

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2014

Marie ČERMÁKOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Stimulace rozvoje intelektových schopností dětí
předškolního věku**

**Stimulation of the development of intellectual abilities of
preschool children**

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D

Autor bakalářské práce: Marie Čermáková

Studijní obor: specializace v pedagogice – učitelství pro MŠ

Forma studia: kombinovaná

Bakalářská práce dokončena: duben, 2014

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D za její přínosné rady, odbornou pomoc a podporu při zpracování této práce.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Stimulace rozvoje intelektových schopností dětí předškolního věku“ vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne Podpis:

Abstrakt:

Práce má teoreticko-praktický charakter. Tématem práce je problematika záměrné stimulace schopností dětí v mateřské škole. Teoretická část přináší východiska pro zpracování praktické části. Zabývá se současným pojetí předškolního vzdělávání, upozorňuje na význam pedagoga a zejména jeho diagnostické kompetence. Shrnuje specifika motorického a kognitivního vývoje dětí v tomto období. Stěžejní je popis u nás nové srbské metody NTC, jejímž cílem je pomocí specifických aktivit pravidelně zařazovaných do běžného programu stimulovat a zároveň harmonizovat vývoj dítěte v předškolním věku, včas diagnostikovat případné dílčí deficity funkcí stejně jako mimořádný intelektový potenciál dětí. Základní principy NTC systému učení jsou dány do souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Praktická část práce má formu akčního učitelského výzkumu a sleduje zavedení programu NTC ve vlastní pedagogické praxi, reflektuje jejich přínos pro učení pro skupinu předškolních dětí a zároveň sleduje vliv programu na vlastní pojetí výuky. Vlastní zkušenosti jsou konfrontovány se zkušenostmi učitelky, která tuto metodu také využívá.

Klíčová slova:

předškolní věk, schopnosti, stimulace, program, učitel, akční výzkum

Abstract:

The thesis has theoretical and practical character. The theme of the thesis is the deliberating stimulation of the skills of children in nursery school. The theoretical part provides the background for the practical part. This part deals with the current concept of preschool education and highlights the importance of teachers, especially diagnostic skills. It summarizes the specifics of motor and cognitive development of preschool children. The importance lies on the description of the new Serbian NTC method. The aim of NTC method is due specific activities stimulated and harmonized the development of the child.

The practical part has form of action-teacher's research. The aim is to introduce the NTC method in own teaching practice and reflects the contribution to the group of preschool children. Practical part also monitors the impact of the program on own approach of teaching. Own experience with the NTC are confronted with experiences of teacher who also uses this method.

Keywords:

preschool age, abilities, stimulation, program, teacher, action resech

Obsah

Úvod.....	8
1 Současné pojetí předškolního vzdělávání.....	10
1.1 Osobnostně orientovaná pedagogika, humanistická psychologie a inkluze ve vzdělávání	11
1.2 Teorie rozmanitých inteligencí	16
2 Diagnostické kompetence učitele	19
2.1 Pedagogická diagnostika specifických poruch učení a nadání	20
3 Charakteristika dítěte předškolního věku	23
3.1 Motorický vývoj.....	24
3.2 Kognitivní vývoj	25
4 Strategie stimulace intelektových schopností	28
4.1 Podpora rozvoje intelektových schopností v RVP PV.....	28
5 NTC systém učení.....	29
5.1 Hlavní principy.....	30
5.2 Myšlenková linie metody NTC systému učení	31
5.3 NTC systém učení a RVP PV	33
5.4 Shrnutí teoretické části.....	35
6 Metodologie výzkumu	38
7 Vlastní výzkum	39
7.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	39
7.2 Vlastní realizace programu, popis aktivit, reflexe	41
7.3 Aktivity stimulující vývoj synapsí prostřednictvím motorických činností.....	42
7.4 Aktivity stimulující paměť, soustředění, přemýšlení a hledání správné odpovědi	48
7.5 Aktivity stimulující asociální myšlení – abstrakce a vizualizace.....	49
7.6 Aktivity vztahující se k vlajkám států ve spojení s asociačními obrázky	51

7.7	Aktivity související s využitím mentálního mapování v práci s předškolními dětmi	57
7.8	Aktivity posilující kognitivní dovednosti či další využití znaků – písmena, číslice	59
7.9	Aktivity stimulující konstruktivní dovednosti a kreativní myšlení.....	67
7.10	Výsledky realizace programu u tří vybraných dětí - Kristýnka	69
7.11	Kubík.....	71
7.12	Aleš	73
7.13	Sebereflexe, vliv NTC na profesní vývoj pedagoga	74
7.14	Reflexe zkušeností s realizací NTC systému učení.....	78
8	Diskuse výsledků	83
9	Závěr práce	86
	Seznam literatury	89
	Přílohy	1 - 41

Úvod

„Hlavním cílem vzdělávání je vytvořit muže a ženy, kteří jsou schopni dělat nové věci, nejen prostě opakovat co udělaly předchozí generace.“

Jean Piaget

Jako pedagog pracuji s předškolními dětmi 28 let a vnímám proměny, kterými prošlo předškolní vzdělávání. Uvědomuji si změny související se společenským postavením rodiny a odlišnost v přístupu k dítěti. Sociocentrický pohled i pedocentrický přístup je nahrazen osobnostním pojetím a s ním souvisejícím dominantním postavením rodiny. Rodina, ve které dítě vyrůstá, je v osobnostně orientované pedagogice stěžejní. Mateřská škola se stává jedním z partnerů, kteří jsou rodičům nápomocni.

Když se ohlížím zpět, zamýšlím se nad tím, co je klíčové, nadčasové a co z toho lze aplikovat i v dnešní společnosti. Ve společnosti, která je více multikulturní a vyžaduje jednání v daném okamžiku s využitím informací, které nás obklopují. Díky novým poznatkům a informačním technologiím lze najít odpovědi na jakékoliv otázky ihned. Je však zapotřebí hledat efektivní způsob jejich využití v životě, naučit se reagovat na problémy ihned a přizpůsobit se změnám, které jsou součástí každodenního života.

Za dobu své pedagogické praxe jsem se setkala s mnohými alternativními přístupy. Prvky některých z nich aplikuji v práci s dětmi. Největším obratem v pohledu na vzdělávání, stejně tak jako v pohledu na postavení pedagoga vzhledem k dětem i rodičům, mi přineslo setkání s NTC systémem učení. Našla jsem v něm řád, nadčasovost a zároveň respektování dítěte s možností podpory optimálního využití potenciálu tohoto období a respektujícího zákonitosti motorického a kognitivního vývoje. Tento systém nabízí možnost, jak lze stimulovat intelektové schopnosti, eliminovat problémy související se specifickými poruchami učení a jak vhodně stimulovat děti nadané. Prostřednictvím situačního učení vede k rozvoji a stimulaci nejen dětí samotných, ale také k osobnímu rozvoji pedagoga. Toto je ve vzájemné interakci. Pedagog je v NTC systému učení postaven do role partnera ve výchovně

vzdělávacím procesu i ve vztahu k rodičům. NTC klade důraz na zodpovědnost rodičů při utváření odpovídajících dovedností dětí v nejranějším věku.

Jedním z principů NTC systému učení je svoboda ve volbě prostředků, jak bude metoda aplikována. Je však nezbytné najít odpovídající způsob, aby došlo k přímé návaznosti na RVP PV. Základní principy, se kterými NTC systém učení pracuje, lze nalézt v tomto dokumentu. Odlišnost spočívá v tom, že veškeré činnosti, které s dětmi uskutečňujeme, jsou prováděny s plným vědomím toho, že jsou zasazeny do logického rámce a stimulují konkrétní korová centra. Následně dochází k utváření dílčích dovedností. Prováděné NTC aktivity zapadají do myšlenkové linie a dějí se prostřednictvím situačního učení v krátkých, ale častých vstupech, což vede k přirozenému učení a k pozitivnímu posunu dětí i pedagoga.

Pravidelné provádění NTC aktivit podporuje spolupráci mozkových hemisfér a působí tak jako prevence problémů souvisejících se specifickými poruchami učení. Zároveň nabízí vhodnou stimulaci pro děti nadané. Během několika týdnů po aplikaci metody jsou rozpoznatelné rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Viditelné odlišnosti mezi jednotlivými dětmi, posilují následně diagnostické dovednosti pedagoga.

S ohledem na níže uvedená fakta, jejich provázanost a návaznost na aktuální otázky, jsem se rozhodla zpracovat ve své bakalářské práci možnosti stimulace rozvoje intelektových schopností dětí předškolního věku prostřednictvím aplikace NTC systému učení. Tato stimulace probíhá způsobem, který není zaměřen jednostranně, pouze na posilování kognitivních schopností, ale podporuje všestranný rozvoj dítěte ve spojení s kreativním přístupem k životu.

Hlavním cílem teoretické části je vytvořit teoretický podklad vycházející z odborné literatury, nových trendů v předškolním vzdělávání a zákonitostí motorického a kognitivního vývoje. V její druhé části pak seznámit s principy NTC systému učení a poukázat na možnosti aplikace v souladu s RVP PV.

Hlavním cílem praktické části je realizovat v práci s dětmi v předškolní třídě aktivity stimulačního programu NTC a reflektovat jejich přínos.

1 Současné pojetí předškolního vzdělávání

Je obecně známo, že v současné době dochází ke změně pohledu na přístup ke vzdělávání předškolních dětí. Jak uvádí Opravilová (2010), změna se netýká pouze dítěte samotného. Jde o celostní pojetí, které kromě vztahu k dítěti samotnému mění postoj k rodině i k počátečnímu vzdělávání. Klade důraz na tvořivost, samostatnost a vnitřní stimulaci dětí. Individualizace se stává základním stavebním kamenem ve výchově a vzdělávání. Na základě jmenovaných skutečností se z dítěte stává individuální, zcela jedinečná osobnost, která v maximální míře naplní svůj potenciál a jsou založeny potřebné kompetence pro její další optimální vývoj.

Ve vztahu k rodině je kladen důraz na její dominantní postavení. MŠ se stává jedním z partnerů, kteří pomáhají rodičům ve výchovném působení. Je uplatňován partnerský přístup postavený na otevřeném dialogu mezi rodiči a předškolním zařízením. Rodina je pro dítě stěžejní a má nezastupitelné místo při utváření odpovídajících dovedností.

Ve vztahu k dítěti se ustupuje od jeho tvarování. Dříve nabízené aktivity a činnosti, kterými se utváří osobnost dítěte zvnějšku, jsou nahrazeny situačním učením, jež posiluje nastavený vnitřní potenciál dítěte. Tento nemá být tvarován dle předem připraveného plánu pedagoga, nýbrž stimulován tak, jak to odpovídá jeho vnitřním předpokladům. Tento způsob stimulace vede k vytvoření osobnosti, která dokáže najít své nezastupitelné místo ve skupině vrstevníků a v dalším životě, přirozeně pak i ve společnosti. Dítě se učí v přirozených životních situacích a jejich prostřednictvím, což je přirozené a víc odpovídá potřebám dítěte, než předem připravené situace vyjmuté z kontextu života. (Opravilová, eds, Koláriková, Pupala, 2010)

V úvodní kapitole se zaměřuji na nové pojetí předškolního vzdělávání, které vychází z osobnostně orientované pedagogiky a humanistické psychologie. Obě jmenované skutečnosti jsou podkladem pro hledání nových cest v přístupu k dítěti. Jeho intelektuální potenciál má být rozvíjen přirozeně, mnohostranně a využitelně v dalším životě. Pokud se tak má stát, pak je nutný posun také v postavení pedagoga samotného.

1.1 Osobnostně orientovaná pedagogika, humanistická psychologie a inkluze ve vzdělávání

Osobnostní přístup ve vzdělávání úzce souvisí s pojetím pedagogiky, která vychází z humanistické psychologie. Helus (2009) v tomto směru uvádí, že humanistická psychologie vzniká z odporu proti koncepcím, které pohlížejí na člověka jako na výslednici působení vnějších vlivů a vnitřních sil, jimž člověk podléhá. Vyjadřuje přesvědčení, že určující impuls našeho života – být osobností, stát se sám sebou – vychází z našeho svobodného rozhodnutí. Stává se bytostným motivačním zdrojem a určuje naše usilování. Osobnost neseme potenciálně v sobě jako to, oč nám jde, co chceme uskutečnit (aktualizovat). Vývoj a osud tohoto klíčového životního impulsu se značnou měrou rozhoduje v dětství.

Východiskem se stává pojem z rogersovské humanistické psychologie – aktualizací tendence. Jde o posílení vnitřních sil individua, rozvíjení jeho potenciálu a zvyšování autonomie. Aktualizační sebetendence je veskrze pozitivním a základním projevem našeho „ANO vůči životu“, nachází se u konkrétního jedince. V závislosti na okolnostech a podmínkách jeho života má své zcela konkrétní projevy. U každého člověka se zcela jedinečně a specificky projevuje v sebeaktualizaci (seberealizaci). Pokud je sebeaktualizace v souladu s aktualizací tendencí v nás, tedy pokud jedinec směřuje k vlastnímu rozvoji, pak hovoříme o kongurenci, kdy je jedinec v souladu sám se sebou.

Humanistická psychologie je charakterizována pěti hlavními principy. Ty jsou výzvou k obratu ve vzdělávání přímo k „žákovi“.

Princip „žákova“ učebního seburčení vychází z myšlenky, že základní hybnou silou učebního pokroku jsou vnitřní motivy. Ty jsou rozvíjeny učitelovým facilitujícím, nedirektivním, usnadňujícím a provázejícím působením. Tím je kritizována tradiční škola, která nejprve vnitřní motivy potlačí, aby je pak pracně hledala uměle navozenými vnějšími tlaky.

Učitel napomáhá žákovi seburčení tím, že vychází z jeho zvědavosti a plánů a dává mu k dispozici co je zapotřebí, aby se rozvinuly žákovi vlastní vnitřní zdroje.

Princip jednoty vůle učít se a vědění, jak se tomu naučit, vychází z nezávislosti jedince. Napomáhá autonomnímu, svobodnému, seberealizačnímu směřování. Vůdčím

zřetelem edukační strategie humanistické školy se stává schopnost naučit se tomu, co mne zajímá.

Princip samostatného sebehodnocení vede k odklonu od hodnocení, které je doménou učitele. Mezi ním a žákem dochází k setkáním, při kterých plánují učební postupy, ale také stanoví kritéria hodnocení. Žák má takto možnost naučit se samostatnému sebehodnocení, nezávislému na učiteli.

Princip důležitosti prožívání a vyjadřování emocí klade důraz na obrat k dítěti a skutečnost, že škola má být školou bohatého citového života. Rozvinutí spektra pozitivních citů se má spojovat s učebními zájmy. Učební plán má mít svoji pozitivní emocionální dimenzi. Pokud je dítě v procesu učení vystaveno situacím ohrožení, což bývá vázáno na porovnávání výkonů, je proces učení zdrojem negativních emocí. Ty se posléze rozšiřují na vztah ke vzdělávání vůbec. Humanistická škola se snaží rozvinout vstřícné a strachu zbavené pozitivní očekávání, které přinese šance na obohacení osobního růstu.

Pedagog vystupuje v roli **facilitátora**. Působí nedirektivně, nepřikazuje, jeho základním zdrojem je porozumění rozmanitým projevům seberealizační tendence dítěte. Provází dítě empatickou a postojovou oporou, usnadňuje mu provedení závažných rozhodnutí, směřujících ku prospěchu jeho vývoje. (Helus, 2009)

Z níže uvedeného vyplývá, že změny, které jsou nutné udělat v přístupu ke vzdělávání, se musí odrazit v mnohých rovinách. Nejde jen o osobnost dítěte, ale je nutné, aby se dotýkaly všech složek, jež do výchovy dítěte vstupují.

Opravilová (2010) uvádí sedm základních znaků osobnostně orientované pedagogiky.

U dítěte jde o změnu vztahu k němu samotnému, vnímání na zcela odlišné úrovni. Je nutné se **oprostit od „tvarování“ dítěte** a vnímat jej jako jedinečnou a neopakovatelnou bytost, která má právo být sama sebou. Autoritativnost a úsilí o vedení jsou nahrazeny partnerským vztahem, postaveným na vstřícnosti a důvěře. Na místo moralizování, hodnocení a kritiky je nabízena trpělivost a důvěra k jeho schopnostem. Tím vzniká prostor pro vlastní dětskou aktivitu a spolurozhodování. Dítě vystupuje jako plnoprávný subjekt.

Druhým znakem je **důraz na samostatnost a tvořivost**. Obojí se stává hlavními cílovými kategoriemi výchovy jedince, což souvisí s celkovým psychickým vývojem a

je základem pro budoucí postoje. Pozornost obrácená také na estetické oblasti tvoří základ pro kreativní přístup k životu. Vzdělávání se uskutečňuje navozením situací z běžného života a osobním příkladem učitelky. Ona sama svým vzorem učí děti kreativně se pohybovat v životě a využít situace, které dítě ovlivní.

Třetím znakem je **individualizace** založená na skutečnosti, že obecná potřeba výchovy je u každého jedince jiná, nelze vzdělávat všechny stejně. Individuální přístup je chápán jako ohleduplnost a pozornost vzhledem k jedinečnosti každého dítěte.

Další oblastí, do které osobnostně orientovaná pedagogika přímo vstupuje, je samotný proces učení, na prvním místě **vztah hry a učení**. Hra je charakterizována jako nejlepší způsob, jak může dítě zvládat předpoklady všeho, co bude v životě potřebovat. Do popředí je postavena experimentace, situační učení a tvořivost. Ty dávají příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjádření vlastní představy o světě a vztahu k němu. Hra je popisována jako zvnějšku řízená motivovaná činnost, kterou využíváme k naplnění pedagogických záměrů. Jejím prostřednictvím je dítěti nabízen široký prostor k nejrůznějším aktivitám, v nichž se může svobodně pohybovat. Hra a podmínky v ní jsou výsledkem ustavičné, tvůrčí a náročné činnosti učitelky, svědčící o jejím citlivém naslouchání a snaze naplnit potřeby dětí.

Proces vzdělávání je stavěn na situačním učení, ve kterém jde o výběr a uspořádání situací bohatých na podněty tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte a přirozeně vedly k využití vlastních schopností. V tomto smyslu osobnostně orientovaná učitelka připraví takové podmínky, aby se ze zdánlivě nahodilých situací poskládaly logické a funkční vztahy.

S tímto velmi úzce souvisí další dva z uvedených znaků, **vztah k počátečnímu vzdělávání a alternativnost**. Co se týče počátečního vzdělávání, tvoří MŠ přímý most mezi nezávazným dětstvím a systematickým vzděláváním, což se děje prostřednictvím prožitých běžných situací v kontaktu s vrstevníky a autoritou. Toto je chápáno jako nejlepší příprava na školu. Jde o přirozené rozvíjení, ne o „klasickou přípravu na školu“. Důraz je kladen na posílení sebevědomí, že dítě zvládne překonat překážky, a v chuti přijímat poznatky za předpokladu, že zůstane samo sebou. Učitelka využívá stimulační pomůcky a herní výukové programy, ale také spolupracuje s odborníky.

Alternativnost dává prostor pro různé přístupy, které se dotýkají metod i organizačního systému. Záštitu nad tím, aby výchova nesla společnou myšlenku, je RVP PV, který shrnuje standardy pro vzdělávání.

