Ano, dodržování tradic a podobně.

Z: A pak jsou tam také témata, která vnášíme do třídy my a reagujeme tím na něco, co se děje aktuálně.

Ř: Abych to shrnula, vycházíme tedy z potřeb dětí a z jejich nápadů, ale občas se je snažíme nějakým způsobem namotivovat a dostat tam, kam je potřeba, abychom se například o Vánocích nebavily o velikonočních vajíčkách. Navíc teď nově plánujeme v myšlenkových mapách, takže jsou plány mnohem pestřejší.

7. Tudíž plánujete každá na své třídě?

Ř: Ano určitě na svých třídách. Jednou týdně pak máme tzv. sdílené porady, kam přichází učitelky, které mají zrovna odpolední směnu a navzájem si tam vytyčí nějaké téma, o kterém se chtějí bavit. Jedno z témat na začátku školního roku bylo právě plánování. Paní zástupkyně plní také roli zavádějícího učitele, tudíž s novými kolegyněmi probírá, co je potřeba, například i to plánování. Určitě se tedy plánuje ve třídách, ale řekla bych, že se plánuje všude. Ať už se sejdeme kdekoli, tak se bavíme o práci. Není to ale o tom, že by všechny třídy měly mít stejné téma, to v žádném případě. Stane se to, ale není to doména.

8. Znáte teorii mnohačetných inteligencí?

Ř: Zrovna předevečirem, když jsme něco počítaly, jsme zjistily, že nám opět ta jedna chybí.

Z: Ano známe.

9. Odkud jste získávaly informace o teorii mnohačetných inteligencí?

Z: My jsme vlastně do prvního kontaktu, nevím, jestli úplně do prvního, ale do výraznějšího kontaktu, přišly s teorií do kontaktu na letních školách, kde nám byla potom i doporučená literatura, například kniha Každý je na něco chytrý.

Ř: Ano na letních školách, ale v rámci Step by Step byla teorie součástí mnoha seminářů i webinářů, všude se o ní zmiňovaly a tím nás to navedlo k dalšímu vyhledávání informací na internetu.

10. Znáte zastoupení svých inteligencí?

Z: Ano, v rámci letní školy jsme si každá dělala test na své inteligence. Trošku mě to překvapilo.

Ř: Já také na letní škole, ale už je to dávno, třeba se to změnilo.

11. S tím souvisí i další otázka, zda se vám plánují činnosti pro některé inteligence lépe než pro jiné? Případně pro jaké?

Z: Určitě. Nemyslím si, že je to o té nejrozvinutější, ale o té nejslabší, protože činnosti pro ni se pak plánují hůře.

Ř: Přesně tak. Je to těžké, spoustu času zabírá vymyslet něco nového, zejména, když víte, že dané centrum navštěvuje stejná skupina dětí, tak to musí být pestré.

12. V jaké míře jsou zahrnuty mnohačetné inteligence ve Vaší přípravě?

Z: Já si myslím, že plánováním do center aktivit dané inteligence vyplývají a v rámci center se také prolínají, tudíž každá inteligence najde svoje uplatnění.

13. Jakým způsobem jednotlivé inteligence ve vzdělávací nabídce prolínáte?

Ř: Myslím si, že to spíše vyplývá, než že bychom se na to zaměřovaly cíleně.

Z: U mě je to jak kdy.

Ř: Já v případě, že je to nosné téma, například téma přátelství, které se prolíná s interpersonální inteligencí, tak ano, ale jinak bych řekla, že se napříč tématy inteligence prolínají.

Z: Já si myslím, že i do tématu přátelství lze zahrnout ostatní inteligence. Určitě to dost vyplývá, ale dá se na ně i zaměřit při plánování činností a cílů tak, aby každý cíl byl naplněn danou inteligencí.

14. Jak zohledňujete mnohačetné inteligence při společných činnostech?

Z: Já myslím, že při společných činnostech spíše zohledňujeme individuální potřeby dětí, z čehož to opět vyplývá. Pokud je dítě intrapersonálně zaměřené, tak jej nebudeme nutit k předvádění a nějakým výkonům před lidmi, takže zohledňujeme.

15. Využíváte některé diagnostické nástroje/prostředky pro zaznamenávání úrovní inteligencí? Jaké?

Ř: Naše diagnostika je složena z několika částí. Nosná je pro nás Oregonská metoda, využíváme i část diagnostiky Jiřiny Bednářové a k tomu ještě využíváme diagnostiky pro předškoláky. Ve všech těchto diagnostikách jsou inteligence zahrnuty, ale žádnou cíleně na inteligence nevyužíváme.

Z: Dané výsledky poté konzultujeme s rodiči v rámci konzultačních hodin, kde se zaměřujeme také na silné stránky dětí.

Ř: Ano, většinou probíhají dvakrát do roka nebo po dohodě s rodiči.

16. Jaké zdroje využíváte pro inspiraci plánování podle mnohačetných inteligencí?

Z: Určitě je skvělý Pinterest. A pak také využíváme publikaci Plánujeme spolu, kam nahlížíme. Nahlížíme také do námi napsané literatury, nebo se inspirujeme v rámci vzájemných hospitací. Tam se nejvíce projevuje dominantní inteligence a tím, že jde každé něco jiného, tak se od sebe vzájemně inspirujeme. Máme také možnost nahlížet do jiných Začít spolu mateřských škol.

17. Je podle Vás materiálů pro inspiraci dostatek?

Ř: O inteligencích ne. My vycházíme z absolvovaných školení, ale máme v týmu novou partu kolegyň, kterým by se literatura hodila. Předáváme jim samozřejmě naše zkušenosti, ale rády by si také něco vyhledaly, nicméně literatura už většinou není dostupná nebo chybí. Jak jsme zmiňovaly například knihu Každý je na něco chytrý, tak tu tady máme pouze jedenkrát a putuje tu tedy pouze jeden výtisk napříč celým týmem. Nedávno jsem se setkala i se svými známými, kteří pracují ve školství a začali se o teorii zajímat, a přinesla jim test inteligencí. Byli z něj nadšeni, ale překvapilo je, že není, kde se dočíst více informací a dohledat si o inteligencích více. Skončili jsme tedy u toho, že existuje kniha, existují informace o Začít spolu, a občas se někde objeví zmínka o Gardnerovi, ale tím to končí.

18. Využily byste další inspiraci pro Vaši práci s mnohačetnými inteligencemi?

Z: Určitě.

Ř: Já si myslím, že využijeme cokoli, protože z čehokoliv se dá získat to, co momentálně potřebuje a všechno, co je nové, je přínosem. Sem s tím.

19. Jakou podobu inspirativních materiálů byste uvítaly?

Z: Mně je jedno, hlavně, když to inspiruje.

Ř: Přesně tak, to jsme zase u toho, že někdo je poslechový, někdo vizuální typ, tudíž každému vyhovuje něco jiného a je těžké něco specifikovat pro všechny.

20. A kdybyste si měly vybrat Vy?

Z: Já vyhledávám i v knihách, i na internetu.

Ř: Pro mě asi není důležité, jakou formou by to bylo zpracované, ale alespoň nějakou formou. V momentě, kdy bych si měla vybrat, zda bude dostupná inspirace přes sociální síť nebo web za měsíc, nebo skrz knihu za rok, tak bych volila sociální síť, protože by to bylo dříve. Takže já bych na to nahlížela spíše takovýmto způsobem.

Z: Já si klidně počkám na knihu a koupím si ji.

1. Co Vás vedlo k výběru zaměstnání v Začít spolu mateřské škole?

K práci v Začít spolu mě přivedla moje dlouholetá kamarádka, se kterou jsem chodila na střední školu a která zde pracuje. Já tehdy pracovala ve třídě zřízené podle §16 odstavce 9 a v této práci jsem se cítila už poněkud vyhořelá, ačkoli jsem v ní byla pouze dva roky. Cítila jsem, že potřebuji změnu a tady se naskytla příležitost pracovat s ní ve třídě a formovat si třídu podle svých představ. Třídu bylo potřeba nastartovat a lépe proniknout do nitra programu. Paní ředitelka souhlasila, že do toho vložím svou energii a vše si hezky sedlo. O programu jsem měla tehdy informace od své kamarádky, takže jsem věděla, jak to zde funguje.

2. A ve škole jste se s programem Začít spolu nesešla?

Jenom vím, že se v rámci hodin pedagogiky o Začít spolu zmínili jako o jedné z mnoha alternativ. Do hloubky programu Začít spolu jsme v rámci studia nikdy nešli.

3. Co se Vám na konceptu Začít spolu líbí?

Nejvíce se mi líbí vnímání individuality dětí, podpora dětí a rozvíjení je v tom, v čem jsou dobré a co je baví. Nezaměřujeme se na jejich slabé stránky, ale na ty silné, čímž vychováváme a vzděláváme lidi, kteří mají sebevědomí a umí říct ne. Myslím si, že se mi líbí spousta věcí, které by mě osobně pomohly během vzdělávacího procesu. Také se mi líbí nepřímé vedení dětí ke spolupráci.

4. Jak dlouho pracujete v Začít spolu mateřské škole?

Celkem krátce, teprve dva a půl roku.

5. A Vaše kolegyně?

Ta zde pracuje už devět let.

6. Jaké jste absolvovala kurzy a školení pod záštitou neziskové organizace Step by Step?

Já jsem do této školky nastupovala v dubnu a po třech měsících jsme se zúčastnila letní školy s Dianou Roubovou a Petrou Balcarovou. Šlo o první část základního kurzu,

o intenzivní týdenní školení. Asi půl roku na to probíhala druhá část kurzu. Kurz je poměrně drahý, paní ředitelka mi sdělila, že není možné mi jej zafinancovat hned, protože by to bylo nefér vůči ostatním kolegyním, a proto jsem si druhou část kurzu zaplatila sama. Chtěla jsem se dále vzdělávat a aplikovat nové poznatky do své práce. Dohodly jsme se s paní ředitelkou, že pokud tu budu pracovat déle, kurz mi proplatí. Když zjistila, že to myslím vážně a vkládám do toho svou energii, proplatila mi kurz dříve, než jsme se původně dohodly.

Mám tedy zlatý certifikát a absolvovala jsem i několik menších školení. Díky úzké spolupráci školky s Dianou Roubovou, máme v rámci školního roku školení pro všechny učitelky ze všech budov. Během přípravného týdne jsme například měly vytyčeny dva dny, kdy nám pomáhala otvírat různá témata. Naposledy jsem byla s kolegyní na dvoudenním setkání vedení mateřských a základních škol jako zástup za paní ředitelku a zástupkyni. Setkání probíhalo ve čtvrtek a pátek ve Velkém Meziříčí a bylo velmi zajímavé. I když bylo určeno pro vedení, přineslo užitečné informace i nám, interním metodičkám. Absolvovala jsem také menší školení na téma Ukrajinské děti ve třídě a ještě nějaké další, ale nevzpomenu si.