Osobnostně orientovaná výchova není návratem k pedocentrismu, ale pracuje s jedinečností každého dítěte. Chápe zákonitosti jeho vývoje a ví, že ono samo vrůstá do konkrétní kultury a společnosti. Vytváří v dětech respekt k vědomí celku a k uvědomění si sociální identifikace. Stává se konvergentní a interaktivní. MŠ je chápána jako profesionálně vedené, ale přesto přirozené socializační a kultivační centrum, které záměrně posiluje funkci rodiny a obohacuje ji o podněty, které rodina v dostatečné míře dítěti dát nemůže. (Opravilová, eds, Koláriková, Pupala, 2010)

Jak tedy lze efektivně rozvíjet potenciál dětí, pokud je úroveň schopností a dovedností rozdílná a pokud budeme každé dítě chápat jako jedinečnou a neopakovatelnou osobnost? Jednou z možných a efektivních cest je inkluzivní vzdělávání.

Lang a Berberichová (1998) uvádějí, že inkluze nabízí citlivost k hledání strategií respektujících rozdíly mezi lidmi. V inkluzivním vzdělávání je nutné brát v úvahu všechny zkušenosti, které děti získávají plánovaně i neplánovaně, předávané v době vyučování i mimo ni. Zkušenosti, které jsou utvářeny i konkrétními názory učitele na výchovně vzdělávací proces. Pedagog předává dětem hodnoty, jež sám uznává. Způsob, jakým k nim přistupuje, vytváří u dětí samotných normy chování. Takový učitel je schopný nahlížet na skutečnosti v širším kontextu a je ochoten přijmout změny. Inkluzivní způsob vzdělávání vyžaduje jít za hranice „běžného“ přístupu. Inkluze staví všechny zainteresované před nutnost jít dál, než je zvykem. Dává si za úkol vybudovat společenství pečující o všechny a prostředí otevřené všem.

Mezi základní principy inkluzivního vzdělávání, plně využitelné v MŠ patří:

Jde o takové učení, kde všichni mají právo na vzdělávání společně s vrstevníky.

Všichni mají právo zapojit se do takového učení, které vyhovuje jejich dovednostem a potřebám.

Učení probíhá v heterogenních skupinách, čímž se stává součástí sociálního učení.

Učitel je moderátorem aktivního učení, nikoliv tím, kdo předává hotové informace.

Je respektován fakt, že všechny děti mají nějaké dary či nadání, které mohou být přínosem pro ostatní, jejich odlišnost ostatní obohacuje.

Skutečné učení vyžaduje pozitivní sebehodnocení a sebedůvěru dětí.

Rodiče dětí se speciálními potřebami mohou mít jedinečné znalosti a hluboký zájem související se vzděláváním jejich dětí.

Vzdělávání dětí s jakýmikoliv odlišnostmi je prospěšné pro všechny zúčastněné.

Základem je vytvoření společenství, které má k dispozici různé formy podpory zvenčí.

Procesy důležité pro vytvoření inkluzivního vzdělávání jsou typické pro jakoukoliv dobrou školní praxi, jelikož obsahují znaky opravdového zájmu o děti a jejich vzdělávání, vycházejí ze zásadních přesvědčení. Prostupují každé dobré vyučování. Rozhodujícím prvkem se stává ocenění jedinečnosti osobnosti každého dítěte, vychází ze zájmu o druhé, úcty a vzájemnosti. Jde o hluboké propojení mezi nevyslovenými zásadami pedagoga a navenek projevovaným přístupem k výuce. Vše, co si pedagog opravdu myslí, ovlivňuje výchovně vzdělávací proces.

Takto specifikované vyučování potřebuje vnější podporu. Tuto poskytují v inkluzivním vzdělávání pedagogicko-psychologické poradny, speciální centra apod. Ze strany personální podpory jsou to pak rodiče, vrstevníci, speciální pedagogové, ale také administrativní pracovníci. Ve výchovně vzdělávacím procesu jsou plně angažovány děti i pedagog. Jádrem inkluze jsou vnitřní přesvědčení, hodnoty a postoje všech zainteresovaných. (Lang, Berberichová, 1998)

V takto vytvořené třídě najde místo každé dítě bez ohledu na to, zda má specifické obtíže, či nadprůměrné nadání. Pedagog dokáže najít společnou linii, ve které má každé dítě právo na individuální rozvoj, a je zároveň tím, kdo sám svoji individualitu nabízí a předává dětem. Jde o proces stimulace všech zainteresovaných, což vede k rozvoji a hledání nových cest. Nelze opakovat to, co je známo z minula, jelikož nikdy není složení třídy stejné. Je zapotřebí hledat metody a formy práce odpovídající potřebám konkrétní třídy, které staví na jednotlivých osobnostech dětí. Každé dítě je neopakovatelné a jedinečné, stejně tak jako skupiny dětí v jednotlivých třídách, které svým vedením ovlivňují různé osobnosti pedagogů.

Vališová a Kasíková (2011) k tomuto uvádějí, že tematika inkluze dominuje v agendě UNESCO již od sedmdesátých let 20. století. Původně byla spojována s pojmem „integrace“. Zpočátku se týkala většinou jedinců s postižením, či dětí z marginalizovaných skupin. V současné době se zdůrazňuje možnost určit základní

charakteristiky inkluzivního vzdělávání. Jde o vzdělávání, které je rozšířeno na celou populaci, netýká se tedy jen vybraných skupiny. V současné době je inkluze nasměrována ke změnám politickým, legislativním a k přestavbě vzdělávacího systému. Je zaměřena nejen k přestavbě vzdělávacího systému, ale i k proměně pojetí vzdělávání. Inkluzivní model je vázaný na sociálně konstruktivní a holistický pohled na poznávání a učení. (Vališová, Kasíková, 2011)

1.2 Teorie rozmanitých inteligencí

Pokud mluvíme v osobnostně orientované pedagogice o individualizaci v interakci s rozvojem intelektových schopností jako důsledku nového přístupu k dítěti, pak je vhodné zmínit se o teorii rozmanitých inteligencí. Biologické potenciály pro rozvoj intelektu jsou u každého jedince odlišné, z čehož vyplývá nutnost individuálního přístupu v utváření intelektových schopností.

Helus (2009) k tomuto uvádí, že nejvíce pozornosti věnují psychologové obecné schopnosti označované pojmem inteligence – tedy schopnosti orientovat se v nových situacích, řešit nové úkoly, naučit se novým věcem. (Helus, 2009)

Zcela nový pohled na inteligenci přináší Gardner (1999) ve své teorii rozmanitých inteligencí. Gardner zmiňuje, že průlom v testování inteligence přináší Piaget, který uvádí, že v testech inteligence není důležité, zda odpověď dítěte je správná, ale jakým způsobem dítě uvažuje. Zdůrazňoval, že testy inteligence neberou v úvahu proces, kterým jedinec dochází k řešení problému, pouze konstatují, zda člověk došel ke správnému výsledku.

Na základě těchto zjištění vytvořil Piaget zcela odlišnou teorii lidského poznávání. Podle ní výzkumy lidského myšlení začínají u jednotlivce, který se snaží porozumět světu. Vyhýbal se formám znalostí, které se pouze memorují a omezují na různé prostředí.

Piaget se však zaměřuje pouze na typ člověka, který směřuje k vědecké dráze. Zdůrazněn je jen jeden typ myšlení, který má jen význam pro nezápadní a preliterární kultury a i v západních kulturách pokryje jen malou část populace. Způsob, jakým získávají informace umělci, právníci či sportovci, je odsunut stranou.

Gardner (1999) prostřednictvím teorie rozmanitých inteligencí nabízí širokospektrý pohled na intelekt, který je pojímán v sedmi různých oblastech. V nich

může člověk dosáhnout velice slušných výsledků, pokud má od nejranějšího věku optimální podmínky k jejich rozvoji. Na základě tohoto poznání je nutné volit diferencovanější a přesnější analýzu vzdělávacích cílů i metod, což nabízí možnost individualizace ve vzdělávání.

Část inteligence se rozvíjí přirozeně, nicméně k jejímu plnému naplnění dochází teprve za předpokladu, že je dítěti poskytnuto smysluplné a systematické vzdělávání, které respektuje jeho biologický potenciál.

Jednotlivé druhy inteligence jsou vzájemně propojené, navazují jedna na druhou, spolupůsobí ve vzájemné interakci.

Jazyková inteligence v sobě zahrnuje také písemný projev a hlasovou stránku jazyka. Centrální úlohu zde však hraje sluch a mluvená řeč.

Hudební inteligence je úzce propojena s dalšími intelektovými schopnostmi, jelikož hudba souvisí s různými symbolickými systémy. Propojení najdeme s prostorovou inteligencí, ale i s oblastí citovou. V návaznosti na citovou oblast dochází k interakci s oběma formami personální inteligence. Nepopiratelná je přímá návaznost na matematicko - logickou inteligenci.

Matematicko - logická inteligence je velmi dobře vybavena na řešení problémů. Směr vývoje naší společnosti vede k názoru, že je podstatnější, než inteligence jiné, že představuje jakési centrum lidského intelektu. Nicméně je nutné brát v úvahu, že toto preferuje pouze naše kultura.

Propojení hudby a matematiky je nepopiratelné, pro obojí je nutný řád a pravidelné uspořádání.

Prostorová inteligence je stejně jako matematicko–logická závislá na vnějších objektech. Na rozdíl od ní je však pevně spojená s konkrétním světem, se světem objektů. Souvisí také s užíváním vlastního těla a praktickou činností člověka.

Tělesně-pohybová inteligence je inteligencí, na kterou můžeme pohlížet ze dvou úhlů. Jednak pohlížíme na tělo jako na předmět, se kterým manipulujeme způsobem, jakým jej používají tanečníci, či sportovci. Druhý směr nabízí pohled na tělesnou inteligenci, jako na tělesnou schránku, která ochraňuje vlastní lidské já. Lze tedy vnímat dva pohledy, tedy jak nahlížíme sami na sebe a také jaké postoje máme k druhým.

Personální formy inteligence – intrapersonální a interpersonální inteligence

První z těchto inteligencí je schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu, poznání rozsahu vlastních citů, jejich pojmenování a skrze ně porozumění vlastnímu chování a následně jeho řízení. Rozvinuté vědomí vlastního já se zdá být největším úspěchem lidských bytostí, vrcholnou schopností, která je nadřazena ostatním formám inteligence a dokáže je mnohdy zastoupit.

Druhá forma personální inteligence směřuje ven, k druhým lidem. Jejím základem je schopnost všimnout si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi, mezi jejich náladami, temperamenty, motivacemi a záměry.

Personální formy inteligence jsou rozmanitější než inteligence jiné a podstatně se od nich liší. Ačkoliv má každá z nich svoji vlastní orientaci a neurologickou reprezentaci, vzájemně se mísí a ovlivňují. Lidi kolem sebe se učíme chápat tím, že vnímáme, co se děje v nás samých. Žádná z těchto dvou inteligencí se nemůže rozvíjet sama o sobě.

V předškolním období začíná dítě používat různé symboly, slova, obrázky a gesta. Nástup používání symbolizace má na rozvoj personálních inteligencí obrovský vliv. Symboly nabízejí bohaté a propracované možnosti rozlišení nálad vlastních i druhých. Dítě již není odkázáno jen na vrozené schopnosti a své vlastní úvahy. Má prostřednictvím kultury k dispozici bohatý systém interpretací, které mu pomohou porozumět vlastním zážitkům i zkušenostem ostatních.

Vědomí vlastního já je vývojově podmíněnou kategorií, která se rozvíjí v rámci interpretačního kontextu dané společnosti. Každá společnost vkládá do člověka své pojetí lidské bytosti a vlastního já. (Gardner, 1999)

Přínosem tohoto pohledu na inteligenci je nejen to, že se věnuje i jiným jejím formám, než pouze kognitivní, ale také ukazuje, jak jsou jednotlivé složky propojeny a jak důležitá je všestranná stimulace, jak podpora jedné dílčí oblasti ovlivňuje rozvoj ostatních.

Každá z uvedených inteligencí je svébytná a situovaná v jiných mozkových centrech. Každou z nich je možné rozvíjet, či brzdit socializací a zvyšovat vhodnými edukačními programy.

Helus (2009) v tomto směru uvádí, že pro školní prostředí, s ohledem na rozvoj intelektu by měl být důraz kladen na dva aspekty:

Zjišťování intelektového charakteru, odhadování převažujícího typu inteligence a hledání optimálních cest k jejímu rozvoji.

Vzdělávání inteligencí, zaměřenost na vytváření programů, kde primárně nemusí jít o zvládnutí konkrétních obsahů, ale o rozvoj způsobilosti intelektu a kompetencí v dané oblasti. (Helus, 2009)

2 Diagnostické kompetence učitele

Již v mateřské škole lze vyzorovat u dětí náznaky specifických poruch učení a mimořádného nadání. V obou případech potřebují tyto děti specifický pedagogický přístup a podporu, která je prevencí možných problémů v dalším vzdělávání.

Jak uvádějí Vališová a Kasíková (2011), v MŠ je stěžejní zjištění a identifikace těchto skutečností. Čím dříve je problém podchycen, tím dříve může dojít ke korekci a s ní spojenou minimalizaci důsledků. U dětí nadaných pak k odpovídající stimulaci, ještě v době, kdy je to pro ně nejefektivnější.

Profesní dovednosti učitelky MŠ zahrnují mimo jiné dovednosti speciálně-výchovné a diagnostické. Jejich odpovídající úroveň je prostředkem podporujícím včasnou diagnostiku.

Ne všichni rodiče považují vstup odborníka v předškolním období za potřebný. Je nutné přijmout fakt, že se setkáváme s určitým procentem rodičů, kteří na doporučení ohledně odborného vyšetření nereagují. Učitelka MŠ má doporučující postavení, dominantní rozhodnutí je na rodině, ve které dítě vyrůstá. Není tedy v kompetenci pedagoga trvat na požadavku na vyšetření dítěte proti vůli rodičů. Pedagogovi pak pomůže jakékoliv posílení diagnostických kompetencí.

Vališová a Kasíková (2011, str. 345), definují pojem diagnostických kompetencí učitele, jako soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, popř. úkolové situace na jednotlivých úrovních. Uvádějí, že tyto kompetence jsou založené na diagnostickém porozumění, na odpovědnosti a oprávněnosti při provádění diagnostických činností.

Pedagogicko-psychologickou diagnostiku nelze chápat jako soubor metod, postupů a hodnocení podle norem, nýbrž jako cestu, či způsob nahlížení na příčiny a následky, předcházení nedostatkům i jejich řešení. Možno použít termín „přirozená diagnostika“, která se zdá v problematice v MŠ nejpřirozenější a nejpraktičtější. Jde spíše o detekci problému, než o identifikaci a odborné řešení. Ačkoliv by se mohla zdát povrchní, může následné chování ze strany učitele ovlivnit celou řadu pozitivních i negativních jevů. Lze ji nazvat jevem sociální percepce, který je směřován na rozpoznání jevů a následně veden k citlivosti na určité reakce, k vnímání a registraci příznaků a zvýšení zájmu o problém. To pak může následně vést k diagnostice problému, či pozastavení něčeho, co by mohlo v budoucnu způsobit řadu negativních důsledků. (Vališová, Kasíková, 2011)

2.1 Pedagogická diagnostika specifických poruch učení a nadání

Vališová, Kasíková (2007) uvádějí, že za mimořádně nadané dítě se považuje takové, které dosahuje při srovnání s vrstevníky mimořádných výkonů v jisté oblasti činností. Může jít o rozvinuté schopnosti intelektové i mimointelektové povahy, osobnostní vlastnosti či podpůrný vliv na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Diagnostika se opírá o vyšetření aktuálního stavu jedince, zjištění výkonů v oblasti nadání, osobnostních charakteristik a porovnání výsledků s vrstevnickou skupinou populace. Dle diagnostiky pak lze rozlišit různé druhy nadání – matematické, jazykové, přírodovědné, technické apod. Podle některých psychologů je nadání přirozenou vlastností každého normálního jedince, každý má specifické dispozice k něčemu, ale u většiny zůstane nerozvinuto. (Vališová, Kasíková, 2011)

Identifikace nadaných je dle Juráškové (2006) smysluplná tehdy, když je jejím cílem poskytnout speciální program či péči na jejich rozvinutí. Proces identifikace začíná v nejbližším okolí prostřednictvím rodičů, příbuzných a učitelů, kteří si všimnou odlišnosti dítěte od ostatních na základě jeho neobyčejných projevů, chování, výkonů apod. Při záměrné identifikaci jde již o cílené vyhledávání těchto dětí, většinou pomocí posuzovacích stupnic. Identifikace je tím náročnější, čím je dítě mladší. Čím dříve jsou nabízeny podpůrné aktivity, tím je edukační působení efektivnější. (Jurášková, 2006)

Diagnostika mimořádně nadaných dětí na úrovni MŠ probíhá v rámci vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách, většinou na požádání rodičů. Dle mých zkušeností je mezi pedagogy v tomto směru ještě malá informovanost. Pokud se takové dítě objeví, někdy se učitelky více zaměřují na problematické oblasti, které v některých případech souvisí s mimořádným nadáním, například na sníženou úroveň sebeobsluhy, problémy v sociální oblasti apod. Ačkoliv znaky mimořádného nadání lze pozorovat již od věku dvou až tří let, ne vždy jsou děti v této době diagnostikovány. Stává se, že je rodičům sděleno, že diagnóza bude stanovena až před vstupem do ZŠ z důvodu vypracování individuálně vzdělávacího plánu.

Uvedené skutečnosti jsou shodné s problematikou dětí se specifickými poruchami učení. Vpozorovat znaky specifických poruch učení u dětí lze již v MŠ a to v době, kdy se začne s dětmi systematicky pracovat. Tehdy je korekce a eliminace možných obtíží také nejefektivnější. Ke stanovení diagnózy však často dochází až v době docházky do ZŠ, kdy jsou obtíže dítěte již zcela viditelné.

K problematice diagnostiky specifických poruch učení uvádí Vališová a Kasíková (2007), že výkon některých dětí může být výrazně ovlivněn nerovnoměrným rozložením předpokladů. Celková úroveň na první pohled nevykazuje nápadnosti, ale při bližším pohledu si všímáme dílčích nedostatků ve struktuře nadání. U dítěte je pak diagnostikována specifická porucha učení. Od počátku poznání se rozšířila nejen možnost diagnostiky a jejího zpřesnění, ale také povědomí o existenci těchto poruch všeobecně. Jelikož se v poslední době zvyšuje velmi dobrá možnost integrovat děti se specifickými poruchami učení do výuky v běžné škole, a také z důvodu, aby pedagog neuškodil své profesní pověsti, měla by být diagnostika včasná, uvážlivá a velmi pečlivá. (Vališová, Kasíková, 2007)

V případě dětí se specifickými poruchami učení je přínosem prevence a aktivity, které minimalizují možné problémy v ZŠ ještě dříve, než dítě zahájí docházku do první třídy. Předškolní věk je optimální dobou, kdy můžeme dětem v tomto směru pomoci. Sindelarová (2009) uvádí, že období od narození dítěte po vstup do ZŠ je obdobím přirozeného učení. Dochází k uvědomění si příčiny a následku z každodenních zkušeností. V této době se dítě naučí ve svém životě nejvíce. Ačkoliv se po nástupu do první třídy učí zcela novým dovednostem, které dávají prostor dalším důležitým kompetencím - čtení, psaní a počítání, přesto se nikdy v životě nenaučí dítě v tak krátké

době tolik, kolik se naučilo od svého narození do nástupu do školy. Toto první učení probíhá přirozeně a prostřednictvím hry, je základem pro další život, a proto je velice důležité.

Myšlení a učení lze přirovnat ke stromu, kde kořeny a kmen představují základní schopnosti. Důležité je uvědomění si faktu, že předpokladem myšlení a učení je schopnost koncentrace a připravenost přijímat informace. Kmenem procházejí všechny schopnosti a dovednosti, ze kterých následně vyrůstají větve, což je zásoba všech zkušeností, které dítě do této doby získalo. Koruna stromu obsahuje již komplexní schopnosti, jako je řeč, čtení, psaní, či počítání. Ta se košatí a dále rozvětňuje tak, jak se dítě učí vyšším schopnostem, například cizím jazykům, fyzice apod. Jak bude strom v dospělosti vypadat, zda poroste harmonicky a zpříma, nebo bude nakloněn k jedné straně, zda bude moci člověk rozvíjet plně své schopnosti, to závisí na předpokladech k rozvoji v prvních letech života. Ne všechny stromy rostou s harmonicky vyváženými korunami. Pokud je sledujeme pozorně, zjistíme, že tyto nepravidelnosti v růstu koruny způsobují větve. Po podrobnějším zkoumání uvidíme, že se to děje již tam, kde vyrůstají ze stromu. Stejně je to i s dětmi. Obtíže, které se objevují v dílčích funkcích, tedy při výuce čtení, psaní apod., mají své příčiny tam, kde jsou základy těchto schopností, a tam je nutné hledat a zahájit nápravu. Tak jako dobrý zahradník pečuje o strom již od jeho zasazení a nepodpírá korunu, až když vzroste, tak je nutné sledovat u dítěte vyrovnaný a vyvážený rozvoj základních schopností.

Pokud budeme definovat dílčí funkce, které jsou nezbytné pro bezproblémové učení v 1. třídě, pak je nutné si uvědomit jejich podstatný význam pro další rozvoj. Jde o základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou myšlení a řeč. V dalším vývoji se stávají předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a přiměřeného chování.

Deficity v dílčích funkcích se následně projeví jako obtíže ve jmenovaných oblastech. Pokračujeme-li v přirovnání ke zmíněnému stromu, jde o nedostatečný nebo chybný vývoj hlavních větví, který ovlivní stavbu celé koruny.

Včasnou intervencí je nutné zaměřit na předpoklady, ze kterých vyrůstá školní učení. Pokud se podaří rozpoznat deficity dílčích funkcí dříve, než nastanou samotné obtíže, je velká šance, že dítěti umožníme harmonický a bezproblémový vývoj a

zároveň ušetříme všechny zúčastněné, a především dítě samotné, negativních zkušeností. (Sindelarova, 2007)

3 Charakteristika dítěte předškolního věku

Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní období trvá od tří do šesti (sedmi) let. Konec této fáze je ohraničen nástupem dítěte do školy a je určen nejen fyzickým věkem, ale také zahájením docházky do 1. třídy a z toho vyplývající změnou sociální role. Je charakterizováno stabilizací pozice dítěte ve světě a diferenciací vztahu k němu. Toto období je nazýváno obdobím iniciativy, která se vyznačuje snahou dítěte něco zvládnout či vytvořit a potvrdit si tak svoje kvality. Lze hovořit o přípravě dítěte na život ve společnosti. Aby toto bylo možné, musí dítě umět přijmout řád a zvládnout odlišné způsoby chování k různým lidem a v různých situacích. Dítě se učí prosadit i spolupracovat ve skupině. Změny, které souvisí s vývojem dítěte, se odráží většinou ve hře. Začíná se zde projevovat sdílná aktivita, která vyžaduje určitou úroveň prosociálního chování, sebeprosazení i přizpůsobení se ostatním. (Vágnerová, 2012)

Takto je obecně charakterizováno předškolní období z pohledu vývojové psychologie. Pokud chceme v návaznosti na obsahovou stránku práce vyzdvihnout důležité aspekty tohoto období, je nutné zmínit se o tom, co je pro další životní etapy nezbytné. V takovém případě nám tato stručná charakteristika stačit nebude.

V zaměření na motorický a kognitivní vývoj půjde o snahu vytyčit důležité vývojové mezníky, jež nelze opominout a jež je nutno podpořit. Je obecně známo, že podnětné prostředí a optimální vývoj dítěte v době do sedmi let věku jsou stěžejní pro další životní etapy. Proto je nutné přistupovat k výchovně vzdělávacím aktivitám zodpovědně a na odpovídající profesionální úrovni, aby byl zajištěn pozitivní posun dítěte v době, kdy o něj pečujeme. Takto bude vytvořen kvalitní základ pro jeho další rozvoj.

Vzhledem k tomu, že tato práce je zaměřena na možnost stimulace intelektových schopností prostřednictvím NTC systému učení v předškolním vzdělávání, jež podporuje všestranný rozvoj intelektu, posílení motorických a kognitivních schopností, jsou v ní blíže rozpracovány právě tyto dvě oblasti. Naplnění cílů souvisejících se sociálním rozvojem se souběžně uskutečňuje v rámci běžného režimu

dne v MŠ. Níže zmiňovaná metoda, která je pro výzkum stěžejní, je v práci učitelky MŠ metodou doplňující.

3.1 Motorický vývoj

Bursová a Rubáš (2001) k této problematice uvádějí, že z pohledu motorického vývoje je předškolní období nazýváno **obdobím rozvoje nových převážně celostních pohybů a pohybových kombinací**, kdy dochází k významným somatickým změnám. Mezi 5. a 6. rokem probíhá první proměna postavy a jejím výsledkem je proměna proporcí. Dítě prochází obdobím první vytáhlosti, podíl aktivní tělesné hmoty na celkové hmotnosti se zvyšuje především vlivem velké pohybové aktivity. Úroveň motoriky a pohybové výkonnosti kladně ovlivňují i změny funkční. Dochází ke snižování klidových hodnot tepové a dechové frekvence a k postupnému dozráváním CNS. Kolem 5. roku vrcholí myelinizace a diferenciací vrstev mozkové kůry. Z velké části je dokončen růst a vývoj nervové soustavy.

S rozvojem motoriky dochází k rozšiřování zkušeností dítěte a tím současně k rozvoji myšlení, paměti, řeči a fantazie. Zlepšuje se pozornost i soustředěnost a začíná se formovat záměrná paměť. Zároveň se formuje sebeuvědomování a rozvíjení volných vlastností, což vede k ukončení období prvního vzdoru.

Všechny děti předškolního věku mají vysokou pohybovou potřebu a pohyb jednoznačně ovlivňuje organismus jako celek i jeho jednotlivé části. Pohybová činnost je dominantní nejen pro funkční vývoj dítěte, ale současně se promítá do funkcí smyslů a tím do poznávacích a rozhodovacích procesů i myšlení, čímž ovlivňuje rozvoj řeči. Ve volných pohybových aktivitách si dítě rozvíjí a formuje vlastní myšlenkové pochody. V systematických a cílevědomě vedených aktivitách dochází k utváření odpovídajících dovedností.

Ačkoliv se v tomto období rozvíjí především hrubá motorika, na jeho konci dochází ke zlepšení i v oblasti motoriky jemné.

Pohyb má pro jedince formativní charakter, jelikož jednotlivé systémy lidského organismu se na pohybu přímo či nepřímo podílejí. Optimální pohyb aktivuje přes nervový systém celý organismus k výraznější látkové přeměně, stimuluje srdeční činnost, dechový aparát, napomáhá odplavování toxických látek a stimuluje produkci endorfinů.

Lidský pohyb je řízen CNS a souvisí přímo s její činností. Jeho úroveň je závislá na psychické a intelektové úrovni jedince. Zpětně lze tedy vyvodit, že pohybovou aktivitou můžeme psychické procesy a mentální úroveň jedince do určité úrovně ovlivňovat. (Bursová, Rubáš, 2001)

V souvislosti s raným učením uvádí Dvořáková (2007), že období raného dětství je základním obdobím pro začátek učení a intelektuální vývoj dítěte. Tělesná a pohybová aktivita je součástí rozvoje mentálních funkcí a učení. Pohyb je projevem psychické aktivity a dítě propojuje všechny mentální činnosti s konkrétním pohybem. Oblast tělesná a duševní se ovlivňují a pohybové projevy jsou tak prostředkem rané diagnostiky mentálního vývoje. Každé činnosti se dítě účastní jako celá osobnost, tedy i mentálně a citově. Základní potřebou dítěte je učit se a ovládat svět, což se projevuje zvědavostí, aktivitou a potřebou stimulace. Pohybová deprivace v raném dětství vede ke škodám nejen v tělesném růstu, ale i v mentálním vývoji a možnosti k pozitivnímu ovlivnění motoriky dítěte jsou nevratné. (Dvořáková, 2007)

3. 2 Kognitivní vývoj

V této kapitole jsou zmíněny skutečnosti, jež souvisí s důležitými vývojovými mezníky při zrání CNS a následně ovlivňují rozvoj kognitivních schopností.

Jak uvádí Vágnerová (2012), vývoj CNS je podmíněn zráním, jehož průběh určuje genetická informace, nicméně mohou jej ovlivňovat také vnější faktory. Specifická zkušenost může přispět k rozvoji konkrétní oblasti v mozku a naopak podnětová deprivace působí v dalších vývojových etapách korektivně. Vnější vlivy mohou ovlivnit funkční změny v mozku. Vývoj mozku prochází v prenatalním i postnatalním období vývojovými fázemi, při nichž dochází k strukturálním i funkčním změnám nervové tkáně.

Pro předškolní období je charakteristické propojování neuronů, při němž vznikají neuronové synapse. Synaptogeneze začíná v prenatalním období a v rychlém tempu pokračuje po narození. Její rozvoj je podmíněn stimulací, z čehož vyplývá, že v průběhu raného dětství je rozhodujícím faktorem získaná zkušenost. Tato bude určující v tom, jaké spoje budou v budoucnu přetrvávat a které budou eliminovány.

Mozek je v raném dětství relativně pružným orgánem a reaguje na aktuální situaci. Schopnost CNS reagovat na zkušenost je označována jako plasticita mozku. Vnější vlivy mohou podpořit funkční změny v mozku, proto je pro adekvátní rozvoj mozkových struktur velmi důležité časování zkušeností. Období raného dětství zahrnuje několik senzitivních období, která stimulují rozvoj příslušných oblastí. V této době je mozek citlivý na specifické podněty. Pokud by podněty působily mimo aktuální dobu, nemusí být efekt tolik účinný. Na zkušenosti v tomto období závisí vytváření, uchování a reorganizace synapsí, k níž dochází i později v průběhu dalšího života.

Postnatálně pokračuje také specializace mozkových hemisfér. Je v zájmu dítěte, aby probíhala co nejefektivněji, jelikož koordinace jejich funkcí je důležitá po nástupu dítěte do ZŠ, kdy se začíná s výukou čtení a psaní.

Z podkorových oblastí, které se rozvíjejí postnatálně je významný hipokampus a mozeček. Jejich zrání se projeví rozvojem vnímání, motoriky, paměti, jazyka a dalších kognitivních schopností.

Proces zrání jednotlivých mozkových struktur souvisí s vývojově podmíněnými změnami, především s těmi v kognitivní oblasti. Ke každému kvalitativnímu vývojovému skoku může dojít teprve na základě změny funkce konkrétní oblasti CNS, která bývá stimulována zkušenostmi odpovídajícího druhu. Z výraznějších změn, k nimž dochází v předškolním věku lze jmenovat rozvoj základní regulační funkce, mezi 3. – 5. rokem, který dále pokračuje i po 6. roce.

K rozvoji dovedností a vlastností, k nimž je jedinec disponován, dochází v citlivém období, v senzitivní fázi. Jde o časový úsek, ve kterém je jedinec vnímavý na podněty určitého druhu, jež jsou k rozvoji dané funkce potřebné. Pokud by dítě v této době nezískalo potřebnou zkušenost, později by ji rozvíjelo mnohem obtížněji. Vývoj vlastnosti či dovednosti může být deformován.

Rané zkušenosti vytvářejí základ, který ovlivňuje zpracování nových podnětů. Pokud byly negativní či dítě bylo zanedbáváno, může následující pozitivní zkušenost působit korektivně. Zkušenosti z raného dětství mohou výrazně ovlivnit další vývoj dítěte.

Pokud má také v předškolním vzdělávání probíhat učení v interakci se zráním, je nutné si uvědomit, že jednotlivé oblasti mozku se nevyvíjejí stejně rychle. Jednotlivé

psychické funkce se rozvíjejí v určitém sledu, což je nutné respektovat a vycházet z tohoto poznatku při práci s dětmi, tedy rozvíjet tyto funkce v uvedeném pořadí.

Jako první dozrávají **oblasti, které zpracovávají motorické a smyslově percipované informace**. Následně pak **oblasti, které slouží k rozvoji prostorové orientace a základních jazykových dovedností**. Jako poslední dozrávají **vyšší asociační oblasti, které umožňují monitorování a řízení lidského chování, rozhodování**. (Vágnerová, 2012)

Pokud popisujeme kognitivní vývoj, pak je nutné zmínit teorii J. Piageta, který se psychologií inteligence rozsáhle zabývá. Blíže popisuje jeho teorii kognitivního vývoje Blatný (2010). Uvádí, že ačkoliv Piaget zdůrazňuje převažující vliv biologického zrání na duševní vývoj, popisuje celkem čtyři faktory, které mají největší vliv – **organický růst, učení a zkušenosti získané při práci s předměty, sociální vztahy a synchronizovaný vliv vývojových faktorů**.

Piagetova teorie je rozdělena do pěti stadií kognitivního vývoje, přičemž se každé řídí určitými pravidly a je výsledkem předešlých stadií, která do sebe integruje. Po určitém čase je stadium integrováno do dalšího, vývojově vyššího.

Senzomotorické stadium – do 18. měsíce života, jeho ústředním bodem jsou vjemy a pohyb. Senzomotorická činnost směřuje k praktickému uspokojení, nikoliv k poznávání.

Symbolické stadium – období 2–4 let, souvisí s nástupem řeči, kterou se dítě začíná učit. Objevuje se schopnost představit si předmět nebo jev prostřednictvím řeči, gesta nebo obrazové představy. Významným znakem je centralismus, všechno vede k zaměření na vlastní tělo, které je vnímáno jako střed všeho. Objevuje se schopnost nápodoby, fiktivní hra, obrazové představy a dochází k rozvoji kresby a řeči.

Předoperační stadium – období 2 – 6 (3–7) let, období rozvoje přípravy operací, tedy myšlenkových procesů a postupů, které slouží ke zpracování informací. Jde o schopnost klasifikace, inkluze, abstrakce atd. Nejprve jde o konkrétní operace, později se objevuje schopnost abstrakce. Pro myšlení je typický fenomenismus, vnímání světa takového, jakým ho dítě vidí, a egocentrismus, tj. zaměření na jeden aspekt jevu nebo předmětu.

Stadium konkrétních operací – období 7–11 (8–12) let, dochází k decentralizaci, odklonu od zaměření na jeden aspekt. V tomto období se provádí konkrétní operace, které se přímo vztahují na předměty, třídění, řazení, logicky asymetrické a časoprostorové operace.

Stadium formálních operací – od 12 let, objevuje se formální myšlení, hypotézy a dedukce. Jedinec je schopný abstrakce. (Blatný, 2010)

Směrem k obsahu práce je důležité symbolické a předoperační stádium, ve kterých dítě navštěvuje MŠ.

4 Strategie stimulace intelektových schopností

Rozvoj intelektu probíhá do šesti let věku velmi intenzivně. Stimulace, která je dítěti poskytnuta jej ovlivní v dalším životě. Toto se děje v pozitivním i negativním slova smyslu. Dostatečná a odpovídající podpora způsobí pozitivní změny, zatímco nedostatečná stimulace je pro další období korektivní.

Uvedené skutečnosti, které vyplývají z vývojově podmíněných změn v tomto období, jsou tím, co opravňuje k systematické podpoře rozvoje intelektových dovedností.

Matějček (1992) odkazuje na nutnost uspokojování základních psychických potřeb v rámci vzdělávání předškolních dětí. Z pěti oblastí, které musí být od počátku uspokojovány v náležité míře, má-li se dítě vyvíjet v psychicky zdravou a zdatnou osobnost. Pro tuto práci jsou stěžejní první dvě: **potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů**, která stimuluje organismus k odpovídající úrovni aktivity a **potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech**, tedy smysluplného světa. Umožňuje dítěti, aby se z podnětů, které jsou jinak chaoticky uspořádané a nezpracované, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie, což je podmínkou jakéhokoliv učení. (Matějček, 1992)

4.1 Podpora rozvoje intelektových schopností v RVP PV

Rozvoj intelektových schopností nemůže být uskutečňován odděleně od ostatních složek tak, jak vyplývá z RVP PV. Stimulace dětí v jakékoliv oblasti, pokud je prováděna záměrně a vědomě, vede k aktivizaci a rozvoji neuronové sítě. Toto se následně odrazí v celkové úrovni intelektu. RVP PV klade důraz na kreativní myšlení, logické uvažování a samostatné hledání odpovědí, což vede k posílení intelektových schopností dětí. Jde však převážně o naplňování dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů, ne o aktivizace odpovídajících mozkových center.

Proces učení by měl být naplňován v návaznosti na běžné denní situace a prostřednictvím prožitkového učení. Pokud se tomu tak děje, pak i sám pedagog posiluje a rozšiřuje své kompetence, a to vždy v návaznosti na specifika skupiny dětí, se kterou pracuje.

Rozvoj intelektových schopností v RVP PV je zahrnut převážně v oblasti „Dítě a jeho psychika“. Tato je následně dále rozdělena do tří podoblastí:

- 1) jazyk a řeč
- 2) poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
- 3) sebepojetí, city, vůle

První oblast podporuje rozvoj komunikačních dovedností receptivních i produktivních. Očekávané výstupy jsou zaměřeny převážně na plnění konkrétně určených dovedností, souvisejících s rozvojem řeči a její jazykové složky.

Druhá oblast podporuje rozvoj poznávacích procesů a kompetencí v uvedených oblastech. Očekávané výstupy v tomto směru vedou k posílení dovedností souvisejících se školní zralostí, ale také ke stimulaci smyslů a podpoře kreativity.

V poslední oblasti je posilována psychická stránka dětské osobnosti tak, aby dítě bylo schopné pracovat s informacemi, přijímat je a proces učení pozitivně prožívat.

Nelze však vnímat oddělení této oblasti od ostatních. Také prostřednictvím RVP PV dochází k rozvoji intelektu prostřednictvím zbývajících oblastí uváděných v tomto dokumentu. Najít propojení a návaznost je individuální záležitostí každé učitelky.

5 NTC systém učení

Základem NTC systému učení je podpora a rozšiřování neuronové sítě prostřednictvím stimulačního učení, vytváření základů kreativního myšlení a aktivního přístupu k informacím. Nezastupitelnou úlohu hraje eliminace problémů souvisejících se specifickými poruchami učení. Toto je zajištěno pravidelným prováděním činností souvisejících s rozvojem a podporou v oblasti motorických dovedností, a činností podporujících spolupráci obou mozkových hemisfér.

NTC systém učení je nadnárodní projekt. Prostřednictvím Mensy Srbsko je šířen v různých evropských zemích. Tímto způsobem je také šířena metoda v ČR. Garantem pro Českou republiku je Dětská Mensa. Učitelky MŠ jsou školeny v rámci projektu

„Mensa pro školky“. Kurzy mají tři úrovně a jsou akreditovány MŠMT ČR. Aplikovat metodu s dětmi lze pouze po zaškolení odbornými lektory. Poté, co se s metodou začne na zařízení pracovat, je škola zařazena do sítě MŠ spolupracujících s Mensou. Prostřednictvím uvedených internetových stránek si učitelky vyměňují zkušenosti s metodou (<http://deti.mensa.cz/index.php?pg=ntc>). V současné době je registrováno 23 MŠ. Dle komunikace s proškolenými učitelkami je momentálně nedostatek lektorů z řad pedagogů a tím chybí v pořádaných kurzech vysvětlení přímé návaznosti na RVP PV a aplikaci metody v MŠ. Informace v tohoto směru si učitelky předávají mezi sebou prostřednictvím setkání na kurzech, či v rámci již zmíněných diskusí na uvedených internetových stránkách.