7. Které formy a metody vzdělávání používáte ve své praxi?

V hlavní roli je určitě skupinová forma, na které je Začít spolu program založen a která podporuje spolupráci. Snažím se vyvážit poměr frontálních aktivit a nepřímou řízených aktivit učitelkou. Během ranního kruhu využíváme frontální výuku, ale díky průběžným svačinám se vyhýbáme frontální formě během svačiny. Děti během volné hry mají tři čtvrtě hodiny možnost svačit, a to jak dopoledne, tak odpoledne. Práce v centrech je řízena nepřímou, hodnotící kruh je frontální a pobyt venku většinou individuální či skupinová forma, podle toho, jak si jej děti uzpůsobí. Oběd je frontální a odpoledne opět probíhají volné hry, které jsou skupinové nebo individuální.

8. Jakým způsobem plánujete tematické celky?

Náš školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu a tvořili jsme ho jako tým ve spolupráci s Dianou Roubovou tak, aby se nám s ním dobře pracovalo a byl variabilní. Dává nám tedy možnost si s ním hrát, dává nám volnost a možnost plánovat s dětmi. Určili jsme tři integrované bloky „To jsem já a to jsi ty“, „Dívej se a poznávej“ a „Rok jak kolo točí se“. Jeden z nich je zaměřený na

multikulturní část, druhý na dětskou tvorbu a témata plánovaná dětmi a poslední na tradice a zvyky. S podporou Diany jsme jako interní metodičky prováděly interní monitoring této budovy, kdy jsme na základě čtrnácti obdržných znaků programu Začít spolu analyzovaly a vyhodnocovaly, jakým způsobem tyto znaky splňujeme. Identifikovaly jsme dva znaky, které jsou u nás nejslabší, čímž je kolegiální podpora a plánování s dětmi. Diana nám tedy pomohla s tématem plánování s dětmi. Na začátku ledna, ale v budoucnu to chceme dělat na začátku školního roku, jsme s dětmi vytvořily myšlenkovou mapu toho, co je zajímavá a o čem chtějí během roku diskutovat. Vypsaly jsme témata a doplnily je obrázky pro lepší přehlednost. Poté jsme hlasovaly a postupně vybíráme témata k dalšímu rozpracování. Například jsme vybraly zvířata, vytvořily si myšlenkové mapy, které objasnily, která zvířata děti zajímají, která děti znají a o kterých si chtějí povídat. Postupně zjišťujeme, o kterých si budeme povídat, dáváme je do tematických celků a tvoříme další myšlenkové mapy na začátku týdne, kde zjišťujeme, co o daném tématu vědí a jaká centra aktivit by chtěly. Samy si i vymýšlejí náplň center.

9. Znáte teorii mnohačetných inteligencí?

Určitě ano.

10. Odkud jste získával/a informace o teorii mnohačetných inteligencí?

Poprvé jsem o ní slyšela v rámci studia a později jsem s ní přišla do styku v běžné mateřské školce, kde jsem pracovala během studia. Tam se podle této teorie plánovaly činnosti, které se vyplňovaly do tabulky zahrnující všechny inteligence, aby se na vzdělávání nahlíželo komplexně. Poté jsem se s ní seznámila znovu v programu Začít spolu, který z této teorie čerpá. Téma se probíralo i na prvním semináři.

11. Znáte zastoupení svých inteligencí?

Ano, v rámci letní školy jsme si zjišťovaly testem, jaké máme zastoupení inteligencí. Víím, že jsem měla nejsilnější intrapersonální a hned za ní interpersonální, více si nevybavuji. Jen víím, že prostorovou inteligenci jsem měla slabou.

12. A máte pocit, že se vám promítalo vaše zastoupení inteligencí do plánování?

Víím, že mi dělá problém hudební inteligence, protože v ní nejsem tak silná. Ale snažím se proměnit své myšlení tak, aby to problém nebyl. Program Začít spolu mě učí, abych

i já sama k sobě byla respektující a respektovala i své slabé stránky. Vede mě k tomu, že i my bychom měli respektovat své silné i slabé stránky a měli bychom k sobě být laskaví. Nemusíme umět všechno, ale jde o to vymyslet způsoby tak, aby nabídka činností byla pestrá. Nyní se s kolegyní shodujeme v tom, že jsme obě při hře na klavír spíše ve stresu, a protože nechceme podporovat frontální vystupování, které nemusí být příjemné některým dětem, tak jsme klasické besídky zrušily. V hudebním centru máme tedy tablet, kde si písničku najdeme, děti si ji mohou pustit, poslechnout, zazpívat, připravíme noty, aby si ji mohly i zahrát a hledáme jiné způsoby než ty běžné. UVědomujeme si, že se jedná o naši slabinu, a víme, že je důležité i tuto činnost dětem nabídnout.

13. Jakým způsobem jednotlivé inteligence ve vzdělávací nabídce prolínáte?

Nikdy jsem nepracovala se záměrem inteligence prolnout. I když vlastně ano, když se rozhlédnu po třídě a vidím zde nápisy kapr, okoun, cejn, tak jsme v rámci webináře s tipy do center aktivit, dostaly námět na nalákání dětí se silně tělesně-kinestetickou inteligencí do centra knih a písmen, kdy si děti na papír napsaly, nebo daly obrázky ryb a po třídě hledaly rozmístěné stejné fotky s názvy ryb. Děti tím skrz pohyb probouzely zájem o písmena, takže to je prolnutí, které mě teď napadlo.

14. V jaké míře jsou zahrnuty mnohačetné inteligence ve Vaší přípravě?

Nepřemýšlím nad centry z pohledu mnohačetných inteligencí, ale spíše z pohledu činností, například v ateliéru namaluj/nakresli. Řekla bych, že ty činnosti vychází intuitivně z inteligencí. Nepřemýšlím nad tím tedy skrze inteligence, ale skrze slovesa jako jsou objevuj, poznávej, běž, opisuj, razítkuj a podobně.

15. Jak zohledňujete mnohačetné inteligence při společných činnostech?

Společnou činností je podle mě primárně ranní a hodnotící kruh. Snažíme se mít krátký ranní kruh, který zahrnuje rituál, kdy si děti volí, jak se chtějí pozdravit, čímž v podstatě zohledňujeme individuální potřeby dětí, například potřebu se hýbat. Pokud někdo nechce pozdravit, buď řekne nebo zakývá, že nechce a automaticky pokračuje dítě před ním. Samozřejmě ranní kruh nemusí být příjemný pro introvertnější děti, zohledňujeme i to, že kdo nechce, nenuťme ho mluvit, ten, kdo mluvit chce, tak se přihlásí. V rámci ranního kruhu si ještě vyplňujeme společně kalendář přírody, kdy mají děti možnost říct

„potřebuji od někoho poradit“, čímž je vedeme k tomu, že je v pořádku nevědět a říct si o pomoc. Samy si pak vyberou kamaráda, který jim poradí a společně poté přichází k tabuli.

V rámci hodnotícího kruhu nám pomáhají čtyři smajlíci, jeden je hodně vysmátý, zelený, další je usmívající se žlutý, třetí jemně zamračený, oranžový a poslední je hodně zamračený, červený, kdy činnost děti hodnotí připnutím kolíčku se svou fotkou na daného smajlíka. Poté se v hodnotícím kruhu ptáme, kdo chce hodnotit, a ty děti, které nechtějí, ví, že nemusí mluvit a já potom jen ukážu, že Eliška a Majda měly kolíček na zeleném smajlíkovi a odkládám jejich kolíčky do košíčku, nenutím je se ještě slovně hodnotit.

16. Plánují se Vám činnosti pro některé inteligence lépe než pro jiné? Případně do některých center?

Určitě, s kolegyněmi sdílíme, že každá máme některé slabší stránky. Pro mě osobně jsou to pokusy a objevy. Cítím, že jsem to během svého vzdělávání pořádně nezkoušela a v běžné mateřské škole moc nezapojovala. Nemám dostatečnou zásobu nápadů a musím je vymýšlet doma a dumat nad nimi. Co se týče dílny, tak také nejsem člověk, který by do tohoto centra šel sám od sebe, takže mi pak dělá problém vymyslet a vyrobit nějaký vzor, abych nabídla danou činnost dětem, které ji potřebují. Občas narážím na obtíže i v hudbě, obzvláště při vymýšlení něčeho nového. Ale snažím se.

17. Využíváte některé diagnostické nástroje/prostředky pro zaznamenávání úrovní inteligencí? Jaké? Případně, dochází i ke konzultaci s rodiči?

Dříve jsme používaly iSophi, ale když jsem sem nastoupila, nesouhlasila jsem s tím, že testujeme děti na základě jednoho sezení. Podle mě nelze vyhodnocovat výsledky učení dítěte na základě půlhodinového testování, nejsme pedagogicko-psychologická poradna. Proto jsem iniciovala změnu se začala se diagnostika řešit týmově, s podporou Diany. Nakonec jsme se dohodly, že od diagnostiky iSophi upustíme a používáme ji jen jako pomocný nástroj pro individuální případy, kdy si něčím nejsme jisté. Základ diagnostiky u nás tvoří pozorovací arch výchovně-vzdělávacího procesu dítěte, který jsme vytvořily společně jako tým. Každá budova měla za úkol během dvou měsíců v malých mini-poradách konkretizovat očekávané výstupy a zpracovat je do tabulky, kde jsme některé položky vyřadily, protože se opakovaly. Nový Rámcový vzdělávací program to

už naštěstí řeší, ale my si to protřídily samy. Dvakrát ročně tyto tabulky doplňujeme, máme škálu odpovědí: ne, spíše ne, spíše ano a ano. Děti máme s kolegyní rozdělené napůl, aby jedna učitelka diagnostikovala dítě po celou dobu jeho docházky, protože ho každá vnímáme jinak.

Dále nám slouží jako prostředek diagnostiky lístečky. S těmi jsme se setkali na druhé části Začít spolu kurzu. Jde o to, že ve třídě máme košíček s malými papírky a modré a červené propisky. Modře si zapisujeme, co dělají děti při volných hrách a zaměřujeme se na věci, které budeme diagnostikovat. Například když vidím, že Anička správně drží tužku v pravé ruce, zapíšu si to na papírek. Když vyplňuji diagnostiky, mohu se k těmto poznámkám vrátit a tím se vyhýbám umělému testování dětí a pozoruji je v přirozeném prostředí. Také máme tabulku, kam si zapisujeme modře, do kterých center děti chodí při volných hrách a červeně, kam chodí při nepřímo řízených činnostech.

S rodiči tyto poznatky konzultujeme dvakrát ročně, kdy probíhají Rozhovory nad pokroky učení, kdy je v šatně tabulka s časy a pro tento čas jsme společně ve sborovně. Tam se bavíme o jejich dětech, snažíme se, aby mluvili i rodiče, protože nás zajímá nejen jejich chování ve školce, ale také doma.

18. Jaké zdroje využíváte pro inspiraci plánování podle mnohačetných inteligencí?

Určitě Pinterest. Je to velká zásobárna všeho, včetně videí s pokusy, což mi hodně pomáhá. Dále nahlížím do publikace Plánujeme spolu od Mirky Škardové, která obsahuje krásně zpracovaná témata, z nichž si vybírám nápady podle témat. Ve školce máme nakoupené i Nápadníčky, kdy jsme ale v rámci metodické porady objasnily kolegyním, že je zde používána špatná osoba a čas, protože v Začít spolu by se zadání mělo podávat ve třetí osobě čísla množného. Podle mě je to skvělá inspirace, ale musí se se zadáním ještě pracovat. Někdy mi připadají instrukce příliš konkrétní, kdy se zapomíná na jednu ze zásad plánování v Začít spolu, která tvrdí, že by zadání nemělo být příliš určité. Tudíž mi v některých případech připadá, že například technika v ateliéru by nemusela být uvedena, protože se snažíme dětem dávat volnost i ve volbě pomůcek.