5.1 Hlavní principy

Jak uvádí Rajović a Fořtíková (2010), záměrem metody je pomoci dětem, aby v co největší míře dosáhly možností svých biologických potenciálů. Zmiňují skutečnost, že inteligence nezávisí pouze na počtu neuronových buněk (genetickém potenciálu), ale také na počtu vazeb mezi neurony. Důraz je kladen na fakt, že období do šesti let je pro další vývoj tím nejcennějším. Základní NTC systému učení je praktická aplikace neurofyziologických znalostí při vzdělávání dětí. Stěžejními pro aplikaci NTC aktivit se stávají nové vědecké poznatky v oblasti dětské neurologie a nutnost praktického využití multidisciplinárního přístupu.

Zdůrazňována je zodpovědnost rodičů, jelikož oni jsou těmi, kdo jsou s dítětem v každodenním kontaktu a jejich úloha je nezastupitelná. Rodiče se společně s pedagogy snaží otevřít cestu ke kreativnímu a rychlejšímu učení i k snadnějšímu rozvíjení osobnosti, což připravuje dítě k novým výzvam v životě. V předškolním období se buduje základ, od kterého se bude odvíjet intelekt dítěte a pokud rodiče nevědí, jak optimálně stimulovat, pak z neznalosti chybují. Nevědí, že děti jsou schopny velmi brzy poznávat složitější abstraktní symboly, a tak tuto schopnost většina rodičů nerozvíjí. Již v předškolním věku je důležitá každodenní práce, do které jsou zakomponovány elementy, které průkazně stimulují mentální vývoj dětí, ale i specifická cvičení, která rozvíjejí koordinaci pohybu a motoriky a tím zabraňují poruchám koncentrace a pozornosti v pozdějším období života. Stejně tak důležité je, že rozvíjejí rychlost myšlení a rozhodování (funkcionální znalosti), díky kterým lze podporovat nadání dětí.

Toto lze aplikovat pouze za předpokladu, že rodiče pomáhají dětem zpracovávat zážitky a informace z MŠ a podporují stimulaci dětí v návaznosti NTC systém učení i doma.

Nejdůležitějším z principů metody je její pravidelná aplikace, a to prostřednictvím rodičů i pedagogů. Pokud je předávána s láskou a trpělivostí, pak se stává důležitou pro další pozitivní vývoj dítěte a vede k maximálnímu naplnění jeho biologického potenciálu. (CD-ROM Rajović, Fořtíková, 2010)

NTC systém učení je vytvořen na základě nejnovějších poznatků z oblasti dětské neurologie. Tyto jsou shromažďovány v Srbském vědeckém pracovišti Nikola Tesla Centrum. Počáteční písmena tvoří zkratku v názvu metody. Mensa Srbsko shromažďuje zkušenosti pedagogů, kteří s metodou pracují a organizuje školení pedagogů pracujících v MŠ a v některých zemích i v ŽŠ. Jednou ze základních myšlenek, která vychází z tohoto výzkumu, je skutečnost, že v předškolním období se vytváří základy pro další vzdělávání. Ačkoliv výsledky nemusí být „přímo viditelné“ v tomto období, pracuje pedagog s vědomím, že v návazném vzdělávání bude dítě tyto dovednosti nutně potřebovat.

Důležitá je změna celkového pohledu na předškolní vzdělávání, a to v přímé návaznosti na aplikaci RVP PV. Jde o systematické a dlouhodobé utváření kompetencí a stimulaci s využitím běžných situací, tedy učení životem a pro život. Neoddělitelnou součástí tohoto procesu je osobnostní posun pedagoga, který nejenom vyučuje, ale i sám se učí.

Jedná se o činnosti, které jsou v MŠ běžně dětem nabízeny. Je však nutné provádět je vědomě a záměrně, v širším kontextu. Záměrou stimulací konkrétních center CNS rozvíjet odpovídající dílčí funkce. Zaměřit se na stimulaci a jejím prostřednictvím podporovat rozvoj neuronové sítě. To však lze pouze za předpokladu, že je dítě v procesu učení stále aktivní, hledá odpovědi a vnímá společně s pedagogem svět kolem sebe v každém okamžiku. Proces učení přímo vyplývá z toho, co dítě obklopuje. To však nelze vždy předem připravit a naplánovat, jelikož jde o tvůrčí, kreativní a v každém okamžiku se měnící učení, kde cesta k naplnění cíle je důležitější než cíl sám.

5.2 Myšlenková linie metody NTC systému učení

Myšlenková linie NTC systému učení je vytvořená tak, aby respektovala zákonitosti biologického a psychického vývoje dítěte. Důraz je kladen na vzájemné

provázání motoriky, kognitivního vývoje a návazné posílení kreativity a tvořivosti. Tím dochází k využití potenciálu formou, která je prakticky využitelná v běžném životě.

System zahrnuje tři důležité fáze, které jsou dále členěny do dalších dílčích oblastí.

1. Stimulaci vývoje synapsí

První dílčí oblastí jsou **motorická cvičení**, při nichž se pravidelně provádí cvičení rovnováhy, otáčení kolem osy a „skákání panáka“.

Druhou dílčí oblastí je **grafomotorika a rytmizace písni, básní, či říkadel**. S dětmi se provádí aktivity podporující spolupráci ruka – ústa – oko. Dětem jsou nabízeny vhodné grafické listy, které vedou k posílení grafomotoriky.

Třetí dílčí oblastí je **akomodace oka**.

Zařazovány jsou pravidelné chvilky s míči, létajícími talíři či s jinými házedly.

2. Stimulace vývoje asociativního myšlení

První dílčí podoblastí je **schopnost abstrakce a vizualizace**.

Druhou dílčí podoblastí je **abstraktní klasifikace a asociace**. Zde se provádí aktivity ve třech na sebe navazujících úrovních: zákazové značky, značky aut a vlajky států.

Třetí dílčí podoblastí je **asociace hudbou**. Mimo jiné jde také o posilování rytmického cítění, a stimulaci v této oblasti. V návaznosti na předešlé aktivity je možné zařazovat poslech etnické hudby či hudbu charakteristické pro různé státy.

3. Stimulace vývoje funkcionálního myšlení

V první podoblasti jsou zařazovány **běžné hádanky či hádankové příběhy**.

Ve druhé podoblasti pak jednoduché **enigmatické hádanky či příběhy**.

Třetí podoblast je věnována podpoře **kreativního myšlení**. Zahrnuje konstruktivní činnosti, zaznamenávání příběhů obrazovou formou a práci s myšlenkovou mapou na úrovni odpovídající věku dítěte.

Tyto činnosti jsou sice většinou v MŠ uskutečňovány, nicméně převážně nesystematicky a nepravidelně. Aby došlo k naplnění principů metody, je nutné je provádět s vědomím, jak na sebe navazují a s jasným záměrem, co danou aktivitou sledujeme.

Jak jsou jednotlivé fáze a dílčí oblasti konkrétně naplňovány je individuální záležitostí učitelky, která s metodou pracuje. V rámci zachování základních principů je

ponechán prostor pro konkrétní potřeby dětí, či specifika skupiny, se kterou učitelka pracuje.

NTC systém učení není ve výchovně vzdělávací práci stěžejním sám o sobě. Je doplněním běžného režimu dne v MŠ, měl by být aplikován v krátkých opakovaných vstupech, v prostojových momentech, ve chvílkách před spaním nebo jej lze zařadit v odpoledních hodinách, kdy už si děti převážně hrají apod. Stejně tak je možné vytvářet krátké rituální činnosti. Například ranní otáčení kolem vlastní osy, dopolední chvílky s míčem či provádění motorických činností na podporu rovnováhy.

5.3 NTC systém učení a RVP PV

Tato část práce je zaměřena na popis základních principů metody NTC, které jsou uváděny do vztahu s principy uvedenými v RVP PV. Výčet očekávaných výstupů z tohoto dokumentu v kontextu s jednotlivými fázemi NTC systému učení.

NTC systém učení je zaměřen na rozvoj intelektových dovedností, grafomotoriky a motorických cvičení. Ty jsou nejvíce zastoupeny v oblastech **Dítě a jeho tělo** a **Dítě a psychika**. Částečně pak v oblasti **Dítě a společnost**.

Očekávané výstupy z oblasti „*Dítě a ten druhý*“ se naplňují v běžném režimu dne, dále pak podporou kolektivních a skupinových činností, nebo formou kooperace a spolupráce při provádění společných aktivit.

Očekávané výstupy z oblasti „*Dítě a svět*“ se naplňují pravidelně při pobytech venku. Tato oblast je uskutečňována již samotnou aplikací jednotlivých principů metody. Proces učení probíhá prostřednictvím vnímání a vyvozování souvislostí při pozorování světa, ve kterém dítě žije.

Dále je uvedeno, jak lze prostřednictvím vybraných očekávaných výstupů naplňovat jednotlivé oblasti NTC systému učení. Ukázka, kde dochází k přímému propojení v RVP PV a jednotlivých fází metody. Ke konkrétní fázi NTC systému učení jsou uvedeny možné příklady odpovídající očekávaných výstupů z RVP PV.

První fáze – stimulace vývoje synapsí podporuje převážně činnosti z oblasti dítě a jeho tělo. Jednotlivé podoblasti pak v sobě zahrnují níže jmenované očekávané výstupy.

Motorická cvičení

- Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí, chytat a házet míč, užívat různé náčiní.

- Zachovávat správné držení těla.
- Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla.
- Vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej pokynu.

Grafomotorika

- Dokázat koordinovat spolupráci ruky a oka při výtvarných činnostech.
- Zacházet s běžnými předměty denní potřeby, výtvarnými pomůckami a materiály.
- Zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy prostřednictvím různých výtvarných dovedností a technik.

Akomodace oka

- Vědomě využívat všech smyslů, záměrně pozorovat, postřehovat, všímat si.
- Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí, chytat a házet míč, užívat různé náčiní.
- Zacházet s běžnými předměty denní potřeby, sportovním náčiním a nářadím.

Druhá fáze – stimulace vývoje asociativního myšlení podporuje převážně činnosti z oblasti dítě a jeho psychika. Dále pak zasahuje do oblasti dítě a společnost.

Abstrakce vizualizace

- Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.
- Rozlišovat některé obrazné symboly, piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod., porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci.
- Poznat některá písmena, číslice, popřípadě slova.
- Úmyslně si zapamatovat a vybavit si.

Abstraktní klasifikace a asociace

- Chápat elementární číselné a matematické pojmy, elementární matematické souvislosti a podle potřeby je prakticky využívat.
- Porovnávat, uspořádávat a třídit soubory předmětů podle určitého pravidla.

Asociace hudbou

- Ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem.
- Zacházet s běžnými předměty denní potřeby, jednoduchými hudebními nástroji.
- Soustředěně poslouchat hudbu.

- Vnímat umělecké a kulturní podněty, soustředěně poslouchat hudbu a hodnotit svoje zážitky.
- Vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální.

Třetí fáze – stimulace vývoje funkcionálního myšlení převážně zasahuje do oblasti dítě a psychika.

Běžné hádanky a příběhy s otevřeným koncem, enigmatické hádanky

- Rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní i produktivní, vnímat, naslouchat, porozumět výslovnosti, vytvářet pojmy a formulovat vyjadřování.
- Porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj.
- Formulovat otázky, odpovídat, slovně reagovat.
- Učit se nová slova a aktivně je používat.
- Chápat slovní vtíp a humor.

Grafické znázornění příběhu, či hádanky, tvorba myšlenkových map

- Řešit problémové situace, myslet kreativně, předkládat nápady.
- Nalézat k běžným řešením alternativní, zcela nová.
- Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech, konstruktivních a výtvarných, i ve slovních výpovědích k nim.
- Zachytit a vyjádřit své prožitky výtvarně.

Jde o změnu pohledu na vzdělávání předškolních dětí tak, aby vše co dětem nabízíme, stimulovalo odpovídající centra v mozku v jejich senzitivních obdobích. Důležité je uvědomění si, že při práci s předškolními dětmi nemusí být vše viditelné hned, ale má svůj význam v budoucnu.

5.4 Shrnutí teoretické části

Teoretická část práce byla zpracována jako východisko pro vytvoření programu NTC aktivit, což je jejím hlavním cílem. Základní význam této části spočívá v tom, že byl vytvořen teoretický podklad vycházející z odborné literatury, nových trendů v předškolním vzdělávání a zákonitostí motorického a kognitivního vývoje.

Úvodní kapitoly teoretické části seznámily se současnými změnami v předškolním vzdělávání souvisejícími s osobnostním pojetím dítěte. Je zde uvedena

návaznost humanistické psychologie a osobnostně orientovaného pojetí dítěte, ze které vycházejí principy osobnostně orientované pedagogiky.

V návaznosti na probíhající změny byly dále v teoretické části popsány principy inkluzivního vzdělávání, které nabízí možnost respektovat individualitu jednotlivých dětí. Inkluzivní vzdělávání vede k vytvoření prostoru, ze kterého nikdo není vyloučen a odlišnost je brána jako přínos.

Nutnost individuálního přístupu a změny v pohledu na rozvoj dětí vyplývá také z teorie rozmanitých inteligencí, která je následně v teoretické části blíže rozpracována. Pochopení rozdílů vyplývajících z tohoto pojetí inteligence vede k individuálnímu posilování různých osobností dětí. Jednotlivé kapitoly týkající se této problematiky popisují sedm typů inteligence. Nevycházejí ze zaměření pouze na kognitivní oblast, nýbrž zahrnují i dříve opomíjené typy inteligence. Zcela novým a zásadním pro zmíněné změny jsou poslední dva typy inteligence, intrapersonální a interpersonální. Důvody pro rozšířené zaměření na tyto dva typy velice úzce souvisí s následujícími kapitolami, s utvářením diagnostických kompetencí pedagoga. Proto byly popsány podrobněji.

Teoretická část práce se dále zabývá diagnostickými dovednostmi pedagoga. Jejich každodenní aplikace může zajistit efektivní a kvalitní uplatňování individuálního přístupu k dětem. Vzhledem k cíli práce jde o zaměření na včasnou diagnostiku dětí nadaných a dětí se specifickými poruchami učení. Společně se včasným podchycením těchto dětí a odpovídající stimulací je možné eliminovat následné obtíže při vstupu do ZŠ. S ohledem na to, že skupina dětí se specifickými poruchami učení je početnější, byly blíže rozpracovány hlavní příčiny těchto poruch a odpovídající způsob korekce v raném věku.

Pro pochopení myšlenkové linie vytvořeného programu, jež je popsán v druhé polovině teoretické části práce, je nutné si uvědomit zákonitosti motorického a kognitivního vývoje. Z tohoto důvodu jsou věnovány dvě konkrétní kapitoly těmto oblastem. V části týkající se kognitivního vývoje byly uvedeny důležité skutečnosti vycházející z vývojové psychologie. Byly popsány zásadní vývojové mezníky, jež souvisí s odpovídající stimulací mozkových center v senzitivních obdobích v návaznosti na aplikaci NTC systému učení.

Následné kapitoly teoretické části se již více vztahují k hlavnímu cíli praktické části, tedy k vytvoření a ověření programu se zásobníkem NTC aktivit. Byl zde popsán pohled na podporu rozvoje intelektových schopností prostřednictvím závazného kurikula pro předškolní vzdělávání. Tato kapitola není příliš obsáhlá, což je ovlivněno tím, jakou část zaujímá problematika v tomto dokumentu.

Následně jsou popsány hlavní principy a myšlenková linie NTC systému učení, kde je na rozdíl od RVP PV nahlíženo na rozvoj intelektu ze zcela jiného úhlu. Podpora intelektových schopností prostřednictvím NTC systému učení vede ke stimulaci konkrétních mozkových center, využívá nejnovějších vědeckých poznatků z oblasti neurologie a posiluje komplexní rozvoj. Vzájemná provázanost RVP PV a metody, na jejímž základě byl v praktické části vypracován konkrétní program, je obsahem závěru teoretické části práce. Z uvedených skutečností vyplývajících z obou dokumentů je zřejmé, že ačkoliv jde o stejnou problematiku, její aplikace při práci s dětmi je odlišná.

Pokud bych měla uvést, co bylo největším přínosem při zpracování teoretické části, pak bych na prvním místě uvedla poznatky týkající se důležitých vývojových mezníků ve vývojové psychologii souvisejících s motorickým vývojem. Zde byly k dohledání důležité skutečnosti, ze kterých vychází základní principy NTC systému učení. Dále pak hlubší seznámení s teorií mnohačetných inteligencí, konkrétně charakteristika intrapersonální a interpersonální inteligence, jež stimulace intelektu prostřednictvím NTC systému učení podporuje. Pokud jsou rozvíjeny tyto dva typy inteligence, pak dochází k rozvoji celé osobnosti dítěte. Návazně jsou posilovány další z uvedených typů inteligence. Toto je záměrem také simulace prostřednictvím NTC systému učení.

6 Metodologie výzkumu

Jedná se o kvalitativní výzkum, typ akční učitelství výzkum, realizovaný po dobu sedmi měsíců ve vlastní třídě mateřské školy s cílem okamžitě zkvalitnit práci učitele.

Výzkumné cíle

Hlavní cíl výzkumu: **Cílem výzkumu práce je realizovat v práci s dětmi v předškolní třídě aktivity stimulačního programu NTC a reflektovat jejich přínos.**

Výzkumné otázky

- a) Jak ovlivní zavedení prvků stimulačního programu NTC do práce učitelky její pojetí výuky?**
- b) Jak ovlivní zavedení stimulačního programu NTC učení dětí ve sledované třídě?**

Metody výzkumu

Práce byla prováděna v rámci aplikovaného výzkumu, zaměřeného na předškolní děti. Tento byl prováděn u věkové skupiny 5 - 6 let. S ohledem na to, že jde o vytvoření programu, který ověřuje NTC systém učení jako novou metodu rozvoje intelektových schopností, pak lze také konstatovat, že jde o akční výzkum, jehož výsledkem může být rozšíření pohledu na to, jak lze podporovat všestranný rozvoj intelektových schopností dětí předškolního věku. V návaznosti na tyto skutečnosti se předpokládá, že vytvoření programu a aplikace NTC aktivit může vést k okamžitému zkvalitnění výuky.

Tvorba programu probíhala v rámci plánované výuky. Při jeho hodnocení byla použita převážně metoda pozorování v různých rovinách. U volných aktivit, kde děti samy byly iniciátory, bylo aplikováno pozorování nezúčastněné. U řízených aktivit, záměrně cílených určitým směrem, pak šlo o pozorování zúčastněné. V obou případech však bylo pozorování systematické, jelikož směřovalo k naplnění konkrétních cílů výzkumu.

Další metodou pro vyhodnocování dat byla analýza grafických záznamů dětí a prostorových objektů, jež byly výsledkem některých aktivit. Dále byly v průběhu

školního roku postupně pořizovány videozáznamy z činnosti, z jejichž sledování pak vyplynuly postřehy pro písemné zpracování reflexí v praktické části práce.

Pro reflexi zkušeností učitelky z jiného předškolního zařízení byla použita metoda rozhovoru, ve které byly pokládány otevřené otázky. Rozhovor byl realizován prostřednictvím emailové diskuse.

Metoda evaluace byla použita v závěrečné části práce, která je zaměřena na zhodnocení výzkumu a cílů, jež byly v práci vytyčeny.

7 Vlastní výzkum

7.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl prováděn v běžné mateřské škole ve třídě předškolních dětí. Jedná se o třídu se sníženým počtem dětí, patnáct zapsaných. Jelikož průměrná docházka se pohybuje v průměru školního roku kolem dvanácti dětí, jde spíše o práci se skupinou, než s kolektivem dětí. Což lze vnímat jako výhodu, ale nepředpokládám, že to limituje výsledky výzkumu. V této třídě působím jako jediná učitelka. K využívání metody NTC při práci mne opravňuje absolvování akreditovaného kurzu MŠMT ČR v roce 2010.

Způsob a úroveň aplikace ovlivnil i fakt, že některé děti byly v mé třídě v době realizace akčního výzkumu již druhý rok, přičemž první rok jsem aktivity NTC zařazovala také, nicméně ne zcela systematicky. U této skupiny dětí bylo možné navázat na posilování motorických dovedností v předešlém školním roce, kdy také, ve spolupráci s fyzioterapeutem, došlo k oprávněné korekci motoriky u osmi dětí ze třídy. Případné blokace v této oblasti byly zredukovány ještě předtím, než jsem začala cíleně stimulovat asociativní myšlení prostřednictvím předkládání aktivit souvisejících s těžšími abstraktními znaky, jako jsou vlajky států s asociačními obrázky. V této fázi, která přirozeně souvisela s věkem dětí, tedy poslední rok před vstupem do ZŠ, byly do některých výtvarných aktivit zařazovány prvky stimulace funkcionálního myšlení, např. kresba komiksů a práce s myšlenkovými mapami na úrovni odpovídající této skupině.

Co se týče složení dětí, šlo podle mého názoru o skupinu s vrozeným nadprůměrným kognitivním potenciálem. Děti si v rámci přirozené komunikace a kooperace v malé skupině své dovednosti předávaly a navzájem se obohacovaly. Jeden

chlapec byl diagnostikován jako nadprůměrně intelektově nadaný. Stalo se samozřejmostí, že dětem předčítal z encyklopedií a vysvětloval jevy z vesmíru. Dvě děti měly v rodině staršího postiženého sourozence. Pravděpodobně také díky této životní situaci se oproti vrstevníkům projevovaly jako výrazné, silné osobnosti.

Ve třídě byl zařazen jeden sedmiletý integrovaný chlapec s poruchou z autistického spektra. Ačkoliv na základě IVP k němu byla přiřazena asistentka pedagoga, pro děti i učitelku byla tato skutečnost velice náročná. Chlapec téměř nemluvil, ačkoliv společně skupina našla způsob komunikace. V průběhu řízených činností chtěl být s dětmi, nicméně málokdy vydržel pracovat na jejich úrovni, a tak docházelo často k tomu, že průběh činností rušil. Děti musely vyvinout velké úsilí, aby byly soustředěné na aktivitu. Pokud u něj došlo k přetížení, byl agresivní, projevy agresivity byly nepředvídatelné, často nebezpečné. Pro všechny zúčastněné šlo o vyrovnání se s dlouhodobou a velice náročnou situací.

Z organizačních důvodů bylo ve třídě integrováno jedno tříleté dítě, kterému byl program uzpůsoben a stejně tak u autistického chlapce. Chlapci s poruchou z autistického spektra vypomáhala asistentka pedagoga.

Charakteristické pro školní třídu bylo také to, že prostor třídy byl přímo propojený se šatnou. Stalo se zvykem, že v době přivádění a vyzvedávání dětí do MŠ rodiče přirozeně komunikovali o dětech, jejich aktuálním vývoji či o tom, jak spolupracují s odborníky. V naprosté většině se jednalo o rodiče, kteří se svým dětem velice věnují. Se vším, co souvisí s realizací metody, ale také s jejími hlavními principy, byli seznámeni rodiče na úvodní schůzce v měsíci září. Současně byli srozuměni se skutečností, že pokud má být metoda naplňována v potřebné míře, je nutná spolupráce a podpora ze strany rodiny.

V návaznosti na spolupráci s Dětskou Mensou, v rámci práce s NTC systémem učení byly po celý školní rok, ve kterém výzkum probíhal, vytvářeny a průběžně aktualizovány internetové stránky.

<http://deti.mensa.cz/index.php?pg=ntc&cid=58>

<http://deti.mensa.cz/index.php?pg=herni-kluby&cid=1>

Na tyto stránky byly postupně vkládány se souhlasem rodičů fotografie a videa z dopoledních činností s přesným popisem, jaký je záměr pedagoga. V NTC systému učení je jedním ze základních principů přímá provázanost rodinné a institucionální

výchovy, což bylo v maximální možné míře naplňováno prostřednictvím přirozené, otevřené a profesionálně vedené komunikace. Mnohé z dětí již druhým rokem navštěvovaly společně s rodiči herní klub rodičů a dětí Maxík. Toto bylo po vzájemné dohodě a nabízím jej rodičům s předškolními dětmi v rámci odpoledních hodin 1x za čtrnáct dní mimo prostory MŠ. Zde se děti věnovaly logickým hrám pro předškoláky, docházelo k přenosu informací mezi rodiči a ke komunikaci mezi nimi a učitelkou. Některé z dětí pravidelně navštěvovaly Metodu dobrého startu, kde byla prováděna korekce grafomotoriky a činnosti související s posilováním spolupráce obou mozkových hemisfér. Níže jmenované skutečnosti vnášely do celkového klimatu ve třídě zcela jiný rozměr, přínosný pro všechny zainteresované.

Z níže uvedených skutečností je zřejmé, že šlo o specifickou třídu, ve které naplňování všech prvků NTC systému učení bylo bezproblémové a mohlo se uskutečnit v maximální možné míře. Složení třídy vyžadovalo specifický přístup, založený na zcela originálních aktivitách, které metoda nabízí. Níže jmenované skutečnosti zcela odpovídají současnému osobnostně orientovanému pojetí předškolní pedagogiky, a to nejen vůči dětem, nýbrž také vůči osobnosti pedagoga.

7.2 Vlastní realizace programu, popis aktivit, reflexe

Metody uplatňované při práci s dětmi, jež byly ve výzkumu použity, odpovídají všeobecně používaným metodám práce s předškolními dětmi. Popisované aktivity probíhaly formou skupinové, popřípadě individuální řízené a návazně volné činnosti. Tyto činnosti byly uskutečňovány v průběhu dopoledního režimu dne, jelikož provoz ve třídě je od 7 do 12.30 hod. Po této době převážná část dětí odcházela domů, či byla převedena do jiných pavilónů.

Jak vyplývá z principu metody, šlo převážně o krátké vstupy a situační učení, kde často, systematicky a v přirozené návaznosti na běžný život, se zdá být efektivnější než dlouhé aktivity bez návaznosti na přirozené situace. Více než hotové informace byly dětem podkládány otázky, které vedly k samostatnému přemýšlení či ke společnému hledávání odpovědí.

Nejvíce byla uplatňována metoda přímé nápodoby, její užívání vychází z všeobecně známé skutečnosti, že pro předškolní dítě je metoda nápodoby přirozeným stylem učení. Pedagog je postaven do role partnera, který s dětmi prožívá proces

vzájemného učení a předávání. On sám je přirozenou autoritou, která svým vlastním příkladem vede děti k utváření potřebných dovedností a kompetencí. Tímto byl minimalizován slovní komentář učitelky na hranici, která je nezbytně nutná a ponechán dostatečný prostor dětem samotným, jejich vlastní vnitřní stimulaci.

K rozvoji motorických dovedností jsme pokud možno vyžívali přírodního prostředí a volného pohybu v blízkém lese, kde jsme vyhledávali překážky vhodné k naplnění některých prvků metody. Některé se staly součástí ranních rituálů, byly prováděny společně v prostoru přilehlé malé tělocvičny.

K rozvoji kognitivních dovedností jsme využívali volných režimových momentů, či byly součástí některých činností vyplývajících z třídního plánování. Byly plněny v rámci ranních řízených činností, které většinou začínají v ranním komunikačním kruhu společně a dále se pokračovalo individuální prací, spoluprací ve dvojicích, či v menších skupinách.

Při práci s abstraktními znaky jsme pracovali s laminovanými kartičkami nejen samotných abstraktních znaků, ale také souvisejících asociačních obrázků. Pokud bylo možné, hledali jsme je při pobytech venku.

U všech činností byl vždy brán v potaz fakt, že předškolní vzdělávání má svůj rámec stanovený RVP PV a veškeré činnosti prováděné v MŠ mají z tohoto dokumentu vycházet (viz. kap. 5.3., NTC systém učení v návaznosti na RVP PV pro předškolní vzdělávání).

7.3 Aktivity stimulující vývoj synapsí prostřednictvím motorických činností

Pravidelné otáčení kolem osy

(viz příloha č. 5, videonahrávka č. 1)

Pravidelné otáčení kolem vlastní osy je aktivitou, která stimuluje lymfatický systém, a tím napomáhá zefektivnění mozkové činnosti. V naší třídě se stalo pravidelným ranním rituálem, který provádíme vždy před dopolední svačinou. Dle metodiky NTC systému učení se směr otáčení střídá po dnech. Jeden den vlevo, druhý den vpravo. Nikdy se děti neotáčí v jeden den na obě strany. Směr, ve kterém se v daný den otáčíme, určuje namalovaný motýlek – sedí na vyobrazení dvou rukou, které je doplněno napsaným počátečním písmenem pravé a levé ruky. Motýlka společně s dětmi každé ráno přesouváme. Aktivitu využíváme také k procvičení pravolevé orientace

v prostoru i vzhledem k vlastnímu tělu. Děti určují, která ruka je pravá a která levá. Dle toho pak mohou jmenovat, co ve třídě najdeme napravo, co nalevo. Mohou se chytnout například levou rukou za pravé ucho, ukázat pravou rukou na pravé oko, či levé koleno apod.

Před vlastním otáčením společně určujeme správný směr. V našem případě je vpravo od motýlka k obrázkům, tedy výtvarným pracím, vlevo od motýlka ke kruhům, tedy ke stěně, na které jsou vyobrazeny velké kruhy. Následně se společně s dětmi začnu otáčet a převážná část dětí nápodobou zvolí správný směr. Jsou však typy dětí, které si správnou stranu opakovaně pletou, vždy jde o dva až tři ve třídě. V tomto případě stačí jemným dotykem ruky změnit směr otáčení. Otáčíme 3x s přestávkami na udržení rovnováhy. Odpočítáváme dohodnutý počet otáčení, přičemž zvyšujeme vždy o pět. Zpočátku 10x, 15x, 20x. V průběhu školního roku je možné tento počet zvýšit dle toho, jak děti pohyb zvládají.

Reflexe: V průběhu celého sledovaného výzkumného období byl tento rituál pravidelně zařazován. Děti zpočátku měly problém s určováním směru, kam se mají otáčet. Postupně se však naučily sledovat vzor učitelky, a tak se točit na odpovídající stranu. Aktivita posílila vnímání pravolevé orientace všeobecně u všech dětí, i když na různých úrovních.

Cvičení rovnováhy

(viz příloha č. 6 a 7, videonahrávka č. 2)

Goddard (2012) blíže popisuje vztah rovnováhy k učení v knize „Dítě v rovnováze“. Uvádí, že u vyšších kognitivních funkcí, jako je čtení a psaní, je nutné uvědomit si směr, aby dítě nepsalo „mak“ místo „kam“, či „rad“ místo „dar“. Tato funkce souvisí se stabilní rovnováhou jako pevným základem pro pravolevou orientaci. Stejný význam má přesné rozeznání nahoře a dole, ale také co bylo předtím a potom. Všechny uvedené schopnosti začínají u uvědomění si vlastního těla a prostoru. Děti, které zaměňují písmenka, slova či číslice i po osmém roce života, mají často příznaky nezralosti rovnováhy.

Vestibulární systém má vliv také na emoční prožívání, je propojený s limbickým systémem, což je část mozku, která zpracovává emoce. Hyperaktivní nebo hypoaktivní fungování vestibulárního systému může vést ke snížení či zvýšení funkce limbického systému.

Vestibulární systém může ovlivnit učení v mnoha oblastech. Pomáhá zlepšit držení těla skrze posturální reakce a tím snižuje unavitelnost při učení. Napomáhá také lepší integraci senzomotorických systémů a zlepšuje stabilitu obrazu na oční sítnici i vestibulární reflex. Tím poskytuje základ pro stabilní oční pohyby. (Goddard, 2012)

V MŠ provádíme pravidelná cvičení rovnováhy v rámci ranního rituálu po již zmíněném otáčení kolem osy. V první fázi děti chodí po čáře. Jde o to, aby činnost byla prováděna vědomě, beze spěchu a oči sledovaly nohy, které mají být při chůzi stále kladeny na čáru. Děti si k této činnosti vymyslely příběh, ve kterém jdeme nad propastí, a kdo do ní nechce spadnout, musí jít jen po vyznačené čáře.

V dalších fázích si děti sestavují trasu z „rovnovážného hada“. Jde o půlkruhové plastové díly široké cca 15 cm s hrubou strukturou vypouklé části. Takto vzniká „cesta“ v určitých úsecích rovná, ale se zatáčkami na obě strany. Na tuto aktivitu si děti zouvají bačkorky. Hrubá strana tak může stimulovat plosku chodidla, aktivita se tím stává pro děti obtížnější.

Obdobou je využití lana, které si děti umístí na zemi. Části lana mohou být rovné či různě zatočené a děti opět bosky přecházejí z jednoho konce na druhý. Pokud možno kladou nohy shodně se směrem lana, což je obtížnější. Avšak ten, kdo toto nezvládá, může jít chodidly kolmo k linii lana.

Při vycházkách s dětmi pak kreslíme křídou na asfalt rovné, zatočené či různě se křížující cesty, po kterých následně chodí. Mohou to být také cesty, které spojují domy, jež si děti samy nakreslily a pak pojmenovávají, která je kratší, delší či odkud kam vede.

Chůze po obrubníku, chůze po kládě

(videonahrávka č. 3 a 4)

Mnohé z aktivit NTC systému učení je možné provádět běžně v životě, bez speciálních pomůcek či jiné přípravy předem. To je v metodě stěžejní, stavět na přirozených situacích a hledat příležitosti v životě, v tom, co děti obklopuje. Cvičení rovnováhy provádíme pravidelně při vycházkách za město, kde již není provoz a děti zde mohou bezpečně chodit po obrubníku. Jde hlavně o to, aby nespěchaly a prováděly aktivitu vědomě, správně a vnímaly ji. Pokud má dojít k posunu, je důležité provádět ji opakovaně a pravidelně, ne pouze jednou či nárazově.

Obdobou je chůze po kládě. Jelikož jsme MŠ, která je velice blízko lesa, kam pravidelně vyrážíme na vycházky, můžeme rovnovážná cvičení provádět i zde. Často

v lese najdeme poražené stromy různého průměru a po těch děti chodí. Oproti chůzi po obrubníku je chůze po kládě náročnější, jelikož nejde o rovnou, ale vypouklou plochu, na kterou noha našlapuje. Z hlediska udržení rovnováhy je toto náročnější. Děti zde mají neomezený časový prostor pro zkoušení, a jelikož se klády nacházejí přímo na zemi, není na aktivitě nic nebezpečného.

Reflexe: U rovnovážných cvičení všeobecně bylo nejdůležitější vést děti k pomalému a vědomému provádění. Zbytečný spěch, ve kterém je některé děti prováděly, je nejen kontraproduktivní, ale snižoval kvalitu provedení. Vždy při všech rovnovážných činnostech, stejně jako u skákacích panáků, jsem vedla děti ke zpomalení. Tím bylo docíleno toho, že se kvalita dovedností v tomto směru postupně zvyšovala.

Provádění rovnovážných cvičení při pobytech venku bylo pro děti přirozenější. Samy je postupně začaly vyžadovat a vyhledávat místa, kde by mohly být prováděny. I zde však bylo nutné, stejně jako v prostředí třídy, vést děti k odbourání spěchu, aby došlo k uložení do svalové paměti a aktivita měla pozitivní dopad.

Pravidelné chvílky s míčky či míči

(viz příloha č. 8, videonahrávka č. 5 - 7)

Činnosti zaměřené na aktivní využití míčů jsou primárně prováděny v rámci stimulace akomodace oční čočky. Autor metody upozorňuje na problém s nadměrným sledováním televize a PC již od raného věku a upozorňuje, že je nutné posilovat akomodaci oční čočky, k čemuž nejvíce napomáhají činnosti s míči, házedly, létacími talíři apod. Děti tím navíc trénují pozornost, postřeh a při házení, koulení a odrážení ve dvojicích i vzájemnou spolupráci.

Vágnerová (2010) k této problematice v návaznosti na výuku čtení a psaní v počátcích školní výuky uvádí, že je důležité posilovat vývojově podmíněné vidění nablízko, prostřednictvím něhož je dítě schopné rozlišovat detaily. Akomodace oční čočky se v průběhu dětství mění a tím následně ovlivňuje schopnost vidění na různou vzdálenost. V předškolním věku dítě lépe zaostřuje na dálku a následná nutnost měnit akomodaci oční čočky na blízko je spojená s větším zatížením pozornosti. Čtení detailů, obrázků či tisku je pro dítě namáhavější. Tím se snižuje délka doby, po kterou je dítě schopné se na tuto činnost soustředit, a pokud se vyskytnou obtíže, může následně snižovat motivaci k této činnosti. (Vágnerová, 2012)

Bursová a Rubáš (2001) ke skutečnosti uvádí, že v období mezi třetím až šestým rokem se rozvíjí především hrubá motorika. Ke konci předškolního období dochází ke zlepšení i motoriky jemné. Pro dítě je přínosem všestranný rozvoj, který napomáhá ovlivňovat dítě po stránce kondiční i koordinační. Jako hlavní náčiní se doporučuje míč pro svoji dynamičnost. (Bursová, Rubáš, 2001)

V nepříznivém počasí využíváme k míčovým hrám prostor malé přilehlé tělocvičny. Zde máme dostatečný počet míčů různých velikostí, pro každé dítě jeden velký, střední i malý míč. Velikosti míčů jsou záměrně různé. Začínáme s velkými míči a postupně, když děti techniku házení, odrážení, koulení, házení na koš, koulení mezi kuželkami apod. zvládají, nabízím dětem míče a míčky stále menší, čímž se zvyšuje obtížnost. Činnosti s míči provádíme v kruhu, ve dvojicích, ale také individuálně. Někdy doprovázíme zpěvem či tematickou básničkou, což vede děti k udržení rytmu. V úvodních fázích jsou děti nejprve seznámeny s různými technikami, což provádíme v rámci řízené činnosti. Vždy je následně ponechán prostor pro volné aktivity, kdy si s dětmi pouze společně dohodneme pravidla. Tedy neběháme a neděláme s míčem to, co by vadilo ostatním, sledujeme očima pohyb míče a snažíme se házet tak, aby nezasáhl druhého silně do horní části těla.

Pokud již děti zvládaly odrážení, házení, koulení apod., ve dvojicích si následně kreslily křídou na zem čáru, po které si míče posílaly. Také si položily uprostřed mezi sebe na zem plastový kruh, do kterého se střefovaly při odrážení druhému kamarádovi. Obojí vedlo k tomu, aby děti více sledovaly očima míč či malé míčky, což je účelem vzhledem k posilování akomodace oční čočky.

V přilehlé malé tělocvičně máme malý basketbalový koš a na stěnách jsou jako výzdoba použity kruhy, jeden velký a v něm jeden menší – terče, do kterých se děti strefují.

K volným aktivitám s míči, využíváme při příznivém počasí vycházek na nedaleké basketbalové hřiště. Toto místo je pro děti přirozené a skýtá dostatečný prostor z hlediska prostředí, ale také času.