19. Je podle Vás materiálů pro inspiraci dostatek?

Není, nikdy.

20. Využila byste další inspiraci pro Vaši práci s mnohačetnými inteligencemi?

Určitě, to je jasné.

21. Jakou podobu inspirativních materiálů byste uvítala?

Mně se líbí kniha Plánujeme spolu, vyhovují mi tematicky zaměřené aktivity. Dává mi asi největší smysl podávat inspiraci tematicky, ale co se týče pokusů, tak si myslím, že ne vždy souvisí přímo s tématem a spíše se snažím, aby to vypadalo, že spolu téma a daný pokus souvisí. Určitě bych osobně ocenila zásobárnu přímo pokusů.

1. Poklady Ze(mě)

Šablona pro přípravu tematického projektu v MŠ s programem Začít spolu	
Základní informace o tematickém projektu	
Název integr. bloku:	<i>„Poznáváme živly kolem nás a v nás“</i>
Název dílčího tématu:	<i>Poklady Ze(mě), Kapka vody, Jiskra v oku plamen v srdci, S větrem v zádech</i>
Věková skupina dětí:	<i>3-6 let</i>
Konkretizované cíle korespondující s cíli RVP PV:	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Osvojení si věku přiměřených praktických dovedností</i> 2. <i>Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.</i> 3. <i>Vytváření prosociálních postojů</i> 4. <i>Rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny</i> 5. <i>Rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách</i>
Organizační poznámky:	<i>Mít vše dopředu promyšlené, připravené, přizpůsobovat nabídku dle zájmu dětí</i>
Spolupráce s rodiči/komunitou	
Ranní úkoly: (Formulujte každý úkol jako instrukci)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nakreslete nebo napište, co všechno najdeme na Zemi. 2. Uhodněte hádanky z přírody. 3. Poslechněte si zvuk koshi zvonkohry země. Je vám tento zvuk příjemný? 4. Přiřaďte k živlu země znamení zvěrokruhu. 5. Postavte obrázky květin. 6. Seřaďte kamínky od nejmenšího po největší. 7. Doplněte slova v mantře Země je mé tělo... 8. Vytvořte z drátků květinu. 9. Nabarvěte list barvou a otiskněte na papír. 10. Vyberte z písku rostliny.
Náměty na zapojení rodičů:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Donést atlasy rostlin a zvířat. 2. Donést zahradnické náčiní – rukavice, lopatky, motyčky, slaměné klobouky. 3. Donést přírodniny z procházky.

Činnosti vedené (řízené) pedagogem		
	Seznam činností a otázek	Pomůcky, zdroje, poznámky
Společné činnosti ve třídě (Náměty do ranního kruhu, činnosti pro TV chvilky a další společné činnosti ve třídě)	<p>VERBÁLNÍ INTELIGENCE</p> <p><u>RANNÍ KRUH S KOSHI ZVONKOHROU ZEMĚ</u></p> <p>V ranním kruhu posíláme zvonkohru s živlem vody a děti doplňují větu: „<i>Když se řekne země, napadne mě...</i>“</p> <p>Další evokační otázky: <i>Co to je země/Země? Proč je důležité ji chránit? Jak ji můžeme chránit? Jaké poklady nám dává? Jaký poklad mohu nabídnout já? Co je mou silnou stránkou? Co znamená stát nohama pevně na zemi? Co můžeme do země zasadit? Kdo žije v zemi? Co je pro zemi důležité?</i></p> <p><u>ČETBA POHÁDKY MALÝ PRINC</u></p> <p>Čteme si pohádku O malém princovi a povídáme si o důležitosti přátelství a svobody.</p> <p>PROSTOROVÁ INTELIGENCE</p> <p><u>POCITOVÝ CHODNÍČEK</u></p> <p>Děti se rozdělí do dvojic. Jeden z nich má zavázané oči, druhý jej vede před pocitový chodníček a další přírodní překážky. Poté se dvojice vymění. Na konci je potřeba nechat děti zážitek reflektovat.</p> <p>PŘÍRODNÍ INTELIGENCE</p> <p><u>VŮŇ MATKY ZEMĚ</u></p> <p>Poznáváme vůně, které nám příroda poskytuje. Můžeme s dětmi vytvořit vlastní vonné esence nasbíráním přírodnin v lese a naložením jich do oleje s kapkou alkoholu.</p> <p><u>SLEDOVÁNÍ LÍHNUTÍ KUŘÁTEK</u></p> <p>Sledujeme, jak se z vajíčka vylíhne kuřátko. Povídáme si o významu života.</p>	<p><i>Koshi zvonkohra Země</i></p> <p><i>Kniha Malý princ – E. Podzimková</i></p> <p><i>Přírodní materiály v boxech, šátky/škrabošky</i></p> <p><i>EO – borovice, růže, lípa, levandule, odličovací tampony</i></p> <p><i>Doplňková činnost MŠ</i></p>

	<p>INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>CHODNÍČEK SLÁVY</u> Každé dítě, které bude chtít, projde chodníčkem slávy. Ostatní děti říkají, proč a za co si jej váží.</p> <p>INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>MASÁŽ PLOSKY CHODIDEL</u> Masírujeme si plosky chodidel za pomoci masážního míčku.</p> <p>TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ INTELIGENCE <u>JÓGOVÉ POZICE ZVÍŘAT Z LESA A LOUKY A ZEMITÝCH ZNAMENÍ ZVĚROKRUHU</u> Cvičíme jógové pozice medvěda, smky, pavouka, myšky, hada, cvrčka, žížaly, žáby a zemitých znamení zvěrokruhu – býk, panna, kozoroh.</p> <p>LOGICKO-MATEMATICKÁ INTELIGENCE <u>RŮST ROSTLINY</u> Vžíváme se do role semínka. Nejprve spíme, až se začneme probouzet a vykukovat na svět. Roztahujeme listy a rosteme vzhůru. Rozkveteme. Na noc se zavíráme. A nakonec uvadneme.</p> <p><u>ŠÍŠKA</u> Šišku ponoříme do vody špičkou dolů, pozorujeme, jak začíná uvolňovat semena.</p> <p>HUDEBNÍ INTELIGENCE <u>NAŠE ZEMĚ KULATÁ JE</u> Učíme se text písničky Naše země kulatá je a doprovázíme ji pantomimikou/hrou na tělo a prstovým cvičením.</p>	<p><i>Masážní míček, podložka</i></p> <p><i>Jógová zvířátka (Svět dětské jógy)</i></p> <p><i>Trénujeme časovou posloupnost prožitkem</i></p> <p><i>Smrkové šišky, nádoby s vodou</i></p> <p><i>Zpěvník Doremi 1</i></p>
--	---	---

	<p><u>HUDEBNÍ HÁDANKY</u> Hledáme písničky o přírodě a poznáváme je na základě melodie (Travička zelená, Na tý louce zelený, Ach synku, synku, Čížečku, čížečku).</p>	<p><i>Noty, obrázky písniček</i></p>
Společné činnosti venku:	<p>VERBÁLNÍ INTELIGENCE <u>HLEDÁNÍ ZVÍŘAT A KVĚTIN V PŘÍRODĚ</u> V přírodě hledáme zvířata a květiny, která pojmenováváme i druhovými jmény. Názvy hledáme v atlase.</p> <p>PROSTOROVÁ INTELIGENCE <u>OBESTAVOVÁNÍ KAMARÁDA PŘÍRODNINAMI</u> Sesbíráme si lístky, kamínky, květiny, klacíky a obestavíme siluetu kamaráda. Poté mu pomůžeme se zvednout a vyměníme se.</p> <p><u>FROTÁŽ KŮRY STROMU</u> Vezmeme si do přírody uhel a papír. Papír přiložíme na kůru stromu a přejedeme po ni.</p> <p>PŘÍRODNÍ INTELIGENCE <u>ÚKLID OKOLÍ ŠKOLKY</u> Uklízíme odpadky v okolí naší školky a čistíme tak přírodu kolem nás.</p> <p><u>SÁZENÍ ZELENINY DO TRUHLÍKŮ</u> Společně si zasadíme semínka rajčat, paprik a hrášku do truhlíků. O rostliny pečujeme a pravidelně je zaléváme.</p> <p>INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>OBJÍMÁNÍ STROMŮ</u> Snažíme se v našem okolí obejmout všechny stromy, pro mnohé je potřeba více lidí.</p>	<p><i>Atlas zvířat, atlas rostlin</i></p> <p><i>Přírodniny</i></p> <p><i>Papíry, uhly</i></p> <p><i>Pytle, rukavice, lopatky</i></p> <p><i>Truhlíky, semínka, hlína, lopatky, konev</i></p>

	<p>INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>LEŽENÍ NA ZEMI</u> Lehneme si břichem dolů na zem a chvíli jen tak dýcháme. Vnímáme pocity spojení s matkou přírodou.</p> <p>TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ INTELIGENCE <u>VOZENÍ HLÍNY V KOLEČKU</u> Vozíme potřebnou hlínu k truhlíkům pomocí koleček.</p> <p>LOGICKO-MATEMATICKÁ INTELIGENCE <u>TŘÍDĚNÍ PŘÍRODNIN</u> Třídíme přírodniny na hromádky podle barev/tvarů/místa výskytu/délky.</p> <p>HUDEBNÍ INTELIGENCE <u>DŽAJA, DŽAJA</u> Zpíváme v lese a na loukách mantru pro matku Zemi. Doplnujeme tancem a hudebními nástroji. <i>Text: Džaja, džaja, deví mátá, namaha.</i></p>	<p><i>Kolečka, hlína, lopaty</i></p> <p><i>Co najdeme v lese</i></p> <p><i>Lze doplnit šamanskými bubny, větvičkami z lesa, bubnováním na pařezy apod.</i></p>
<p style="text-align: center;">Samostatné činnosti (dle volby dětí) v centrech aktivit</p> <p><u>Každá z činností respektuje tyto 4 zásady:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Činnost dělají děti bez přímého vedení učitelkou – samostatně. 2. Činnost umožňuje dětem spolupracovat. 3. Činnost dětem umožňuje zvolit vlastní postup, samy objevují jednotlivé kroky řešení úkolu. 4. K činnosti si samy děti volí pomůcky, materiály. Samy si potřebné materiály přichystají i uklidí. 		
Centrum aktivity		Pomůcky, zdroje, poznámky
Knihy a písmena	<p>ZEMĚKOULE Prohlédněte si, jak vypadá naše planeta Země. Jak poznáte pevninu a jak vodu? Zkuste najít Českou republiku.</p> <p>PŘÍRAZENÍ NÁZVŮ K PŘÍRODNÍM PAMÁTKÁM Zkuste přiřadit názvy s přídavnými jmény k sobě. Pomoci Vám může atlas.</p>	<p><i>Globus</i></p> <p>verbální, prostorová</p> <p><i>Atlas, obrázky př. památek v okolí</i></p> <p>verbální, tělesně-kinestetická</p>