Reflexe: V rámci pravidelných chvil s míči bylo nutné nejprve posílit vědomé sledování míče očima. Vyskytl se obdobný problém, který je společný pro všechny motorické aktivity – děti sice činnost provádějí, ale ve spěchu a aniž vědomě sledují a vnímají míč. Poté, co došlo ke zklidnění, bylo nutné děti nejprve seznámit s různými

technikami házení, koulení a odrážení míče. Zpočátku se často stávalo, že děti míč ve dvojicích či samy nechytily. Postupným opakováním došlo velmi brzy k viditelnému zlepšení. Obdobně tomu bylo při využití básniček a písni jako rytmického doprovodu k házení, koulení či podávání míče. Děti si nejprve potřebovaly zažít spojení pohybu s rytmem, což šlo zpočátku jen ve velmi pomalém tempu. Postupně mohlo být zrychlováno. Pravidelným opakováním později nedocházelo k častému přerušení zpěvu, protože míč někomu upadl.

Skákací panáči

(viz příloha č. 9, videonahrávka č. 6)

Pravidelné skákání panáků posiluje spolupráci pravé a levé mozkové hemisféry. V prostoru přilehlé tělocvičny máme na linoleu nalepené dva jednoduché skákací panáky, kde jde pouze o střídání odrazu z jedné, či obou nohou. Skákání panáků patří mezi ranní rituály a po krátké době je vidět posun, ke kterému u dětí dochází. Když se skákáním panáků začínáme, ihned se ukáže, které děti mohou mít v budoucnu problémy související se specifickými poruchami učení. V této činnosti mají problémy zkoordinovat pohyb. I u této skupiny dětí obtíže velmi brzy zmizí, pokud aktivitu provádíme pravidelně.

Také u této činnosti je ideální využívat za příznivého počasí pobyt venku. Děti ji pak provádějí spontánně a zapojují se do kreslení panáků nebo si je kreslí samy, což posiluje grafomotorické dovednosti. V otevřeném prostoru na asfaltu můžeme kreslit různé skákací panáky a do jejich políček vpisovat číselnou řadu od 1 do 10, kterou děti při skákání „čtou“. Můžeme do nich kreslit i jiné symboly, například geometrické tvary, značky dětí apod. Toto stimuluje spolupráci mozkových hemisfér ještě více a zároveň také vede k aktivizaci centra pro čtení znaků ve spojení s hrubou motorikou.

Reflexe: Jak jsem již uvedla, největším přínosem aktivity bylo to, že se viditelně oddělila skupina dětí, které měly problémy s koordinací, tedy střídáním skoku na jedné, či obou nohách dle políček na panákově. Všechny děti po velmi krátké době aktivitu zvládaly bez obtíží, z čehož vyplývá, že může být považována za jednu z kompenzačních činností vzhledem ke specifickým poruchám učení.

7.4 Aktivity stimulující paměť, soustředění, přemýšlení a hledání správné odpovědi

Čtení básniček z obrázků

(viz příloha č. 10 - 12)

V rámci posilování paměti a práce s textem jsme využívali k zapamatování si jednoduchých básniček doprovodných obrázků. Jejich prostřednictvím byla básnička či písnička „zapsána“ a děti ji následně „četly“ z obrázků.

Reflexe: Využití obrázků k básničkám vedlo k jejich snadnějšímu zapamatování a zvýšení soustředění a zájmu dětí. Obrázky samy o sobě byly pro děti motivací k činnosti. Tím, že byly poskládány v řadě za sebou, se děti učily vnímat směr zleva doprava a byla posilována čtenářská a písářská pregramotnost.

Chvilky s hádankami

(viz příloha č. 13)

Jedním z prvků NTC systému učení jsou enigmatické hádanky. Jelikož mnoho předškolních dětí se neseťkává mimo prostředí MŠ ani s běžnými hádankami, učíme se prozatím pozorně naslouchat a vyvozovat správné odpovědi prostřednictvím běžných hádanek pro předškoláky.

Knížky s hádankami, např. kniha „Poznání za milion“, ve které děti vybírají ze čtyř nabízených odpovědí jednu správnou, jsou umístěny na stolku ve třídě tak, aby vždy byly po ruce. Ve volných režimových momentech, například když čekáme na jídlo nebo přijdeme dříve z vycházky, předčítáme si z nich a vyvozujeme správné odpovědi. Rozdíl mezi enigmatickou a běžnou hádankou spočívá v jejich obtížnosti. Na běžnou hádanku vede cesta k odpovědi rovnou. Enigmatická hádanka je složitější a pracuje se v ní s dvojitými asociacemi. K odpovědi se tedy dopracujeme složitějším způsobem.

Některé děti se poprvé setkají s hádankami až v MŠ. V této fázi se učíme pozorně vyslechnout text a společně hledat odpovědi. Enigmatické hádanky jsou pro většinu předškoláků obtížné. Dalším problémem je jejich dostupnost pro tuto věkovou skupinu. V běžném prodeji dostupné nejsou.

Reflexe: Největším problémem, který se vyskytl při seznamování se s hádankami a při práci s publikací „Poznání za milion“ bylo, že děti nedokázaly vydržet, až učitelka dočte celý text. Následně mnohdy nelogicky jen vykřikovaly, cokoli je napadlo. Postupně jsme se učili vyslechnout celou hádanku či zadání, pak hledat různé možnosti a

vyvozovat souvislosti. V těchto aktivitách se ukázalo, že z domova děti nemají v tomto směru žádné zkušenosti. Pozitivním přínosem bylo, že knihy s hádankami byly vhodným vyplněním prostojových okamžiků.

7.5 Aktivity stimulující asociální myšlení – abstrakce a vizualizace

Zákazové značky – „přečti, co vidíš“

(viz příloha č. 14)

S těmito aktivitami jsem děti seznamovala kolem čtvrtého roku. Jednalo se o ty děti, které byly v této třídě již v předešlém školním roce. Nejprve jsme se učili společně hledat význam zákazových značek. Vysvětlili jsme si, že červené ohraničení s přeškrtnutím znamená zákaz a následně že je nutné prohlédnout si vyobrazení na kartičce a z toho vyvodit, co znamená. Děti tato činnost velice zaujala. Se zákazovými značkami jsme se seznamovali ve volných chvílích v MŠ anebo jsme je hledali při vycházkách po městě.

Stalo se také zvykem, že si tyto značky děti půjčují v průběhu ranních her, když staví města apod. Zákazové značky používají k tomu, aby vyznačily to, co potřebují ve svých stavbách nebo na území, kam nemá nikdo vstupovat apod.

Reflexe: Ačkoliv děti byly poměrně malé, když se s těmito symboly začaly seznamovat, bylo již od začátku viditelné, že je tato aktivita velice zaujala tím, že byla zcela odlišná od jiných činností. Po dostačujícím vysvětlení samy dokázaly vyvodit, co který zákaz znamená. Naučili jsme se vždy na začátku použít slovo „zákaz“ a děti pak již přesně samy skloňovaly následující část: fotografování, rozdělování ohně, vstupu apod. Děti měly radost z toho, že symbolům rozumí, a vysvětlovaly si v průběhu ranních her mezi sebou, na co je ve volných hrách použijí. Největší radost však měly, když některý z nich našly volně venku při vycházkách. Hledáním zákazových značek se zvýšila pozornost a vnímání okolí při pobytech venku všeobecně.

Značky aut - ve spojení s asociálními rýmy

(viz příloha č. 15 a 16, videonahrávka č. 8)

V návaznosti na předchozí aktivitu jsme pokračovali seznamováním se značkami aut. Tyto aktivity jsme opět prováděli ve volných režimových okamžicích. Nejprve jsem dětem předložila několik značek, se kterými mohou přijít běžně do styku. Postupně pak byly přidávány další za účelem posilování paměti. Při seznamování a zapamatování si

značek se většinou scházíme v kroužku na koberci, na zem klademe značky a současně uvádíme jejich název. Kladení za sebou na koberec může provádět učitelka, děti mohou vybírat samy apod. V této fázi jde o aktivity paměťové a stimulující centrum pro čtení znaků.

Děti si v průběhu ranních her spontánně začaly brát kartičky a opisovat názvy aut do písanek, které máme ve třídě položené u listů papírů na volné kreslení. Tím, že znaly název auta patřícího k jednotlivým značkám, věděly, co opisují.

V tomto období si děti většinou spontánně začaly všimnout i jiných značek aut při vycházkách po městě, ale následně i věcí a jevů, které je obklopují. Tedy vnímají vědomě nejen značky aut, ale také to, co je v okolí.

Když již máme paměťově vytvořenou první fázi, přidáváme ke každému abstraktnímu symbolu asociační rým. Rýmy ke značkám aut jsme vymysleli společně s rodiči v prvním roce, kdy jsem je s metodou seznámila. Na nástěnce v šatně byl vyvěšen seznam s názvy aut a tužka. Pokud někoho z rodičů, či nás s dětmi napadl asociační rým, zapsali jsme jej do seznamu a takto jsme pokračovali, až se zcela zaplnil.

Děti tyto aktivity velmi zaujaly a velice brzy si značky i s asociačními rýmy osvojily a samy při pobytech venku opakovaly.

Jakmile si pamatují značky i asociačními rýmy, hrajeme různé paměťové hry. Můžeme postupně otáčet kartičky a k nim říkat správný rým, či obráceně – učitelka řekne rým a děti určují značku.

Příklad značek aut s asociačními rýmy, se kterými ve třídě pracujeme:

ALFA ROMEO - pustíme si video.

BMW – to jede.

CADILAC – to je drak.

CHEVROLET – je nás pět.

(Dále viz příloha č. 17)

Reflexe: Od samého začátku bylo jasné, že děti práce s těmito znaky baví, a to nejen ve třídě, ale také jejich vyvozování při pobytech venku. Překvapující bylo, jak rychle si je zapamatovaly. Stejně to bylo také s asociačními rýmy. Obojí braly jako druh zábavy, což pozitivně ovlivnilo jejich zapamatování. Viditelně se zde oddělily děti s vyšším potenciálem, které dle pozorování mají o práci se znaky zájem. Při práci s dvojitými asociacemi, tedy vyvození znaku z odpovídajícího rýmu, byla tato skupina také znatelně úspěšnější a díky nim se pak následně učily také ostatní rychleji. V tomto směru může být práce se znaky posílením identifikace dětí nadaných. Pozitivním přínosem bylo také

to, že děti značky říkaly dále doma rodičům a rodiče začali jevit větší zájem o dění ve třídě, jelikož byli překvapeni znalostmi dětí. Překvapující bylo, že děti začaly následně pracovat více také se psanou podobou jazyka, opisovaly z kartiček, které máme volně ve třídě k dispozici, a ptaly se při vycházkách například na názvy obchodů ve městě apod. Dle mého názoru však je nutné nabízet práci se znaky až poté, co jsou upevněny motorické dovednosti, aby nedošlo k přeskočení jednotlivých vývojových fází.

7.6 Aktivity vztahující se k vlajkám států ve spojení s asociačními obrázky

Aktivity související s vlajkami států jsou dětem předkládány až v posledním roce před vstupem do ZŠ jako návazná aktivita na zákazové značky a značky aut s asociačními obrázky. Dříve, než jsme začali pracovat s vlastními vlajkami států, procvičili jsme činnosti, které s tímto souvisí. Děti byly seznámeny s pěti kontinenty, na kterých žijí různí lidé a různá zvířata. Společně s tím také s barevnou symbolikou odpovídající barvě olympijských kruhů.

V tomto směru odkazuji na skutečnost, že již M. Montessori do svého systému vzdělávání zařadila oddíl zaměřený na kosmickou výchovu. Uvádí, že u dětí je nutná změna zúženého pohledu na svět, aby si uvědomily, že neexistuje pouze ten, ve kterém jsme zvyklí převážně žít. Mají také vědět, že kolem nich existuje svět mimo jejich město, jiné země, jiné národy, lidé různých barev pleti. Již pro tříleté děti měla ve svém metodickém materiálu zvláštní dětský globus, na kterém se poprvé seznamují s kontinenty. Kontinenty jsou ze smirku a voda hladká. Tímto se vytváří povědomí o tom, že žijeme na planetě Zemi a prostřednictvím smyslů se má vše uložit do svalové paměti.

Předně tedy uvádím činnosti z této oblasti. K těmto aktivitám využíváme kvalitní společenské hry pro předškolní děti, nebo vytvořené prezentace k tématu, aby dětem vše bylo předkládáno názorně a zábavnou formou.

Děti z celého světa

(viz příloha č. 18 - 22, videonahrávka č. 9)

V tematickém celku „KDE BYDLÍM“ jsme si mimo jiné povídali o tom, že náš domov je také planeta Země, že na ní bydlíme spolu s dalšími lidmi, a že ne všichni jsou stejní a žijí stejně. Společně jsme vytvořili pavučinu přátelství. Na velké polystyrenové nástěnce potažené papírem je vyobrazena planeta Země se všemi kontinenty. Kolem ní

jsou namalovány děti různé barvy pleti v různě barevném oblečení. Kolem vyobrazené Země jsou zapíchnuty špendlíky, na něž děti namotávaly bavlnku dle pokynů učitelky: „Najdi černošskou holčičku s červenými šaty a na nich s bílou hvězdičkou.“ V tomto konkrétním místě omotaly vlnu a pokračovali jsme dál, až se spojily všechny vyobrazené děti kolem zeměkoule.

Následně jsme hráli společenskou hru „Děti světa“. Umísťovali jsme kartičky k odpovídajícím dřevěným panáčkům šesti dětí z různých kontinentů a mluvili o tom, co je pro který kontinent typické a kam kartička patří.

V závěrečné aktivitě děti kolorovaly vodovou barvou předkreslené postav, k této společenské hře.

Reflexe: Seznámení s různými rasami a kontinenty se uskutečnilo během dvou dopoledních řízených aktivit. Při první si děti vytvářely povědomí o existenci různých kontinentů i různých lidských ras a zároveň posilovaly motoriku ruky omotáváním vlny. Důležité bylo cvičení zrakové diferenciací prostřednictvím vyhledávání odpovídající barvy oblečení a barvy postavičky dle pokynů učitelky, kam se má vlna omotat. Aktivita děti velice zaujala v tom, že sledovaly, jak postupně vzniká tvar pavučiny po obvodu kruhu. Ačkoliv vždy pracovalo pouze jedno dítě, všechny vydržely soustředěné po celou dobu činnosti a vzájemně si radily. Vzniklou pavučinu jsme pak společně umístili v šatě. Děti při příchodu a odchodu z MŠ s nadšením sdělovaly rodičům názvy kontinentů, a jak pavučina vznikala.

Ve druhé aktivitě, při využití společenské hry, byla vytvořena vlastní pravidla, která více sloužila zadanému cíli, tedy popisu a rozdělení kartiček k odpovídajícím figurkám. Děti měly v následujících dnech společenskou hru volně k dispozici v průběhu ranních her a hrály ji ve dvojicích, trojicích i ve čtyřech. Výhodou při hraní společenské hry i závěrečné výtvarné aktivity byl velice nízký počet přítomných dětí. Všechny měly dostatek času představit jednotlivé kartičky a posléze pokračovat v komunikaci při výtvarné aktivitě bez toho, že by se navzájem rušily, jak to bývá obvyklé při práci s velkým počtem dětí.

Kreslení na globus

(viz příloha č. 23 - 25, videonahrávka č. 10)

V návaznosti na předešlou aktivitu jsme si povídali s dětmi o kontinentech, o tom, jaké rasy lidí tam žijí, a také o různém způsobu života na různých kontinentech.

Děti si následně volně prohlížely kartičky ze společenské hry „Děti světa“ a kreslily spontánně tyto motivy na velký nafukovací míč – globus – rychlomazacím fixem.

Reflexe: Tato aktivita vznikla spontánně v průběhu ranních her, jakmile hra z předešlé aktivity byla volně k dispozici. Nadaný chlapec zařazený ve třídě upozornil, že na velkém nafukovacím míči jsou vyobrazeny kontinenty. Vysvětlila jsem mu, že na míč lze kreslit rychlomazacím fixem, zda si to chce zkusit, s čímž ihned souhlasil. Když začal vpisovat názvy jednotlivých kontinentů, přidalo se k němu jedno děvče a ptalo se, co dělá. Sám jí vše vysvětlil, následně pokračovali společně. Nabídla jsem dětem využití společenské hry děti světa k vyobrazení odpovídajících motivů na jednotlivé kontinenty. Jelikož se aktivita uskutečnila v průběhu volných ranních her, byl dostatek časového prostoru na její průběh. Výsledek byl překvapující. Aktivita se stala přirozeným vrstevnickým učením. Nadaný chlapec předával děvčeti informace, které v této oblasti měl. Po skončení aktivity společně obě děti seznamovaly ostatní s tím, co spolu vytvořily.

Kontinenty a barvy olympijských kruhů

(viz příloha č. 26, videonahrávka č. 11 s přílohovými prezentacemi)

S jednotlivými kontinenty byly děti seznámeny prostřednictvím prezentace, ke které nás pozval třídní maskot, kocourek Matyáš. Prezentace představují jednotlivé kontinenty s vyobrazením v barvách odpovídajících olympijským kruhům, což jsme společně s dětmi logicky odvodili. Následně jsme vybarvovali slepou mapu právě podle těchto barev. Použili jsme strouhanou pastelku. Kdo z dětí chtěl, mohl dle předlohy do jednotlivých kontinentů opsat jejich název. V průběhu aktivity děti poslouchaly různou etnickou hudbu. Také jsme si recitovali motivační básničku:

“ S Matyáškem podnikneme
cestu kolem naší země.
Na výlet se spolu dáme,
nové země poznáváme.
Společně teď vyrazíme,
kontinenty navštívíme.
Afriku i Austrálii
naše ručky prstem mívjí.
Ukazují na mapě,

kde který z nich vlastně je.“

Reflexe: Tato reflexe se vztahuje ke všem aktivitám souvisejícím se seznamováním s kontinenty. Ačkoliv v NTC systému učení toto není samostatně vymezeno, bylo nutné dětem předložit tyto informace ještě předtím, než jsme začali pracovat s vlajkami států, aby došlo ke komplexnímu utvoření na sebe navazujících vědomostí. Některé z dětí měly již znalosti z rodiny, což bylo pro všechny přínosné. Tak tomu bylo u dětí, které si s rodiči prohlížejí encyklopedie. Nutno konstatovat, že tyto děti jsou většinou na vyšší úrovni všeobecně. Mají nejen více znalostí, ale také zájem o jejich další získávání. Bez ohledu na úroveň znalostí v tomto směru děti samy následně tyto činnosti vyžadovaly. Byly pro ně něčím zcela odlišným, než na co byly zvyklé, stejně tak jako tomu bylo při práci se značkami aut.

Volné hry s vlajkami států a asociačními obrázky, využití společenské hry „Zvířata z celého světa“

(viz příloha č. 27 a 28, videonahrávka č. 12)

K seznámení s vlajkami států a odpovídajícími asociačními obrázky jsme využili volného času v době ranních her. Děti v jejich průběhu volně hledaly k vlajkám jednotlivých států asociační obrázky. U každého obrázku je malý symbol vlajky v pravém horním rohu. Společně jsme si říkali názvy států a popisovali, co je vyobrazeno na odpovídajících asociačních obrázcích. Takto se děti nenásilně seznamovaly s materiálem, se kterým návazně pracovaly v následujících měsících ve volných režimových momentech. V návaznosti na tuto činnost skládaly také tematické puzzle, kontinenty a vlajky států.

Druhá skupina dětí hrála společenskou hru „Zvířata světa“. Z velkých dílů puzzle sestavily herní plochu s vyobrazenými kontinenty. Cílem hry je nejen seznámení s kontinenty na planetě Zemi, ale také s některými druhy zvířat na nich žijícími. Po sestavení puzzle děti hledají na jednotlivých kontinentech stíny a na ně pak pokládají obrázky konkrétních zvířat.

Reflexe: V tomto případě šlo o spontánní aktivity, které se rozvinuly díky připravenému prostředí pro práci s metodickým materiálem v průběhu ranních her. Na koberci ve třídě byl připravený rozsvícený globus, puzzle s vlajkami států a asociačními symboly, puzzle zvířata světa a vlajky států s asociačními obrázky. Když děti přicházely do třídy, samy jevíly zájem o nové pomůcky. Stačilo krátké vysvětlení a přítomnost pedagoga

v případě, že děti budou mít dotazy, nebo budou chtít pomoci, pak už se přirozeně rozvinuly volné činnosti. Děti měly dostatečný časový prostor pro komunikaci, zkoumání možností i dokončení. Ke vstupu pedagoga docházelo pouze na vyžádání dětí, ačkoliv v této seznamovací fázi byla jeho přítomnost v roli facilitátora nutná. Metodický materiál byl ponechán v prostoru třídy v průběhu následujících dnů, kdy si však už děti informace předávaly samy mezi sebou. V této fázi jsem zatím cíleně neseznamovala děti s názvy států, šlo pouze o seznámení se symboly a návaznost na seznamování s kontinenty.

Posilování paměti a dvojitých asociací, vlajky států

(videonahrávka č. 13)

S vlajkami států jsme dále pracovali dle stejného postupu jako se značkami aut. Postupně jsme posilovali paměť. V kroužku na koberci jsme si ukazovali nové vlajky a k nim přiřazovali odpovídající asociační obrázky. K podpoře dvojitých asociací jsme rozložily na koberci vlajky a asociační obrázky, následně jsme pak hledali vždy k sobě patřící dvojici vlajka a asociační obrázek.

Vlajky států, skupinové vyhledávání vlajky a asociačního obrázku

(videonahrávka č. 14)

K této aktivitě byly děti rozděleny do dvou družstev, chlapci a děvčata. V prostoru třídy na koberci byly volně rozloženy vlajky států a kartičky s asociačními obrázky. Každé družstvo mělo za úkol zkompletovat co nejvíce odpovídajících dvojic, kartu s asociačním obrázkem a konkrétní vlajku.

Učíme se sami, vlajky států s asociačními obrázky

(videonahrávka č. 15)

Aktivita s názvem „Učíme se sami“ vznikla zcela náhodně, neplánovaně, v době, kdy do třídy přišla provozní pracovnice a potřebovala projednat nutnou záležitost. V té době jsme s dětmi opakovali vlajky států s asociačními obrázky. Dala jsem dětem vybrat ze dvou možností – buď na mne počkají, nebo budou dále pokračovat samy tak, jako kdybych tam byla s nimi. Po návratu jsem byla mile překvapena. Děti pokračovaly v činnosti, samy určovaly pořadí, kdo bude mluvit, zvolily si dvě děti, které činnost vedly, a pro zklidnění používaly pravidlo naší třídy, které spočívá v tom, že pokud někdo potřebuje, aby se zklidnila hladina hluku, zvedne ruku. K tomuto gestu se pak přidávají ostatní děti pro jeho stvrzení a vlastní zklidnění. Tím si samy volně v průběhu

dne regulují klid ve třídě. Možná je na místě úvaha, do jaké míry vést děti k zodpovědnosti namísto toho, abychom se stále snažili vést je předem naplánovaným směrem s jasně vytyčenými cíli.

Využití pracovních listů vytvořených v návaznosti na společenskou hru značky států

(viz příloha č. 29)

Tato společenská hra je vytvořena autorem metody. Obsahuje sadu kartiček s vlajkami evropských států a asociačními obrázky a k nim puzzle, které si děti volně skládají. Kartičky byly zkopírovány, vždy dvojice sice patřící k sobě, nicméně na archu papíru ve špatném pořadí. Děti nejprve ústně hledaly a pak čarou spojovaly správné dvojice.

Souhrnná reflexe k práci s vlajkami států ve spojení s asociačními obrázky: Aktivity, které posilují paměť za pomoci vlajek jednotlivých států ve spojení s asociačními obrázky, byly záměrně zařazeny až poté, kdy měly děti možnost volně s materiálem manipulovat v průběhu ranních her. S jednotlivými názvy států byly děti seznamovány postupně prostřednictvím krátkých vstupů, většinou v době po pobytu venku, kdy jsme čekali na příchod kuchařky. Překvapením bylo, s jakou radostí děti práci s vlajkami přijímaly a jak rychle si zapamatovaly názvy států. Již v průběhu pobytu venku se většinou samy ptaly, zda si budeme před obědem ukazovat vlajky, což mělo pozitivní vliv na jejich zapamatování. Z videonahrávky „Učíme se sami“ je zřetelné, že děti v poslední fázi již nepotřebovaly vstup pedagoga a byly schopné na základě přirozeného rozdělení rolí pracovat samy.

Opět se potvrdilo, stejně tak jako u předešlých aktivit, že nabídka zcela odlišné činnosti děti velice zaujala. Obrázky vlajek států byly ve třídě volně k dispozici a děti si je samy braly v průběhu ranních her na prohlížení a přiřazování asociačních obrázků. Velmi překvapující bylo, že rodiče sami pomohli s vymýšlením a dokreslením dalších karet s asociačními obrázky k vlajkám, které jsme v MŠ neměli k dispozici.

K využití pracovních listů s vlajkami mohlo dojít až po upevnění názvů států ve spojení s asociačními obrázky. Zde již děti neměly oporu, šlo o návaznost na dříve vytvořené a upevněné znalosti. S překvapením zvládly aktivitu na velice vysoké úrovni, což bylo výsledkem cílevědomé a dlouhodobé práce se znaky v předešlém období.

7.7 Aktivity související s využitím mentálního mapování v práci s předškolními dětmi

(videonahrávka č. 16)

Buzan (2007) k problematice uvádí, že mentální mapa je nejdokonalejším organizačním nástrojem našeho mozku a také nejsnadnějším prostředkem, jak do něj dostávat informace a následně s nimi pracovat. Jde o tvůrčí a efektivní způsob zaznamenávání poznámek, který „mapuje“ naše úvahy. Dá se přirovnat k plánu města, kde střed mapy připomíná městské centrum, to je nejdůležitější představa. Hlavní třídy vedoucí do centra představují hlavní myšlenky našeho myšlenkového procesu, vedlejší ulice pak méně podstatné myšlenky, atd. Obrazové symboly pak zachycují zajímavé představy.

Mentální mapy jsou pomocník paměti, umožňují zorganizovat si fakta a myšlenky tak, aby se mozek mohl od samého počátku pracovně angažovat způsobem, který je mu vlastní. Společné je pro ně použití barev, symbolů a přirozená struktura šířící se z centra. Tím se výčet informací promění v barevné, dokonale uspořádané, snadno zapamatovatelné schéma, které funguje v souladu s tím, jak je od přírody náš mozek zvyklý pracovat. Myšlenkové mapy nám pomáhají snáze se učit a dokonaleji si zapamatovat získané informace. Pokud pochopíme, jak lze mozku umožnit dobře pracovat, budeme moci uvolnit a více využít duševní a fyzický potenciál. (Buzan, 2007)

V předškolním vzdělávání je již možné s mentálními mapami pracovat na úrovni odpovídající věku a schopnostem dětí. Jde o seznámení se s nimi a o podporu kreativního myšlení.

Příprava myšlenkových map k ročnímu plánování – „Rok s kocourkem Matyáškem“

(viz příloha č. 30 - 34)

VYPRAVME SE DĚTI HNED

OBJEVOVAT DĚTSKÝ SVĚT

ZAMOTANÝ V KLUBÍČKU,

KDE KOTĚ HONÍ MYŠIČKU..... motto z myšlenkové mapy k ročnímu plánování

V letošním školním roce jsme pracovali dle metodické publikace „Rok s kocourkem Matyáškem“. V rámci výchovně-vzdělávací práce se snažím v maximální míře „vtáhnout“ děti do dění, roční plánování není ničím výjimečným. Myšlenkové

mapy pro zaznamenávání práce ve třídě byly připraveny jako velké omalovánky, které si děti samy dotvářejí. Otiskují na podklad prstovými barvami ruce a následně kolorují vodovými barvami dle určeného odstínu barevných klubíček. Každé klubíčko zastupuje integrovaný blok v návaznosti na ŠVP. Barevné odlišení vlnou odvíjející se od klubíček vyznačuje jednotlivá témata třídního vzdělávacího programu.

Kocourek Matyáš mezi barevnými klubíčky honí myšku, která svým umístěním vyznačuje aktuální téma. V zamotané vlně mezi klubíčky jsme pak vybarvovali během školního roku jednotlivá témata odpovídajícími barvenými odstíny.

Myšlenkové mapy jsou ve dvojím provedení, jedna ve třídě pro děti a druhá v šatně, kde do ní mají možnost pravidelně nahlížet rodiče.

Reflexe: Jelikož myšlenkové mapy k ročnímu plánování vytvářím s dětmi vždy na začátku školního roku, kromě jiného jejich příprava vedla k posílení vztahů mezi dětmi. Takto je to u všech skupinových prací, kde se děti podílejí na splnění společného úkolu. Děti vybarvování a příprava nejen zaujala, ale také po jejím dokončení všechny vědí, k čemu se vztahuje roční motivace, proto mohu na ni navázat kdykoliv bude zapotřebí. Při těchto prvních společných výtvarných činnostech jsem získala přehled o tom, jaké role v nově vzniklé skupině zaujímají jednotlivé děti, ale také celkový přehled o úrovni schopností a dovedností v této oblasti.

Společné odpoledne s rodiči a pohádkou „Jak dvě kapky putovaly“ – záznam pohádky do myšlenkové mapy

(viz příloha č. 35)

Odpoledne přichystané pro děti a rodiče mělo být nejen prostorem pro společně strávené odpoledne, ale také seznámením rodičů na základě vlastního prožitku s NTC systémem učení a jeho aplikací ve třídě.

Veršovaná pohádka o dvou kapkách, které putovaly, vypráví příběh, v němž dvě kapičky pluly a dopluly do řeky plné špíny. Děti pomohly tuto řeku vyčistit, sluníčko pak posvítilo a kapičky se vypařily. Znovu se na zem vrátily až s novým deštěm.....

Veršovanou pohádku jsme si obyčejnou tužkou „zapsali“ za pomoci rodičů do myšlenkové mapy, ze které jsme ji následně předčítali ostatním. Děti pak „zapsaly“ svůj vlastní vymyšlený příběh a „četly“ jej ostatním. Použití obyčejné tužky bylo záměrné, podpořila jsem tím zachycení podstaty. Barevné odstíny stimulují amygdalu a děti se

pak soustředí více na výtvarné vyjádření než konkrétní záznam, což by bylo v tomto případě kontraproduktivní.

Reflexe: Společné setkávání s rodiči a dětmi jako obvykle přineslo mnoho pozitivních poznatků pro všechny přítomné. Děti byly nadšené z toho, že se sešly ve školce s rodiči a pracovali společně. Rodiče měli možnost prožít jednu z NTC aktivit, následoval dostatečný časový prostor na individuální dotazy týkající se NTC systému učení všeobecně. Z pozice učitelky bylo přínosné pozorovat, jak pracují ve vzájemné interakci rodiče a děti dohromady. Celé odpoledne proběhlo v příznivé a poklidné atmosféře, což bylo mimo jiné způsobeno také tím, že každé dítě mělo prostřednictvím rodiče dostatek individuální dopomoci.

7.8 Aktivity posilující kognitivní dovednosti či další využití znaků – písmena, číslice **Hrajeme si s podzimním listím, číselná řada do deseti**

(videonahrávka č. 17)

Motivační aktivitou celého dopoledne byla pohybová hra – vítr a podzimní listí. Za doprovodu klavíru děti běhaly mezi velkými barevnými papírovými listy. V okamžiku, kdy hudba přestala hrát, děti se postavily na jeden z listů podle barvy, kterou určila učitelka.

Tyto listy pak děti třídily a porovnávaly podle počtu. Následně seřadily listy od těch, kterých bylo nejméně až po barvu, od které bylo listů nejvíce. Společně jsme porovnávali počet listů v jednotlivých řadách, určovali jsme, kde je méně, kde více, o kolik apod.

V následující aktivitě jsme sestavovali číselnou řadu o různém počtu prvků, od jedné do deseti. Aktivita posilovala spolupráci ve dvojicích. Děti si navzájem dávaly úkoly tím, že položily na koberec kartičku s číslicí do 10 a s ní kartičku s odpovídajícím počtem černých puntíků. Dvojice pak společně odpočítávaly vylisované listy v požadovaném počtu.

Procvičení grafomotoriky – kresba žilkování listů. Nejprve si děti prohlédly žilkování na skutečných vylisovaných listech. Každé z dětí si vybralo jeden s sebou ke stolečku a následně obyčejnou tužkou kreslily do předkreslených listů žilkování.

Reflexe: Využití spojení pohybu s posilováním kognitivních schopností bylo nejvíce přínosné v tom, že zapojení pohybu vedlo k prodloužení doby soustředění. Tím, že se

děti mohly pohybovat, nedocházelo k únavě způsobené statickou činností. Práce ve skupině dala možnost všem dětem pracovat na odpovídající individuální úrovni a také ke vzájemnému učení. Počítání vylišovaných listů vedlo nejen k podoře předmatematických dovedností, ale také ke vzájemné spolupráci ve dvojici. V aktivitě podporující grafomotorické dovednosti bylo vhodné využití vylišovaných listů jako vzoru pro zakreslení žilkování a také použití obyčejné tužky, která vede k vystižení detailu.

Modelování číslic a odpovídajícího počtu teček

(videonahrávka č. 18 A a B)

Aktivita byla prováděna v rámci utváření předmatematických představ. Nejprve jsme si společně vytvořili číselnou řadu od 1 do 10 a k ní jsme následně přiřazovali kartičky s odpovídajícím počtem černých puntíků. Děti v závěrečné volné části modelovaly z kuličkové modelíny tvary jednotlivých číslic a k nim odpovídající počet kuliček. Zapojení hmatu v návaznosti na znak mělo za úkol posílení a zapamatování si čísla jako označení odpovídajícího množství s využitím smyslové paměti.

Reflexe: Jelikož se jednalo o zcela novou nabídku využití modelíny, již tato skutečnost byla pro děti dostatečně motivující a měla následně vliv na výsledek aktivity. Pokud bych se k této aktivitě vracela opakovaně, pak bych dětem nabídla pouze hůlkově tištěné číslice, které jsou pro vymodelování vhodnější. Patková podoba písma i číslic byla pro děti jako předloha matoucí.

Pravidelný ranní rituál, kdo je a není dnes ve školce, kdo spí, určování a porovnávání počtu

(viz příloha č. 36, videonahrávka č. 19)

Pravidelně každé ráno po příchodu do MŠ děti umísťují své značky se jménem na magnetickou tabuli se symboly smajlíků. Jeden s otevřenýma očima a znaménkem plus znamená přítomnost dítěte v MŠ pouze dopoledne. Druhý se zavřenýma očima, se shodným znaménkem plus, znázorňuje také přítomnost v ten den v MŠ, dítě po obědě odchází spát. V poslední řádce je pouze znaménko mínus, kam umísťujeme značky se jmény dětí, které v určený den v MŠ nejsou. Poté, co je uzavřena docházka, děti určují počet v jednotlivých řádcích a dle toho přiřazují odpovídající číslici a k ní shodný počet teček. Tato aktivita probíhala spontánně. Po příchodu do MŠ si každé z dětí individuálně umístilo svoji značku do odpovídající řádky a následně pak dle vlastního

uvážení některé z dětí provedlo umístění číslic a počtu teček. Vše bylo připevněno na magnetickou tabuli za pomoci magnetů na značkách i dřevěných destičkách s číslicemi a černými tečkami.

Reflexe: Bylo překvapivé, po jak krátké době se děti naučily samy doplnit čísla a odpovídající počet teček ke značkám dětí, které spí, odcházejí po obědě či nejsou v MŠ. V průběhu měsíce září byly děti v tomto směru zcela samostatné. Po návratu z pobytu venku následně vše, tedy značky i čísla s puntíky, samy uklidily zpět na místo, aby byly přichystány na další ráno. Pozitivní bylo také to, že se děti u činnosti nehádaly, ale společně se domlouvaly, co kdo udělá.

Kolik to stojí?

(viz příloha č. 37 a 38, videonahrávka č. 20)

Cílem této aktivity, při níž jsme si hráli na nakupování, bylo zaznamenat dle slovních pokynů učitelky, kolik peněz zaplatíme za určené potraviny. Děti pracovaly s číselnou řadou do 10. Učily se napodobit číslici a k ní nakreslit odpovídající počet koleček, tedy odpovídající počet korun.

Reflexe: Ačkoliv se jednalo o aktivitu náročnou, děti ji zvládly na překvapivě dobré úrovni. Pokud si některé dítě nevědělo rady, jiné mu pomohlo, a tak zadaný úkol zvládly všechny děti. V průběhu celé činnosti byly děti soustředěné a dokázaly velice dobře reagovat na učitelčino zadání.

Hledání různých konfigurací daného počtu puntíků – předmatematické představy

(viz příloha č. 39 a 40, videonahrávka č. 21)

Děti měly za úkol obkreslit stejný počet teček různými způsoby. Před děti byla položena kartička s libovolným počtem černých puntíků. Společně jsme je spočítali a hovořili o tom, jak jsou umístěny. Nato děti dostaly prázdné kartičky stejného formátu a vymýšlely různé konfigurace jejich seskupení, které zaznamenávaly černým fixem. Počet stále musel odpovídat určenému počtu na začátku aktivity. Kartičky si děti skládaly vedle sebe tak, aby měly přehled o všech způsobech, které již vymyslely. Nechala jsem děti nacházet nová a nová řešení a byla jsem překvapena, jak je tato činnost zaujala. Možná proto, že ony samy více tvořily a ne pouze přijímaly to, co jim dospělý předkládá.

Reflexe: Aktivita děti velice zaujala, což mohlo být způsobeno tím, že po celou dobu mohly být aktivní. Cíleně byly děti vedeny k samostatnému uvažování a hledání.

Zajímavou byla skutečnost, že děti sice seděly vedle sebe, nicméně nesledovaly, jak úkol plní druhé dítě, ale soustředily se pouze na své hledání. Výsledky byly překvapující u všech dětí. Počet vymyšlených konfigurací převýšil počáteční očekávání.

Plody podzimu, číslice a odpovídající počet

(viz příloha č. 41 a 42, videonahrávka č. 22)

Děti měly tentokrát za úkol natisknout do řádky tolik razítek s podzimními motivy, kolik určovala číslice na začátku řádky s odpovídajícím počtem teček u ní vyznačených. Učili jsme se sledovat pohyb v řadě zleva doprava a dodržet pořadí tak, jak byly řádky pod sebou, stejně tak, jako reagovat na pokyny učitelky.

Reflexe: Průběh i výsledek aktivity odpovídal původnímu záměru a předpokladu. Usazení dětí do kruhu napomohlo tomu, že jsem měla o všech dostatečný přehled a mohla jsem průběžně každému individuálně pomoci či na ně dohlédnout. To, že se děti v průběhu pohybovaly, když si chodily pro různá razítka, vedlo k tomu, že nebyly stále ve statické pozici. Pro příště bych zvolila použití papíru s předlohou pro doplnění ve vodorovné poloze, která by skýtala více místa pro umístění razítek při větším počtu. Některé děti měly v tomto směru problém, aby se jim tam daný počet na řádek vešel.