Hudba	<p>MANTRA ZEMĚ JE MÉ TĚLO Zaspívejte si mantru Země je mé tělo za doprovodu bubnu.</p> <p>VYTLESKÁVÁNÍ ČI VYBUBNOVÁNÍ SLOV Pokuste se vytleskat či vybubnovat slova podle obrázků. Přiřaďte číslici/počet teček podle počtu slabik.</p>	<p><i>Bubny</i> hudební, intrapersonální <i>Obrázky květin</i> hudební, verbální, logicko-matematická</p>
Ateliér	<p>MATKA ZEMĚ Nakreslete nebo namalujte matku Zemi tak, jak si ji představujete.</p> <p>HLINĚNÝ VÝROBEK Vytvořte z hlíny výrobek dle své fantazie.</p>	<p><i>Čtvrtky, výtvarné pomůcky</i> přírodní, prostorová <i>Hlína, špachtle, voda</i> prostorová, přírodní</p>
Dramatika	<p>HRA NA SEMÍNKO Vžijte se do role semínka, které se pomalu probouzí k životu.</p> <p>ZAHRADNÍCI Zahrajte si na zahradníky a postarejte se o Vaši zahradu.</p>	<p>interpersonální, intrapersonální <i>Šátky, květiny, zástěry, rukavice, klobouky</i> interpersonální, přírodní</p>
Pokusy a objevy	<p>CO ŽIJE V HLÍNĚ? Podívejte se lupou, co všechno žije v hlíně.</p> <p>ZKOUMÁNÍ KOŘENŮ Prozkoumejte, jak vypadají kořeny rostlin pod zemí. Pokuste se kořeny zakreslit do sešitu.</p> <p>VÁHA PŘÍRODY Porovnejte nejprve v ruce a poté na různých druhích vah, která přírodnina kolik váží. Srovnajte je od nejllehčích po nejtěžší.</p>	<p><i>Lupa, vzorek hlíny, miska</i> přírodní <i>Kořeny rostlin, kelímky, lupy, papír/sešit, tužka</i> přírodní, prostorová <i>Váhy, přírodniny</i> logicko-matematická přírodní</p>
Domácnost	<p>JARNÍ SALÁT Nakrájejte si zeleninu a vytvořte jarní salát.</p> <p>STAROST O KVĚTINY Vezměte si vlhký hadřík a setřete opatrně z listů prach. Poté je zalijte a dejte zpět na okno.</p>	<p><i>Prkýnko, nůž, miska, zelenina</i> tělesně-kinestetická, přírodní <i>Hadřík, rostliny, konev s vodou</i></p>

		<i>tělesně-kinestetická, přírodní</i>
Dílna	<p>DŘEVĚNÝ TRUHLÍK Ztlučte jednotlivá prkna k sobě tak, aby vznikl truhlík.</p> <p>RÁMEČEK NA FOTKU Vytvořte z dřevěných špachtlí dřevěný rámeček. Natřete jej barvou a nalepte do něj fotografii s kamarádem.</p>	<p><i>Dřevěná prkna, hřebíky, kladivo, návod</i></p> <p><i>tělesně-kinestetická logicko-matematická</i></p> <p><i>Dřevěné špachtle, lepidlo, barva, fotografie</i></p> <p><i>tělesně-kinestetická, interpersonální</i></p>
Voda a písek	<p>PSANÍ NÁZVŮ ZVÍŘAT DO PÍSKU Napište do písku názvy zvířat žijících v zemi.</p> <p>PŘESÝPÁNÍ PÍSKU Přesypejte přes síto písek a oddělte tak z písku kameny.</p>	<p><i>Názvy zvířat žijících v zemi</i></p> <p><i>přírodní, verbální</i></p> <p><i>Sítka</i></p> <p><i>přírodní, intrapersonální</i></p>
Kostky a doprava	<p>STAVBA ZAHRADY Postavte z kostek rozkvetlou zahradu.</p> <p>PŘEVÁŽENÍ MATERIÁLU A STAVBA Z PŘÍRODNIN Převezte si nákladními auty potřebný materiál a postavte z něj dům pro zvířátka.</p>	<p><i>prostorová logicko-matematická</i></p> <p><i>Přírodniny, auta</i></p> <p><i>tělesně-kinestetická, prostorová</i></p>
Manipulační a stolní hry	<p>PUZZLE VÝVOJ VAJÍČKA/KRTEČEK Postavte si puzzle dle úrovně, kterou zvládnete.</p> <p>PLATÓNOVO TĚLESO ZEMĚ Pokuste se ze stavebnice Geomag vytvořit těleso Země.</p>	<p><i>Puzzle</i></p> <p><i>prostorová, intrapersonální</i></p> <p><i>Stavebnice Geomag, vzor</i></p> <p><i>logicko-matematická prostorová</i></p>
Pohyb a relaxace	<p>POCITOVÝ CHODNÍČEK Vytvořte si vlastní pocitový chodníček dle preferencí a procházejte se v něm.</p> <p>RELAXACE ZA ZVUKU ZPĚVU PTÁČKŮ Lehněte si na relaxační pytel, zavřete oči a relaxujte za zpěvu ptáčků. Můžete si dotvořit</p>	<p><i>Přírodniny, boxy</i></p> <p><i>tělesně-kinestetická, přírodní</i></p> <p><i>Polštářky, deky, CD se zvuky ptáčků, EO borovice/levandule</i></p>

	atmosféru esenciálním olejem borovice/levandule.	<i>intrapersonální, přírodní</i>
--	---	---

2. Kapka vody

Konkretizované cíle korespondující s cíli RVP PV:	<p>1. Rozvoj a užívání všech smyslů</p> <p>2. Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)</p> <p>3. Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat</p> <p>4. Rozvoj kooperativních dovedností</p> <p>5. Vytvoření základů aktivních postojů ke světu</p> <p>6. Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou přírodou, s planetou Zemí</p>	
Organizační poznámky:	Mít vše dopředu promyšlené, připravené, přizpůsobovat nabídku dle zájmu dětí	
Spolupráce s rodiči/komunitou		
Ranní úkoly: (Formulujte každý úkol jako instrukci)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nakreslete nebo napište, co se vám vybaví, když se řekne voda. 2. Poskládejte z papíru lodičku a pojmenujte ji. 3. Poslechněte si zvuk vodní zvonkohry. Je vám příjemný? 4. Pokuste se postavit z modelíny a špejlí molekulu vody (dvacetistěn). 5. Zazpívejte si písničku, ve které se zpívá o vodě. 6. Nakreslete na velký papír mořské vlny. 7. Naberte kapátkem kapičku vody a kápněte ji rostlince do květináče. 8. Uhodněte hádanky vodních zvířat. Správnou odpověď najdete na druhé straně. 9. Nalijte si z konvičky trochu vody a napijte se. 10. Najděte v atlase, která řeka protéká Prahou a prstem s ní dojeďte až k jejímu pramínku. 	
Náměty na zapojení rodičů:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beseda o povolání, při kterém je potřeba voda. 2. Napsat datumy a časy narození svých dětí (pro zjištění zastoupení živlů v horoskopu). 3. Přinést knihy, encyklopedie, obrázky spojené s tématem, potápěčské vybavení. 4. Výroba limonád z vody – připravte doma různé limonády z vody a zeleniny/ovoce (např. okurkovou, citronovou, pomerančovou, mangovou atd.) a doneste ji do školky. 	
Činnosti vedené (řízené) pedagogem		
	Seznam činností a otázek	Pomůcky, zdroje, poznámky
Společné činnosti ve třídě (Náměty do ranního kruhu, činnosti pro TV)	<p>VERBÁLNÍ INTELIGENCE</p> <p><u>RANNÍ KRUH S KOSHI ZVONKOHROU</u></p> <p><u>VODA</u></p> <p>V ranním kruhu posíláme zvonkohru s živlem</p>	<p><i>Koshi zvonkohra Voda</i></p>

<p>chvilky a další společné činnosti ve třídě)</p>	<p>vody a děti doplňují větu: „<i>Když se řekne voda, napadne mě...</i>“</p> <p>Další evokační otázky: <i>Kde všude se nachází voda? Viš, jaká jsou skupenství vody? K čemu nám voda slouží? Jak můžeme vodou šetřit? Jaká povolání pracují s vodou? Proč je důležité pít? Co to je vodní elektrárna a jak si myslíte, že vypadá? Kdo žije ve vodě? Jaká může být voda?</i></p> <p>PROSTOROVÁ INTELIGENCE <u>OD PRAMÍNKU DO MOŘE</u></p> <p>Pomocí látek, šátků, rozstříhaných igelitů a dalších věcí děti tvoří cestu vody od pramínku až do moře.</p> <p>PŘÍRODNÍ INTELIGENCE <u>HRA NA RYBNÍČEK</u></p> <p>Stojíme v kruhu, kolem lana, držíme se za ruce. Skočíme dovnitř kruhu držící se za ruce. Kdo má nápad, řekne: „Tu a tam ryba, občas i pijavice, teď je ale v tomto rybníce... (libovolně dosadí předmět/živočicha či jiné náměty). V závislosti na tom, zda je dětem daný živočich či předmět příjemný, se mohou rozhodnout, zda v rybníce zůstanou, nebo z něj vyskočí. Lze opakovat do vypršení námětů.</p> <p>INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>MASÁŽ VE DVOJICI</u></p> <p>Jedno dítě si lehne do pozice kamínku, druhé za něj a masíruje dle návodu pedagoga – prsty vytváří na zádech kamaráda slabý deštík, poté dlaněmi trochu silnější, poté dlaní do kruhu naznačuje vytvoření kaluže, dlaněmi o sebe udělá teplo a přiloží teplé dlaně na záda kamaráda jako Slunce, co začíná hřát, poté maluje na zádech duhu, která vzniká, když prší a svítí Slunce. Masáž ukončíme třemi přejetími dlaní od krku k zadečku, následuje rituál poděkování kamarádovi a poté se děti vymění.</p>	<p><i>Látky, šátky, igelity</i></p> <p><i>Lano/provaz</i></p> <p><i>Může být doplněno příjemným esenciálním olejem – levandule, mandarinka, grapefruit, santal</i></p>
--	---	--

	<p>INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>RELAXACE ZA ZVUKU DEŠŤOVÉHO SLOUPU/DEŠŤOVÉ HOLE A KOSHI ZVONKOHRY VODA</u> Děti leží nebo sedí na koberci, relaxují a vnímají vlastní tělo při řízené relaxaci.</p> <p>TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ INTELIGENCE <u>BODY PERCESSION</u> Stojíme v kruhu, učitelka chodí dokola od jednoho k druhému a postupně každého rozezvučí. Dítě přebírá pohyb a opakuje ho do té doby, než k němu opět učitelka dojde a pohyb a zvuk mu změní. Začínáme třením dlaněmi o sebe, poté dvěma prsty pravé ruky ťukáme do hřbetu levé ruky, poté pravou dlaní ťukáme do hřbetu levé ruky, poté tleskáme dlaněmi o sebe, následně o stehna a na závěr přidáme dupání. Poté intenzitu zvuku opět postupně snižujeme.</p> <p><u>JÓGOVÉ POZICE VODNÍCH ZVÍŘAT A POZICE VODNÍCH ZNAMENÍ ZVĚROKRUHU</u> Cvičíme jógové pozice vodních znamení zvěrokruhu – rak, štír, ryby a pozice vodních zvířat – delfin, lachtan, želva, žralok.</p> <p>LOGICKO-MATEMATICKÁ INTELIGENCE <u>UMÍ POMERANČ PLAVAT?</u> Nejdříve vložíme pomeranč do vody a zjistíme, co se stane, poté přidáme další, ale oloupaný. Snažíme se přijít na rozdíl a proč tomu tak je.</p> <p>HUDEBNÍ INTELIGENCE <u>POSLECH SKLADBY VLTAVA OD BEDŘICHA SMETANY</u> Posloucháme skladbu Vltava a vyjadřujeme své pocity výtvarně, pohybově či jinak.</p>	<p><i>Dešťový sloup/dešťová hůl, Koshi zvonkohra voda</i></p> <p><i>Jógová zvířátka (Svět dětské jógy)</i></p> <p><i>2 pomeranče, skleněná mísa, voda</i></p> <p><i>Reproduktor/CD</i></p>
--	--	--

<p>Společné činnosti venku:</p>	<p>VERBÁLNÍ INTELIGENCE <u>VODA V PŘÍRODĚ</u> Nasloucháme zvukům vody v přírodě a zkusíme napodobit zvuky, které v jejím okolí slyšíme (např. bublání potoku, klapání zobáku čápa, kvákání žab, šplouchání ryb v rybníce, zvuk lodi na řece, atd.)</p> <p>PROSTOROVÁ INTELIGENCE <u>CESTA PRO KAPKU VODY</u> Na zahradě rozmístíme pomůcky z pohádky O kohoutkovi a slepičce. Dětem dáme mapy. Podle map musí sesbírat postupně všechny pomůcky, na konci musí všechno obejít pozpátku a vrátit, až dojdou ke „studánce“ (pítku) a zachrání kamaráda/kamarádku kapkou vody.</p> <p>PŘÍRODNÍ INTELIGENCE <u>ZALÉVÁNÍ KVĚTIN Z DEŠŤOVÉ VODY</u> Připravíme si kýble na zachytávání dešťové vody. Poté z nich zaléváme záhony a květiny v okolí mateřské školy.</p> <p>INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>HRA NA ODRAZ VODNÍ HLADINY</u> Děti stojí ve dvojici naproti sobě. Jedno z dětí předvádí vodní hladinu, ve které se odráží pohyb druhého dítěte (obměna hry na zrcadla). Ten předvádí různé pohyby a dítě představující vodní hladinu pohyb napodobuje. Poté se dvojice vymění.</p> <p>INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>STAVBA DOMU, CO NEODNESE ANI VODA</u> Každé dítě si postaví venku na zahradě, z přírodních materiálů domeček, který by neodnesla ani voda. V tom si pak chvilku pobude, učitelka nasimuluje příchod velké vody (pomocí plachet, šátků). Poté je důležité mít prostor pro reflexi s dětmi, zda se ve svém domečku cítily bezpečně.</p>	<p><i>Mapa zahrady s čísly, prázdný kelímek, šátek, bačkůrka, štětec, semínko, smetánka, travička, rozprašovač na rosu</i></p> <p><i>Konve, kýble</i></p> <p><i>Může být doplněno hudbou z reproduktoru (např. Comptine d'un Autre Été - Yann Tiersen)</i></p> <p><i>Přírodní materiály, šátky, plachty</i></p>
---------------------------------	---	---

	<p>TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ INTELIGENCE <u>HOD KAMÍNKŮ DO RYBNÍKA</u> Házíme do rybníka různé tvary kamení a sledujeme kruhy, které při pádu do vody vznikají. Zkousíme také házet „žabky“.</p> <p>LOGICKO-MATEMATICKÁ INTELIGENCE <u>KOLIK KAPEK SE VEJDE DO...</u> Zkoumáme pomocí kapátek, kolik kapek se vejde do různě velkých a širokých kelímků.</p> <p>HUDEBNÍ INTELIGENCE <u>YEMAYA ASSESSU</u> Zpíváme u vodních toků v okolí mantru pro bohyni vod, čímž ji děkujeme za vodu v naší krajině. Text: <i>Jemaja asesu, asesu jemaja, jemaja olodo, olodo jemaja.</i></p>	<p><i>Kameny, oblázky</i></p> <p><i>Kelímky, kapátka</i></p>
<p style="text-align: center;">Samostatné činnosti (dle volby dětí) v centrech aktivit</p> <p><u>Každá z činností respektuje tyto 4 zásady:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Činnost dělají děti bez přímého vedení učitelkou – samostatně. 2. Činnost umožňuje dětem spolupracovat. 3. Činnost dětem umožňuje volit vlastní postup, samy objevují jednotlivé kroky řešení úkolu. 4. K činnosti si samy děti volí pomůcky, materiály. Samy si potřebné materiály přichystají i uklidí. 		
Centrum aktivity		Pomůcky, zdroje, poznámky
Knihy a písmena	<p>NÁZVY ŘEK Složte z pet-víček s písmeny názvy českých řek. Poté se je pokuste najít v atlasu.</p> <p>VYMYŠLENÍ SLOV S KOŘENEM -VOD Zkuste vymyslet slova, kde se vyskytuje vod a nahrajte je na magnetofon. Můžete je zkusit i napsat.</p>	<p><i>Pet-víčka s písmeny, kartičky s názvy českých řek, atlas ČR</i></p> <p>verbální, prostorová</p> <p>verbální</p>
Hudba	<p>YEMAYA ASSESSU Zazpívejte mantru pro bohyni vod. Doprovodíte se hudebními nástroji.</p>	<p><i>Orffovy hud. nástroje</i></p> <p>hudební,</p> <p>intrapersonální</p>

	<p>VODNÍ PÍSNÍČKY</p> <p>Uhodněte podle melodie písničky, ve kterých se zpívá o vodě. Poté si je s hudebním doprovodem zazpívejte, nebo je zkuste sami zahrát.</p>	<p><i>Nahrávky s písněmi, obrázková nápověda, barevné noty (Prší, prší, Holka modrooká, Deštík, ...), označená klaviatura</i></p> <p>hudební, verbální</p>
Ateliér	<p>MALBA VODY</p> <p>Pokuste se vyjádřit co nejvíc podob vody.</p> <p>ZÁCHRANÁŘSKÝ ČLUN</p> <p>Nabarvěte si dle své fantazie plato, z barevných papírů vystříhnete trojúhelníky a na delší straně vytvoříte dvě dírký. Těmi provlékněte špejli a napíchněte na plato.</p>	<p><i>Čtvrtky, výtvarné potřeby</i></p> <p>přírodní, prostorová</p> <p><i>Plato od vajec, temperové barvy, štětce, špejle, barevné papíry, nůžky</i></p> <p>prostorová, logicko-matematická</p>
Dramatika	<p>VODNÍ VÍLY</p> <p>Oblékněte si kostýmy, které vám evokují vodu. Zahrajte si na vodní víly, které se starají o vodní toky.</p> <p>POTÁPĚČI</p> <p>Oblékněte si potápěčské oblečení, případně si jen představujte, že jste potápěči a prozkoumejte svět pod podmořskou hladinou.</p>	<p><i>Kostýmy, šátky</i></p> <p>interpersonální</p> <p><i>Šátky, plyšáci, mušle, potápěčské brýle, šnorchl</i></p> <p>interpersonální, přírodní</p>
Pokusy a objevy	<p>CO PLAVE/CO NE?</p> <p>Vyzkoušejte, zda tyto předměty plavou či nikoli.</p> <p>SKUPENSTVÍ VODY</p> <p>Prozkoumejte tři různá skupenství vody a pokuste se je pojmenovat.</p>	<p><i>Nádoba s vodou, list, lodička, míček,...</i></p> <p>přírodní, logicko-matematická</p> <p><i>Difuzér, kostka ledu, sklenice s vodou, lupa</i></p> <p>přírodní, logicko-matematická</p>
Domácnost	<p>LODIČKA Z JABLKA</p> <p>Rozpulte jablko a nakrájejte na plátky. Ty poté rozkrojte na polovinu. Do kousku jablka zapíchněte párátko s vlajkou.</p>	<p><i>Prkénko, nůž, jablko, párátko, papírové vlajčky</i></p> <p>tělesně-kinestetická,</p>

	<p>POMERANČOVO-MÁTOVÁ LIMONÁDA</p> <p>Rozkrojte pomeranč a pomocí lisu z něj vymačkejte všechnu šťávu. Na prkýnku si nakrájejte lístky máty. Šťávu spolu s lístky dejte do konvičky a zalejte vodou.</p>	<p><i>logicko-matematická</i></p> <p><i>Prkénko, nůž, lis na citrusy, konvička, voda</i></p> <p>tělesně-kinestetická, přírodní</p>
Dílna	<p>VODNÍ LUPA</p> <p>Do kelímku vložte kousek rostliny. Kelímek překryjte potravinářskou folií, vypněte, aby byl vršek rovný, a zajistěte gumičkou. Na folii kápněte trochu vody a můžete pozorovat.</p> <p>DEŠŤOVÁ HŮL</p> <p>Do tubusu natlučte podle čáry hřebíčky. Zavřete z jedné strany a nasypete rýži. Poté zavřete z druhé strany. Dešťovou hůl si můžete ozdobit.</p>	<p><i>Kelímek, kousek rostliny, potravinářská folie, gumičky, kapátka, voda</i></p> <p>přírodní, tělesně-kinestetická</p> <p><i>Tvrdé tubusy, hřebíčky, kladivo, rýže</i></p> <p>hudební, intrapersonální</p>
Voda a písek	<p>STAVBA HRÁZE</p> <p>Postavte hráz z písku a přírodnin. Poté zkuste, zda zadrží vodu.</p> <p>LOVENÍ RYB</p> <p>Vylovte z vody rybičky za pomoci prutu.</p>	<p><i>Lopatky a přírodniny</i></p> <p>přírodní, prostorová, tělesně-kinestetická</p> <p><i>Prut, umělohmotné rybičky</i></p> <p>přírodní, tělesně-kinestetická</p>
Kostky a doprava	<p>STAVBA LODI</p> <p>Postavte si loď a zahrajte si na námořníky.</p> <p>STAVBA RYBNÍKU</p> <p>Vytvořte z kostek rybník. Zkuste si v něm zaplavat nebo plujete na hladině s lodičkami.</p>	<p><i>Molitan. kostky, šátky, čepice</i></p> <p>interpersonální, prostorová</p> <p><i>Molitan. kostky, šátky, lodičky</i></p> <p>intrapersonální, prostorová</p>
Manipulační a stolní hry	<p>HRA PRŠÍ</p> <p>Zahrajte si s kamarády karetní hru Prší.</p> <p>MOLEKULA VODY</p> <p>Pokuste se z modelíny a špejlí složit podle vzoru molekulu vody.</p>	<p><i>Karty Prší</i></p> <p>logicko-matematická, interpersonální</p> <p><i>Modelína, špejle, vzor</i></p> <p>logicko-matematická, prostorová</p>

<p>Pohyb a relaxace</p>	<p>ŽIVÝ OBRAZ</p> <p>Zahrajte si hru na živý obraz. Pusťte si hudbu a po přerušení zvuku se zastavte a předved'te cokoli, co můžete vidět u rybníka.</p> <p>RELAXACE ZA ZVUKU VODY</p> <p>Lehněte si na relaxační pytel, zavřete oči a představujte si, že jste u vody. Relaxujte.</p>	<p><i>Reproduktor s připravenou nahrávkou s pauzami, jógové karty jako inspirace tělesně-kinestetická, hudební</i></p> <p><i>Polštářky, deky, CD se zvuky vody/dešťový sloup intrapersonální, přírodní</i></p>
-------------------------	--	--

3. Jiskra v oku, plamen v srdci

Konkretizované cíle korespondující s cíli RVP PV:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí 2. Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti) 3. Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních 4. Vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností 5. Pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit 	
Organizační poznámky:	<i>Mít vše dopředu promyšlené, připravené, přizpůsobovat nabídku dle zájmu dětí</i>	
Spolupráce s rodiči/komunitou		
Ranní úkoly: (Formulujte každý úkol jako instrukci)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nakreslete nebo napište, co se vám vybaví, když se řekne oheň. 2. Zahrajte si na koshi zvonkohru se živlem oheň a vnímejte vlastní pocity. 3. Zapalte svíčku a společně ji sfoukněte. 4. Sdílejte si, co vám dělá radost a díky čemu hoří váš oheň v srdci. 5. Vytvořte ze stavebnice Geomag Platonovo těleso oheň. 6. Vyberte z pastelek jen ty barvy, které můžete vidět v plamínku ohně. 7. Pokuste se dle vůně určit druh dřeviny (cedr, borovice, lípa, jedle, smrk). 8. Vymyslete, proč se říká, že je oheň dobrý sluha, ale zlý pán. 9. Zahřejte si ruce a nakreslete si vzájemně Slunce na záda. 10. Zazpívejte si mantru sjednocení Jsme jedno nekonečné Slunce. 	
Náměty na zapojení rodičů:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Donést šátky, látky v barvách ohně 2. Donést potřebné věci na pokus a tvoření – popel, ethanol, zavařovací sklenice, ubrousky, různé odřezky/větve dřeva 3. Povídat si o přínosech, ale i rizicích spjatých s ohněm 4. Povídat si o tom, co nám samotným přináší radost a dává nám v životě smysl 	
Činnosti vedené (řízené) pedagogem		
	Seznam činností a otázek	Pomůcky, zdroje, poznámky
Společné činnosti ve třídě (Náměty do ranního kruhu, činnosti pro TV)	VERBÁLNÍ INTELIGENCE <u>RANNÍ KRUH S KOSHI ZVONKOHROU</u> <u>OHEŇ</u> V ranním kruhu posíláme zvonkohru s živlem	Koshi zvonkohra Oheň

<p>chvilky a další společné činnosti ve třídě)</p>	<p>ohně a děti doplňují větu: „<i>Když se řekne oheň, napadne mě...</i>“</p> <p>Další evokační otázky: <i>Z čeho může vzniknout oheň? Jaké barvy má oheň? Jak se dříve rozdělával oheň? Viš, kdo je šaman a k čemu potřebuje oheň? V čem je pro nás oheň užitečný a v čem nebezpečný? Co z ohně létá? Jak vypadá Slunce?</i></p> <p><u>HORKÉ KŘESLO</u></p> <p>Některé dítě si sedne do horkého křesla jako oheň/šaman a odpovídá na zvědavé dotazy ostatních.</p> <p>PROSTOROVÁ INTELIGENCE</p> <p><u>STAVBA OHNĚ</u></p> <p>Stavíme oheň z různých látek, šátků a kamínků.</p> <p>PŘÍRODNÍ INTELIGENCE</p> <p><u>TANCUJÍCÍ PLAMÍNEK</u></p> <p>Zkousíme udržet rozsvícený oheň uprostřed kruhu, ale zároveň ho jemnými výdechy roztancovávat.</p> <p>INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE</p> <p><u>HRA V ROLI – PLAMENY</u></p> <p>Hrajeme si na oheň. Nejdříve je každý z nás malý plápolající plamínek, postupně se oheň zvětšuje a sílí, až je úplně veliký a silný.</p> <p>INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE</p> <p><u>ZAHŘÍVACÍ OLEJE</u></p> <p>Zkuste si na dlaních a na zátylku, zda vás dané esenciální oleje hřejí nebo chladí.</p> <p>TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ INTELIGENCE</p> <p><u>JÓGOVÉ POZICE ZVÍŘAT, KTERÁ ŽIJÍ V HORKU A OHNIVÝCH ZNAMENÍ ZVĚROKRUHU</u></p> <p>Cvičíme jógové pozice gorily, slona, žirafy, lva, geparda a krokodýla a ohnivých znamení zvěrokruhu – beran, lev, střelec.</p>	<p><i>Židle</i></p> <p><i>Šátky, kamínky, látky</i></p> <p><i>Svíčka</i></p> <p><i>EO máta a skořice namíchané v nosném oleji</i></p> <p><i>Jógová zvířátka (Svět dětské jógy)</i></p>
--	---	--

	<p><u>POZDRAV SLUNCI</u></p> <p>Zdravíme Slunce s básničkou:</p> <p><i>Než mi ráno začne školka, postavím se jako hůrka.</i></p> <p><i>S nádechem mi ruce vzhůru, kreslí oblouk jako duhu.</i></p> <p><i>Sluníčko, teď se ti klaním, podívám se ke svým dlaním.</i></p> <p><i>Skočím a pak v okamžik, zpevním se jak jezevčík.</i></p> <p><i>Jako kočka po ránu, nahrbím se, protáhnu, mlíčko z misky posnídám, v kobře záda rozhýbám.</i></p> <p><i>Syčím, hlavou otáčím a divit se nestačím.</i></p> <p><i>Jak krásně mi půjde dnes, protáhnout se jako pes.</i></p> <p><i>Dopředu, jak žába skočím, nohy propnu, nebo skrčím.</i></p> <p><i>Ruce duhu malují, já se rovnám ve stoji.</i></p> <p><i>A potom už pomaličku, zvedají se ke sluníčku.</i></p> <p><i>Zdravím ho pevný jak hora, krásný den všem, školka volá.</i></p> <p>LOGICKO-MATEMATICKÁ INTELIGENCE</p> <p><u>ZHASÍNÁNÍ OHNĚ BEZ FOUKÁNÍ – CHEMICKÝ POKUS</u></p> <p>Do sklenice nasypane sodu a přilijeme ocet.</p> <p>Do druhé sklenice dáme hořící svíčku.</p> <p>Smíchanou směs přiložíme ke sklenici se svíčkou. Snažíme se tento jev vysvětlit (smícháním sody a octu vznikne oxid uhličitý, který je těžší než vzduch, proto tento plyn svíčku uhasí).</p> <p>HUDEBNÍ INTELIGENCE</p> <p><u>ŠAMANSKÝ RITUÁL</u></p> <p>Setkáváme se se šamanem a procházíme šamanským rituálem za použití šamanského bubnu, kterým bubnujeme zezadu u těla.</p>	<p><i>2 sklenice, soda, ocet, svíčka, zapalovač</i></p> <p><i>Šamanský buben, převlek šamana</i></p>
--	---	--

<p>Společné činnosti venku:</p>	<p>VERBÁLNÍ INTELIGENCE <u>CO VŠECHNO MŮŽE HOŘET? CO JE DOBRÉ NEHÁZET DO OHNĚ?</u> Hledáme v přírodě vhodné věci k pálení a ty, které vhodné nejsou. Vysvětlujeme si proč.</p> <p>RADOST Z PŘÍRODY Hledáme místa, kde nám společně příjemně, kde se děje nejméně konfliktů a zamýšlíme se nad tím proč.</p> <p>PROSTOROVÁ INTELIGENCE <u>NEJBLIŽŠÍ HASIČSKÁ ZBROJNICE</u> Snažíme se podle mapy najít nejbližší hasičskou zbrojnici v okolí školky.</p> <p>STAVBA OHNIŠTĚ Pomocí kamenů a větviček stavíme ohniště ve skupinách. Poté si vzájemně reflektujeme, jak se nám práce ve skupinách dařila a sdílíme si zážitky ze samotné stavby.</p> <p>PŘÍRODNÍ INTELIGENCE <u>TEPLO ZE SLUNCE</u> Necháváme se hrát slunečními paprsky.</p> <p>NAHŘÍVÁNÍ KAMENŮ Každý si na procházce najde svůj kamínek, který následně dáme na slunné místo a vnímáme, jak se kameny nahřívají.</p> <p>INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>PRO CO/KOHO HOŘÍ MOJE SRDCE?</u> Stavíme z přírodnin osoby/zvířata/věci, které naplňují naše srdce radostí a díky kterým jsme rádi, že jsme na světě. Poté si sedneme, vnímáme tlukot našeho srdce a necháváme se prostoupit vděčností za pomoci krátkého příběhu.</p> <p>INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>JISKRA V OKU</u> Sledujeme vzájemně ve dvojicích či skupinkách, jak vypadá naše jiskra v oku</p>	<p><i>Navštěvujeme námi známá místa a vnímáme, jak na nás jednotlivá místa působí</i></p> <p><i>Mapa z ptací perspektivy, plánek trasy od MŠ k hasičské zbrojnici</i></p> <p><i>Krátký úryvek z knihy Léčivé pohádky pro dětskou duši (R. Suchá)</i></p>
---------------------------------	--	--

	<p>v závislosti na počasí. Sdílíme si navzájem, zda má počasí vliv na naši náladu, případně, co všechno má vliv na radostnou jiskru v oku.</p> <p>TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ INTELIIGENCE</p> <p><u>DŘÍVÍ NA OHEŇ</u> Sbíráme v lese klacíky a větvičky na oheň.</p> <p><u>TANEC KOLEM OHNIŠTĚ</u> Zpíváme a tančíme kolem ohniště s mantrou Jsme jedno nekonečné slunce nebo s mantrou oslavující všechny živly (Země je mé tělo).</p> <p>LOGICKO-MATEMATICKÁ INTELIIGENCE</p> <p><u>FARAONOVÍ HADI</u> V mističce s popelem uděláme důlek, do kterého nasypeme směs cukru a sody a popel kolem postříkáme ethanolem. Pomocí špejle zapálíme popel v misce a poodstoupíme. Pozorujeme, jak z misky vylézají černí pěnovi hadi.</p> <p><u>DŘÍVÍ Z LESA</u> Rozlišujeme kůry jednotlivých stromů a třídíme je k sobě. Zkoušíme, které dříví nejlépe hoří.</p> <p>HUDEBNÍ INTELIIGENCE</p> <p><u>JSME JEDNO NEKONEČNÉ SLUNCE</u> Zpíváme mantru Jsme jedno nekonečné Slunce. U toho se můžeme držet za ruce a pohupovat se v rytmu. Text: <i>Jsme jedno nekonečné Slunce, navždy, navždy, navždy!</i> <i>Kyuaté jeno jeno mauaté, hajano, hajano, hajano!</i></p> <p><u>TÁBOROVÉ PÍSNIČKY</u> Zpíváme si s kytarou táborové písničky k ohni.</p>	<p><i>Mistička, popel, směs cukru a sody, ethanol, špejle, sirky</i></p> <p><i>Kytara, zpěvník Já písnička</i></p>
--	---	--

Samostatné činnosti (dle volby dětí) v centrech aktivit		
<p><u>Každá z činností respektuje tyto 4 zásady:</u></p> <p>5. Činnost dělají děti bez přímého vedení učitelkou – samostatně.</p> <p>6. Činnost umožňuje dětem spolupracovat.</p> <p>7. Činnost dětem umožňuje volit vlastní postup, samy objevují jednotlivé kroky řešení úkolu.</p> <p>8. K činnosti si samy děti volí pomůcky, materiály. Samy si potřebné materiály přichystají i uklidí.</p>		
Centrum aktivity		Pomůcky, zdroje, poznámky
Knihy a písmena	<p>OHEŇ</p> <p>Vybarvěte ohnivými barvami nápis OHEŇ. Pokuste se jej přepsat.</p> <p>TELEFONNÍ ČÍSLA ZÁCHRANNÝCH SLOŽEK</p> <p>Najděte kolem sebe potřebné číslo na hasiče, policisty a záchranku a pokuste se jej namačkat na telefonu.</p>	<p>Čtvrťka, pastelky</p> <p>tělesně-kinestetická,</p> <p>verbální</p> <p>Kartičky s telefonními čísly, telefon</p> <p>tělesně-kinestetická,</p> <p>logicko-matematická,</p> <p>verbální</p>
Hudba	<p>PÍSNÍČKY O SLUNCI</p> <p>Zapívejte si všechny písničky, které znáte o Slunce. Můžete je doplnit hrou na tělo.</p> <p>RELAXACE S KOSHI ZVONKOHROU</p> <p>OHEŇ</p> <p>Zaposlouchejte se do zvuků zvonkohry s živlem oheň a probud'te ho ve svém srdci. Zklidněte jej zas potom zvonkohrou se živlem vody.</p>	<p>Obrázkové písničky o slunci</p> <p>hudební,</p> <p>tělesně-kinestetická</p> <p>Zvonkohry oheň a voda</p> <p>intrapersonální,</p> <p>hudební</p>
Ateliér	<p>JISKRA V OKU</p> <p>Vyjáďřete výtvarně, jak to podle vás vypadá, když má někdo jiskru v oku.</p> <p>SVÍCEN</p> <p>Natřete lehce sklenici lepidlem a pomalu přikládejte ubrousek. Poté ubrousek natřete i z druhé strany po celém obvodu sklenice. Nechte zaschnout.</p>	<p>Čtvrťky, výtvarné pomůcky</p> <p>intrapersonální,</p> <p>verbální</p> <p>Lepidla, ubrousky, štětce, sklenice</p> <p>tělesně-kinestetická,</p> <p>prostorová</p>

Dramatika	<p>KUCHAŘI Zahrajte si na kuchaře a připravte nějakou dobrotu na grilu/v peci.</p> <p>HASIČI Zahrajte si na hasiče a uhasťte oheň, který ubližuje.</p>	<p><i>Kostýmy, šátky</i> interpersonální, verbální</p> <p><i>Kostýmy, hadice</i> interpersonální, verbální</p>
Pokusy a objevy	<p>NEVIDITELNÝ OBRÁZEK Nakreslete na kousek papíru vatovou tyčinkou namočenou v mléce nějaký obrázek nebo napište vzkaz. Poté nechte zaschnout, vezměte si váš obrázek/vzkaz a pomalu nahřívejte nad svíčkou.</p> <p>I OHEŇ POTŘEBUJE KYSLÍK Zapálenou svíčku přikryjeme zavařovací sklenicí a sledujeme, co se stane.</p>	<p><i>Kousek papíru, vatová tyčinka, mléko, svíčka</i> verbální, logicko-matematická</p> <p><i>Svíčka, zavařovací sklenice</i> přírodní, logicko-matematická</p>
Domácnost	<p>BARVY OHNĚ Nakrájejte na prkýnku zeleninu v barvách ohně. Poté ji naaranžujte na talíř a pozvěte své kamarády.</p> <p>POVLÉKÁNÍ PEŘINY A POLŠTÁŘE Povlékněte peřinu a polštář tak, aby vám odpoledne nebo v noci bylo příjemné teplo.</p>	<p><i>Prkýnko, nůž, mrkev, červená a oranžová paprika, rajčata</i> tělesně-kinestetická, interpersonální</p> <p><i>Peřiny, polštáře, povlečení</i> tělesně-kinestetická, intrapersonální</p>
Dílna	<p>CHRASTIDLO K OHNI Pomalujte si roličku od kuchyňských utěrek. Poté ji na jedné straně sešijte sešívačkou, naplňte luštěninami a na druhé straně ji sešijte obráceně.</p> <p>DŘEVO NA OHEŇ Nařežte na malé kousky dřevo na oheň.</p>	<p><i>Roličky od utěrek, sešívačka, luštěniny</i> přírodní, tělesně-kinestetická, hudební</p> <p><i>Kulatá dřeva, pila</i> tělesně-kinestetická, intrapersonální</p>
Voda a písek	<p>SOPKA Vytvořte z písku sopku.</p>	<p><i>Lopatky, písek</i> přírodní, intrapersonální</p>

	<p>HASIČSKÉ AUTO Zahrajte si na hasiče. Napumpujte do auta dostatek vody a poté zkuste vodou hasit požár.</p>	<p><i>Hasičské auto, voda</i> přírodní, tělesně-kinestetická</p>
Kostky a doprava	<p>STAVBA HASIČÁRNY Postavte dům pro hasiče.</p> <p>STAVBA VATRY Postavte z kostek vatrau.</p>	<p>tělesně-kinestetická, prostorová</p> <p>interpersonální, prostorová</p>
Manipulační a stolní hry	<p>STAVBA ZE SIREK Postavte dle předlohy obrázky ze sirek.</p> <p>OHEŇ Z MODELÍNY Pokuste se z modelíny a špejlí složit podle vzoru molekulu vody.</p>	<p><i>Obrázky s předlohou,</i> <i>sirky</i> tělesně-kinestetická, prostorová</p> <p><i>Modelíny, podložky</i> tělesně-kinestetická, prostorová</p>
Pohyb a relaxace	<p>TANEC SRDCE Zatančete si tanec srdce, aby v něm zůstal plamen.</p> <p>ZVÍŘECÍ REJ Zahrajte si hru na africká zvířata. Pohybujte se v rytmu a při zastavení hudby zacvičte zvíře, které je na dané podložce.</p>	<p><i>Reproduktor</i> tělesně-kinestetická, hudební, intrapersonální</p> <p><i>Podložky, jógové karty,</i> <i>připravená hudba s</i> <i>pauzami</i> interpersonální, přírodní, tělesně-kinestetická</p>

4. S větrem v zádech

Konkretizované cíle korespondující s cíli RVP PV:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí 2. Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit 3. Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních 4. Vytvoření základů aktivních postojů k životu, rozvoj dovedností umožňujících tyto postoje vyjadřovat a projevovat 5. Rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách 	
Organizační poznámky:	Mít vše dopředu promyšlené, připravené, přizpůsobovat nabídku dle zájmu dětí	
Spolupráce s rodiči/komunitou		
Ranní úkoly: (Formulujte každý úkol jako instrukci)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nakreslete nebo napište, co vše se vám vybaví, když se řekne vzduch. 2. Zahrajte si na koshi zvonkohru se živlem vzduch a vnímejte vlastní pocity. 3. Pofoukejte si vzájemně bolístky, které máte na těle. 4. Pošlete si pusinku. 5. Vytvořte ze stavebnice Geomag Platonovo těleso vzduch. 6. Zkuste fouknout do bublifuku. 7. Přečtěte si obrázkové čtení – pohádku O třech prasátkách. 8. Vymyslete, k čemu je vítr a vzduch dobrý a kdy už lidem škodí. 9. Vezměte si tužku a vytvořte na papír vítr (grafomotorika, horní oblouk). 10. Zazpívejte si mantru Om tare tutare. 	
Náměty na zapojení rodičů:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Donést bublifuk a dechové nástroje. 2. Povídat si s dětmi o tom, proč dýcháme a proč je vzduch důležitý. 3. Sledovat s dětmi mraky, ptáčky a letadla na obloze. 	
Činnosti vedené (řízené) pedagogem		
	Seznam činností a otázek	Pomůcky, zdroje, poznámky
Společné činnosti ve třídě (Náměty do ranního kruhu, činnosti pro TV chvílky a další společné činnosti ve třídě)	<p>VERBÁLNÍ INTELIGENCE</p> <p><u>RANNÍ KRUH S KOSHI ZVONKOHROU</u></p> <p><u>VZDUCH</u></p> <p>V ranním kruhu posíláme zvonkohru s živlem vzduchu a děti doplňují větu: „<i>Když se řekne vzduch, napadne mě...</i>“</p> <p>Další evokační otázky: <i>Co všechno se pohybuje ve vzduchu? Která zvířata létají?</i></p>	<p><i>Koshi zvonkohra</i></p> <p><i>Vzduch</i></p>

	<p><i>Kteří ptáci odlétají do teplých krajín a kteří zůstávají? Které dopravní prostředky létají? Chtěl/a bys také umět létat? Co můžeme z výšky vidět? Co znamená, když se říká, že někdo letí jako blázen? Jaké jsou druhy větru? Co může silný vítr způsobit? K čemu nám může vítr sloužit?</i></p> <p><u>DRAMATIZACE POHÁDKY O TŘECH PRASÁTKÁCH</u></p> <p>Hrajeme pohádku O třech prasátkách a zkusíme sílu dechu jako vlk.</p> <p><u>HÁDEJ, KDO JSEM</u></p> <p>Jedno dítě si myslí cokoli spojené se vzduchem (zvířata, dopravní prostředky, přírodní katastrofy apod.) a ostatní se ptají na otázky tak, aby odpovídal jen ANO/NE. Poté se vystřídají.</p> <p><u>PROSTOROVÁ INTELIGENCE</u></p> <p><u>MALBA MÍČKEM</u></p> <p>Namočíme pingpongový míček v barvě a foukáním jej posíláme jinému kamarádovi. Pokračujeme, dokud nás to baví. Poté si společný obraz vystavíme.</p> <p><u>PŘÍRODNÍ INTELIGENCE</u></p> <p><u>KYSLÍK A ROSTLINY</u></p> <p>Nachystáme si velkou misku s vodou, do které vložíme čerstvě utržený list. Mísu dáme na pár hodin na slunné místo a poté se podíváme na list skrze lupu. Uvidíme, že je pokrytý bublinkami. Co bublinky tvoří?</p> <p><u>INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE</u></p> <p><u>STROMY A VÍTR</u></p> <p>Děti rozdělíme na dvě poloviny. Jedna polovina tvoří pevný strom (pozice stromu), druhá polovina tvoří vítr a létá mezi stromy.</p>	<p><i>Materiály na stavění domu, kostýmy</i></p> <p><i>Možné pomocné obrázky</i></p> <p><i>Pingopongový míček, barva, velký arch papíru</i></p> <p><i>Miska, voda, list, lupa</i></p>
--	---	---

	<p>Poté se vymění. Po hře následuje reflexe, kdy se ptáme, co bylo dětem příjemnější.</p> <p>INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>VĚJŘ</u> Vytváříme si vítr pomocí vějíře. Zkoušíme, co nám ještě je příjemné a co ne nebo kde.</p> <p>TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ INTELIGENCE <u>JÓGOVÉ POZICE ZVÍŘAT, KTERÁ LÉTAJÍ A VZDUŠNÝCH ZNAMENÍ ZVĚROKRUHU</u> Cvičíme jógové pozice sovy, berušky, motýla, včely, holuba a vzdušných znamení zvěrokruhu – blíženci, váhy, vodnář.</p> <p>LOGICKO-MATEMATICKÁ INTELIGENCE <u>HRA NA PTÁČKY</u> Při hudebním doprovodu létáme jako ptáčkové, v momentě, kdy hudba zastaví, sletíme se do hnízda podle počtu, který ukazuje pedagog.</p> <p>HUDEBNÍ INTELIGENCE <u>HLUBOKÉ A TENKÉ HLÁSKY</u> Vnímáme hudbu podle hloubky. Pedagog zahraje 1 tón 3x. Děti při hlubokém tónu vydávají zvuk krá, krá, krá (havran), při vyšším čim, čim, čim (vrabec), při hodně vysokém tydli, tydli, tydli (sýkorka). U klavíru se mohou střídat také děti.</p>	<p><i>Jógová zvířátka (Svět dětské jógy)</i></p> <p><i>Reproduktor, doporučená hudba: Ptáčata (bratři Nedvědi)</i></p> <p><i>Klavír</i></p>
Společné činnosti venku:	<p>VERBÁLNÍ INTELIGENCE <u>SLEDOVÁNÍ MRAKŮ</u> Sledujeme mraky na obloze a říkáme si, co nám připomínají.</p>	

	<p>PROSTOROVÁ INTELIGENCE <u>STAVBA DOMŮ</u> Stavíme z různých materiálů domy a sledujeme, zda vydrží nápor větru.</p> <p>PŘÍRODNÍ INTELIGENCE <u>DECHOVÉ CVIČENÍ</u> Zkoušíme vnímat náš dech pomocí nádechů a výdechů s počítáním. Střídáme nádechem nosem, výdech pusou. Můžeme také vystřídat nádech jednou nosní dírkou, výdech druhou nosní dírkou. Propojujeme tím hemisféry.</p> <p>INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>POSÍLÁNÍ PUSINEK</u> Na nějakém hezkém místě uděláme kruh a posíláme si vzájemně pusinky. To dítě, které posílá pusinku navazujeme oční kontakt s tím, komu pusinku posílá, ten ji chytí, dá si ji na nějakou část těla a posílá dalším kamarádovi.</p> <p>INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE <u>POHLAZENÍ OD VĚTRU</u> Stojíme uprostřed louky a necháváme se větrem hladit. Sledujeme, co to způsobuje za pocity v našem těle.</p> <p><u>FOUKÁNÍ OKVĚTNÍCH LÍSTKŮ</u> Zkoušíme foukat do okvětních lístků květin, případně do chmýří pampelišek.</p> <p>TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ INTELIGENCE <u>ČEPICE</u> Hra na silný vítr. Jedno dítě je vítr, chytá ostatní děti a snaží se jim sundat čepici. Komu čepici sundá, ten si sedne do dřepu.</p>	<p><i>Přírodniny</i></p> <p><i>Čepice</i></p>
--	--	---

	<p><u>VŠECHNO LÍTÁ, CO PEŘÍ MÁ</u> Při zaznění Všechno lítá, co peří má, obměňujeme slova, která říkáme. Pokud daný živočich/daná věc nelítá, zůstaneme stát jako sochy. Pokud létají, běžíme.</p> <p>LOGICKO-MATEMATICKÁ INTELIIGENCE <u>TŘÍDĚNÍ SEMÍNEK PRO PTÁČKY</u> Třídíme do mističek pomocí pinzet semínka a zobání pro ptáčky.</p> <p>HUDEBNÍ INTELIIGENCE <u>MANTRA OM TARE TUTARE</u> Zpíváme mantru Om tare tutare a doplňujeme ji kresbou našich přání, které posíláme poté po větru hvězdičky Taře. <i>Text: Óm tare tutare, óm tare tutare, óm tare tutare, ture so ham.</i></p>	<p><i>Semínka, misky, pinzety</i></p> <p><i>Papíry, pastelky, krabička</i></p>
<p style="text-align: center;">Samostatné činnosti (dle volby dětí) v centrech aktivit</p> <p><u>Každá z činností respektuje tyto 4 zásady:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Činnost dělají děti bez přímého vedení učitelkou – samostatně. 2. Činnost umožňuje dětem spolupracovat. 3. Činnost dětem umožňuje volit vlastní postup, samy objevují jednotlivé kroky řešení úkolu. 4. K činnosti si samy děti volí pomůcky, materiály. Samy si potřebné materiály přichystají i uklidí. 		
Centrum aktivity		Pomůcky, zdroje, poznámky
Knihy a písmena	<p>CO NAJDU VE VZDUCHU? Najděte v časopisech všechno, co lze najít ve vzduchu a vytvořte koláž.</p> <p>HLEDÁNÍ SLOV Najděte v koutku ukrytá slova a přepište je.</p>	<p><i>Časopisy, čtvrtky, lepidla, nůžky</i></p> <p>verbální, prostorová, tělesně-kinestetická</p> <p><i>Napsaná ukrytá slova (vánek, mírný vítr,...)</i></p> <p>verbální, tělesně-kinestetická</p>
Hudba	<p>FLÉTNA Zakryjte některé dírky na flétně a foukněte do ní. Poté zakryjte jiné dírky a znovu foukněte.</p>	<p><i>Zobcová a altová flétna</i></p> <p>hudební, intrapersonální</p>

	<p>Totéž vyzkoušejte s altovou flétnou. Pozorujte, jak se mění zvuk flétny.</p> <p>RELAXACE S KOSHI ZVONKOHROU VZDUCH</p> <p>Zaposlouchajte se do zvuků zvonkohry s živlem Vzduch. Doplňte ji také zvonkohrou Země. Poslouchajte mezi nimi rozdíl.</p>	<p><i>Zvonkohry vzduch a země</i></p> <p><i>intrapersonální, hudební</i></p>
Ateliér	<p>MALBA VZDUŠNÉ MANDALY</p> <p>Vytvořte kruh, vystříhnete a mícháním žluto-modré kombinace vytvořte vzdušnou mandalu.</p> <p>TANEC VĚTRU</p> <p>Pomocí svého dechu rozfoukávejte barvy po čtvrtce a vytvořte tanec větru.</p>	<p><i>Barvy, štětce, čtvrtky, nůžky</i></p> <p><i>prostorová, intrapersonální</i></p> <p><i>Kapátka, čtvrtky, barvy</i></p> <p><i>prostorová, verbální</i></p>
Dramatika	<p>VÍTR KOLEM NÁS</p> <p>Pomocí šátků vytvářejte lehký vánek jako vzdušné víly.</p> <p>TŘI PRASÁTKA</p> <p>Zahrajte si pohádku O třech prasátkách. Můžete vymyslet i vlastní scénář.</p>	<p><i>interpersonální, tělesně-kinestetická</i></p> <p><i>Kostýmy, kostky</i></p> <p><i>interpersonální, verbální</i></p>
Pokusy a objevy	<p>BALÓNEK</p> <p>Pokuste se nafouknout balónek. Poté z něj pomalu vdechnutý vzduch vypouštějte a sledujte, co se děje.</p> <p>TEPLÁ VS. STUDENÁ</p> <p>Vezměte plastovou lahev a na její hrdlo připevněte balónek. Lahev postavte do hrnce s teplou vodou a pozorujte, co se děje se vzduchem. Poté postavte lahev do studené vody a opět pozorujte, co se děje se vzduchem.</p>	<p><i>Balónky</i></p> <p><i>logicko-matematická, intrapersonální</i></p> <p><i>Plastová lahev, miska s teplou a studenou vodou, balónek</i></p> <p><i>logicko-matematická, přírodní</i></p>
Domácnost	<p>FÉN</p> <p>Vyzkoušejte si fénování vlasů. Upravujte si teplotu a vnímejte rozdíl mezi prouděním vzduchu.</p>	<p><i>Fén</i></p> <p><i>intrapersonální</i></p>

	<p>SUŠENÍ PRÁDLA</p> <p>Pověste prádlo pomocí kolíčků, a poté se pokuste usušit jej pomocí větráku.</p>	<p><i>Navlhlé prádlo, sušák, kolíčky, větrák</i></p> <p>tělesně-kinestetická, přírodní</p>
Dílna	<p>LETADLO</p> <p>Vyrobte dle návodu letadlo. Ozdobte si jej.</p> <p>VĚTRNÍK</p> <p>Vyrobte si dle návodu z papíru a dřívka větrník.</p>	<p><i>Dřívka, kolíčky, lepidlo na dřevo, barvy, návod</i></p> <p>tělesně-kinestetická, logicko-matematická, přírodní</p> <p><i>Papír, dřívko, lepidlo, návod</i></p> <p>tělesně-kinestetická, logicko-matematická</p>
Voda a písek	<p>BUBLINY</p> <p>Veźměte si brčka a pomocí foukání vytvářejte bublinky vzduchu.</p> <p>VĚTRNÝ MLÝN</p> <p>Presypejte písek přes mlýn a foukejte do něj. Zkuste to bez foukání a porovnejte, jakou rychlostí se přesypává.</p>	<p><i>Brčka, voda</i></p> <p>přírodní, intrapersonální</p> <p><i>Větrný mlýn, písek, lopatka</i></p> <p>přírodní, intrapersonální</p>
Kostky a doprava	<p>STAVBA STABILNÍHO DOMEČKU</p> <p>Pokuste se postavit stabilní dům tak, aby jej ani foukání velkého větru nezbořilo.</p> <p>POSÍLÁNÍ AUTÍČEK</p> <p>Posílejte si autíčka s ostatními za pomoci vašeho dechu bez použití rukou.</p>	<p>prostorová, tělesně-kinestetická</p> <p>interpersonální</p>
Manipulační a stolní hry	<p>LETÍ Z MAGNETŮ</p> <p>Postavte z geometrických tvarů cokoli, co létá.</p> <p>PŘEKÁŽKOVÁ DRÁHA PRO MÍČEK</p> <p>Veźměte si brčko a pingpongový míček. Pokuste se projet překážkovou dráhou po stole.</p>	<p><i>Magnetická stavebnice</i></p> <p>prostorová, tělesně-kinestetická</p> <p><i>Brčka, pingpong, míčky, různé překážky</i></p> <p>prostorová, verbální</p>
Pohyb a relaxace	<p>PSYCHOMOTORICKÝ PADÁK</p> <p>Vytvořte různé druhy větru pomocí padáku a vnímejte proudění vzduchu kolem vás. Můžete zkusit na padák dát nějaký míček/drátěnku a udržet jej ve vzduchu.</p>	<p><i>Psychomotorický padák, míček/drátěnka</i></p> <p>tělesně-kinestetická, interpersonální</p>

	HRA NA PILOTY Vžijte se do role pilota. Vyhýbejte se překážkám, která na vás ve vzduchu čekají.	<i>Pomůcky pro překážkovou dráhu interpersonální, tělesně-kinestetická</i>
--	---	---