Popelčiny úkoly

(viz příloha č. 43, videonahrávka č. 23)

V týdenním tematickém celku „Jak to bylo s Popelkou a taky jiné pohádky“ jsme si společně vyprávěli pohádku o Popelce. Následně jsme si zahráli na holoubky, kteří přiletěli Popelce pomoci splnit úkoly od macechy. Nejprve bylo nutné roztřídit barevné hříbečky z mozaiky podle barev a pak jsme ve dvojicích podle slovních pokynů vytvářeli barevné „koberečky“. Když jsme pak hotové „koberečky“ položili k sobě, děti samy zpětnou kontrolou zjistily, zda je vše v pořádku, či zda se někde objevila chyba. Tentokrát byly oba úkoly splněny přesně tak, jak si macecha přála, a Popelka se mohla vydat na ples do královského paláce.

Reflexe: Ačkoliv se může zdát, že šlo prvotně o posilování předmatematických dovedností, bylo cílem také posilovat spolupráci dětí. V první části úkolu ve skupině, v následující části pak ve dvojicích. Dále byla podporována i komunikace při plnění společného úkolu a v závěrečné části při závěrečném zhodnocení na základě vlastní kontroly. Všechny vytyčené očekávané výstupy byly naplněny na odpovídající úrovni. Ačkoliv se děti zpočátku spoléhaly na vstup učitelky při třídění dle barev, když zjistily,

že nereagují, vše vyřešily samy. V závěrečné části děti velice zaujalo společné hodnocení tím, že jsme všechny podložky seřadili vedle sebe a porovnávali, zda je v některém z nich chyba. Motivace Popelčinými úkoly byla přínosem pro výsledek obou částí.

Navlékání korálků dle slovních pokynů

(videonahrávka č: 24 – A a B)

V návaznosti na veršovanou pohádku „Princeznička na bále“ děti ve dvojicích navlékaly velké dřevěné korálky dle slovních pokynů učitelky. Bylo nutné sledovat počet a barvu, ale také domluvit se s kamarádem. Zpětná kontrola proběhla společně položením všech šňůrek s korálky v řadě vedle sebe. Porovnáváním pak děti samy hledaly, zda se někde stala chyba.

Reflexe: V průběhu této aktivity musela být nabídnuta náhradní činnost pro mladšího a pro integrovaného chlapce, kteří jsou zařazeni ve třídě. To bylo přínosem pro její klidný průběh, a také se tím snížil počet dětí, které aktivitu prováděly. Práce v takto malé skupině poskytla dostatečný prostor pro individuální dopomoc v případě potřeby všem dětem. Tento malý počet dětí vedl k tomu, že aktivita probíhala od začátku do konce v klidné tvůrčí atmosféře a děti ji prováděly se zaujetím. V závěrečném hodnocení je velice zaujal fakt, že samy porovnávaly, zda jsou všechny řady korálků stejné. Společně jsme pak zavěsili tyto korále do šatny a děti nechaly hledat chybu také rodiče v době, kdy je vyzvedávali či přiváděli do MŠ.

Karnevalové škrabošky

(viz příloha č. 44 a 45, videonahrávka č. 25)

Letošní karneval ve školce jsme využili mimo jiné také k tomu, abychom zařadili do dopoledních činností prvky kombinatoriky. Z množství karnevalových masek děti vybíraly dvě úplně stejné, předkreslené černým lihovým fixem. Ve dvojici si pak s kamarádem vybrali tři různě barevná progesa a ze dvou stejných masek připravených k vybarvení se děti snažily udělat stejnými pastely dvě jiné. Úkolem bylo domluvat se spolu a hledat odlišnosti v původně stejných škraboškách.

Reflexe: Záměr aktivity byl splněn na očekávané úrovni. Pro děti byl zajímavý přechod od hledání stejných škrabošek k vytvoření zcela odlišných s použitím stejných barevných odstínů. Také nová forma spolupráce ve dvojici, kdy každý pracuje na své škrabošce, ale zároveň plníme společný úkol, byla oživujícím momentem.

Zdobení vánočního stromku, určování počtu prvků do deseti, řazení v řadě dle pokynů

(viz příloha č. 46, videonahrávka č. 26)

V této aktivitě jsme se učili vnímat číslice v souvislosti s odpovídající počtem prvků. Děti dle určené číslice vytvářely řady na stromek připravený z lana na koberci. K tomu jsme použili barevné pingpongové míčky. Děti krom určeného počtu dále dodržovaly pravidlo pravidelného střídání barev v logické řadě dle slovní domluvy s učitelkou. Pingpongové míčky byly nabarvené modelářskou barvou a opatřené suchým zipem, aby na koberci držely. Následující den ráno pak děti z nových stavebnic, které našly pod vánočním stromkem, vytvářely další ozdoby na tento stromek.

Reflexe: V činnosti byla posilována krom předmatematických dovedností také spolupráce ve dvojicích. Aktivní však byla v průběhu činnosti celá skupina. Děti, které byly v roli pozorovatele, prováděly souběžně kontrolu umístění míčů namísto učitelky. Důkazem o tom, že děti aktivita zaujala, byl fakt, že nejen v následujícím dnu, ale po zbytek týdne vytvářely ozdoby a pokračovaly ve „zdobení“ tohoto stromku v rámci ranních her a využívaly k tomu nové stavebnice.

Slovní diktát, dokresli dům a jeho okolí

(videonahrávka č. 27)

V této aktivitě děti v kleku na jednom kolenu a s druhých zapřeným pod bříškem nejprve obtahovaly v rytmu básničky obrysy předkresleného domu černou konturou a učily se vnímat rozdíl mezi trojúhelníkem a čtvercem. Následně pak dokreslovaly do obrysu domu dle slovních pokynů okna, dveře, balkon... Kolem domu pak nahoře, vlevo, vpravo doplňovaly slunce, strom, plot... Děti se měly naučit nejen reagovat na pokyn učitelky a „zapisovat“, co slyší, ale také si tímto procvičovaly prostorové pojmy, pravolevou orientaci a v neposlední řadě správné držení grafického materiálu.

V samém závěru jsme provedli všichni společně zpětnou kontrolu. Všechny obrázky jsme položili vedle sebe a kontrolovali, zda mají všechny prvky a na stejném místě. Učili jsme se sami najít „chybu“ a také to, že chybovat je přirozené, jen je na místě chybu nalézt, odůvodnit a opravit, čímž se posouváme dál.

Reflexe: Cílem aktivity bylo nejen reagování na pokyny učitelky, posilování pravolevé orientace prostorových pojmů, ale také upevňování správného držení grafického materiálu a podpora v oblasti grafomotoriky. Usazení dětí do kruhu umožnilo mít

přehled o každém jednotlivci, ale současně na sebe všechny děti navzájem při práci viděly. V závěrečné sebeevaluaci byl ponechán prostor pouze dětem samotným. Společně hledaly, kdo jak zadání splnil. Přínosné bylo, že děti mohly ihned provést doplnění v případě, že našly chybějící prvky.

Slovní diktát, co najdeme v lese

(viz příloha č. 47 - 49, videonahrávka č. 28)

Kam jsi kotě zabloudilo, Hříbky, houby rostou tam,
aby ses tu neztratilo! už jich plný košík mám.
Tady bydlí zvířátka, Stromy jsou tu vysoké
nechodí k nám za vrátka. a jahůdky slad'ouké. – motivační básnička k aktivitám

Po celé dopoledne byly využívány různé aktivity k procvičování grafomotoriky, ale také jsme se učili dovednostem souvisejícím se čtenářskou a písarskou pregramotností. To se uskutečňovalo sledováním směru zleva doprava, záznamem „znaků“ dle slovních pokynů a následně „čtením“ toho, co děti „zapsaly“.

V průběhu týdne jsme si prohlíželi encyklopedie s obrázky stromů a učili se vnímat rozdíl mezi stromy listnatými a jehličnatými i některé názvy známých stromů.

V popisovaném dopoledni jsme si před „klidovými“ aktivitami zahráli pohybovou hru „Jdeme do lesa“. Dle hudebního doprovodu klavíru děti napodobovaly, jak rostou stromy, pohybují se ve větru, ptáky, kteří v nich žijí, veverka poskakující ve větvích, apod. V rytmické hře „Na datla“ děti opakovaly krátké rytmické hříčky předebrané na klavír údery ozvučných dřívěk přesně tak, jak je slyší.

Dále jsme prováděli grafomotorické cvičení v kleku na zemi – náznak pohybu padajícího listu z listnatých stromů – za současného slovního doprovodu výše uvedené motivační říkanky. Sledováno bylo držení grafického materiálu, rovné držení těla a spolupráce ruka – pusa – oko.

V následné části jsme rozložili na koberci v řadě zleva doprava nakreslené listnaté a jehličnaté stromy různých velikostí a mezi ně další symboly toho, co se můžeme vidět v lese. Pak děti „četly“, jak jdou předkreslené „symboly“ za sebou. Potom obyčejnou tužkou na široký formát papíru zaznamenávaly zleva doprava samostatně symboly dle přesného zadání. V poslední části pak samy „četly“ to, co „zapsaly“.

Reflexe: Aktivita cíleně posilovala grafomotorické dovednosti, držení grafického materiálu, spolupráci ruka – pusa – oko a čtenářskou a pískařskou pregramotnost. V návaznosti na tyto cíle děti záměrně pracovaly pouze s obyčejnou tužkou, která vede k vystižení detailu. Z důvodu upevnění správného úchopu pracovaly se silnými trojhrannými tužkami. Průběh i výsledek obou aktivit ovlivnil nízký počet zúčastněných dětí. Tím, že se děti v průběhu aktivity pohybovaly na třech místech, bylo zajištěno udržení pozornosti po celou dobu průběhu činností. Tato skupina dětí vždy přijímá s nadšením aktivity tohoto typu, což se následně projeví na jejich průběhu a ve výsledcích.

Nakresli komiksový příběh

(viz příloha č. 50 - 54, videonahrávka č. 29)

Cestu ke znaku lze dětem zprostředkovat již v předškolním věku. Sledovat příběh, „číst“ jej z obrázků a pak „zapsat a přečíst“ ten svůj jsme si zkusili v závěru pololetí s předškolními dětmi. Úvodní motivační příběh byl vybrán z komiksové knihy „Kocour Vavřínek“. Četli jsme společně z obrázků v knize. Dále děti sledovaly učitelku, jak zaznamenává svůj příběh obyčejnou tužkou, a hledaly v něm skrytou hádanku. Pak kreslily a četly každý svůj příběh.

Reflexe: Již při samotném předčítání příběhu měly děti očividně radost z toho, že mohou být nápomocny při „čtení“ příběhu z obrázků. Toto nadšení se přeneslo do následné aktivity, kdy ony samy vymýšlely svůj vlastní příběh. Opět byly dětem nabídnuty obyčejné tužky, jelikož základním požadavkem bylo pouze vystižení děje prostřednictvím na sebe navazujících obrázků, nikoli barevné vyobrazení, což se podařilo u všech dětí. Tím, že byla nabídnuta u vedlejšího stolu další volná činnost pro děti, které skončily dříve, byl dán dostatečný časový prostor pro individuální „přečtení“ vytvořeného příběhu všem dětem. To bylo důležité pro vytvoření závěrečného pocitu uspokojení a uzavření dopoledních na sebe navazujících aktivit.

Zvířátka a pexeso trochu jinak

(videonahrávka č. 30)

V tematickém celku o zvířátcích jsme si zahráli pexeso trochu jinak. Nejprve jsme hledali dvojice zvířat začínajících stejnou hláskou a spojovali je k sobě špejlemi. Následně jsme kartičky otočili na rub a hráli jsme pexeso, při němž jsme nehledali stejný obrázek, ale obrázky zvířat začínající stejnou hláskou. Návazně na toto

dopoledne jsme hráli soutěž s využitím pexesových obrázků, ve které děti ve skupinách – chlapci a děvčata - hledaly stejné obrázky k předloženým kartičkám z pexesa. Děti si prohlédly šest obrázků, které učitelka ukázala a rozložila před ně na podlaze. Otáčením jednotlivých obrázků následně hledaly shodné. Když skupina našla shodný obrázek, celou dvojici umístila do svého prostoru. Když děti takto vyhledaly všechny dvojice, porovnali jsme společně množství dvojic v obou skupinách, a tak jsme určili vítěze.

Reflexe: Cílem aktivity bylo určování hlásky na začátku slova a posilování paměti za pomoci dětem známé hry, což bylo v obou případech splněno na odpovídající úrovni. Po celou dobu úvodní aktivity byl ponechán dostatečný prostor pro vstup dětí do hodnocení ostatních. Děti samy určovaly, zda bylo vybráno a přiřazeno zvíře se stejnou hláskou na začátku. Netradičně zvolené aktivity s pexesem děti velice zaujaly již tím, že šlo o zcela odlišné činnosti se známou hrou.

7.9 Aktivity stimulující konstruktivní dovednosti a kreativní myšlení

Kde bydlím

(viz příloha č. 55 - 57, videonahrávka č. 31)

V tematickém celku „kde bydlím“ jsme chodili po městě a povídali si společně o tom, kde a v jakém domě bydlíme. Při pravidelných vycházkách jsme hledali místo, odkud nás rodiče vodí do mateřské školy a učili se svoji adresu. Dům, ve kterém bydlíme, jsme se také vydali nakreslit ven, křídou na asfalt. Když byly domy nakreslené, spojovaly je děti cestami tak, aby mohly chodit ke kamarádům na návštěvu. Toto téma jsme také využili v průběhu ranních her, kdy děti z různých druhů dřevěných kostek stavěli barevné domy, vždy jeden barevný odstín pro jednu stavbu. Mezi těmito domy následně pak z modrých a žlutých obrysů chodidel tvořily cesty, které je spojovaly.

Reflexe: Přínosem pro tyto aktivity bylo propojení zkušeností a činností z pobytu venku v návazných hrách v MŠ. V průběhu všech činností mezi dětmi probíhaly rozhovory řízené učitelkou, kdy jsme hledali různé možnosti spojení domů cestami, čímž se posilovaly dovednosti z oblasti kombinatoriky. Předmatematické dovednosti byly rozvíjeny také tříděním dřevěných kostek na stavbu domů, dle určené vlastnosti – barvy. Ve výsledném naplnění cílů se pozitivně odrazilo nadšení dětí, ale také střídání místa a činností při jejich naplňování, stejně jako využití herních prvků.

Stavba domu podle plánu – spolupráce ve dvojici

(viz příloha č. 58 - 60, videonahrávka č. 32)

Společně jsme si v této dopolední aktivitě nejprve povídali o tom, co najdeme v různých místnostech domu či v bytě. Třídili jsme kartičky s vyobrazením bytového zařízení dle toho, kde je najdeme a porovnávali, kterých kartiček je nejvíce, nejméně apod.

Následně děti ve dvojicích kreslily obyčejnou tužkou plánek jako předlohu stavby domu z kostek, který pak opět ve dvojicích společně stavěly.

Reflexe: Základním cílem aktivity bylo posilování spolupráce ve dvojicích a domluva při plnění zadaného úkolu. Z tohoto důvodu byl eliminován verbální vstup pedagoga na minimum. Aktivita je ukázkou toho, jak lze aplikovat prvky NTC systému učení v návaznosti na očekávané výstupy v RVP PV. V aktivitě bylo realizováno více principů NTC systému učení, kreativní zpracování na základě posilování grafomotorických a výtvarných dovedností s využitím prvků dětské hry. V návaznosti na RVP PV oblast dítě a ten druhý pak byly posilovány vzájemné vztahy mezi dětmi a posilovány kompetence k řešení problémů. Cíle stanovené pedagogem i ty, které vyplynuly přirozeně v průběhu aktivity, byly naplněny na velice uspokojivé úrovni.

Stavba bludiště podle plánu

(viz příloha č. 61 - 63, videonahrávka č. 33)

Tato aktivita vznikla zcela spontánně. Při volných ranních hrách Kubík (6 let, více viz kapitola 7.11) nakreslil plánek bludiště, děti pak společně procházely jeho jednotlivá území, která pojmenovaly dle toho, jak je napadlo: „srdce bludiště, území nebezpečí, území králů, území dobra apod.“. Jednotlivá území opravdu vycházela z centrálního srdce bludiště, největšího seskupení capla kostek.

Reflexe: Již samotný fakt, že tato aktivita vznikla zcela spontánně v průběhu ranních her, lze hodnotit velice pozitivně. Na této činnosti je jasně vidět, že prvky NTC systému nelze jen vytvářet a plnit cíleně, ale že je nutné je hledat i v návaznosti na aktuální dění. Na této hře se ukázalo, jak dochází k přirozenému vrstevnickému učení a jaký přínos má pro ostatní děti zařazení nadaného chlapce ve třídě. Zároveň bylo vidět, jak přirozeně došlo k určení a přijetí rolí ve hře, což odpovídá věku dětí.

Jaké máme obchody ve městě, stavba podle plánu

(viz příloha č. 64 - 67, videonahrávka č. 34)

Rozhlížet se kolem sebe a využívat běžných situací k učení je jedním ze základních principů NTC systému učení. Když jsme se naučili značky aut a pracovali jsme s vlajkami států v rámci seznamování se znaky, vyrazili jsme do města s fixem a nastříhanými kartonovými papíry. Společně jsme četli nápisy na obchodech a děti se je učily napodobit či opsat. Každý pracoval na té úrovni, na jaké mu vyhovovalo. Někdo nám předčítal, někdo si hláskoval a jiný jen napodobil grafickou podobu psaného slova. Hlavním cílem bylo vnímat psanou formu nápisů, které nás obklopují a zkoušet s nimi pracovat.

Děti nosily do v tomto týdnu do MŠ různé druhy zboží. To jsme pak následně třídili dle toho, v jakém obchodě se kupuje. Kreslili jsme plány města s obchody, které vidáme při vycházkách. Společně pak děti z různých kostek postavily město s využitím kartiček s názvy obchodů psaných velkým tiskacím písmem.

Reflexe: Úvodní část, tedy vycházka do města s opisováním nápisů obchodů, byla pro děti velice zajímavou činností již tím, že se uskutečnila mimo prostory MŠ. Následná aktivita byla obdobou činnosti, při které děti kreslily plánek a pak dle něj společně budovaly stavbu. Zde však šlo o obrácený postup, tedy nejprve byla stavba postavena a dle ní pak děti kreslily plán. Opět pracovaly s obyčejnou tužkou, která vede k vystižení detailu. Aktivity prováděné ve třídě navazovaly na přímý zážitek z pobytu venku, což bylo viditelně pozitivním přínosem.

7.10 Výsledky realizace programu u tří vybraných dětí - Kristýnka

Kristýnce (jméno dítěte změněno) bylo na počátku výzkumně sledovaného období pět let a jedenáct měsíců. Do města se přistěhovala a přišla do třídy z vesnické MŠ, kde měly podle slov matky učitelky k výchově a vzdělávání zcela jiný přístup. Děti si údajně převážně hrály a cílené řízené činnosti byly prováděny jen zřídka. Tuto skutečnost nelze zpětně zhodnotit, nicméně bylo zřetelné, že ačkoliv jde o nejstarší dítě ve třídě, její všeobecná úroveň schopností a dovedností, byla ve srovnání s ostatními dětmi v naší třídě velice nízká. Mohlo to být způsobeno také rodinným prostředím, které bylo viditelně málo podnětné. Toto bylo viditelné na přístupu k dítěti při přivádění a

odvádění z MŠ a také to vyplynulo z individuálních rozhovorů s oběma rodiči. Matka však byla vstřícná a ochotná spolupracovat.

Jelikož jsem měla možnost s děvčetem pracovat až v posledním roce docházky do MŠ, bylo zřejmé, že je nutné více se zaměřit na některé dovednosti, které se utvářejí již v předešlém období. Vzhledem k NTC systému učení se mi jevilo jako vhodné posilovat její motorické dovednosti, a to v oblasti hrubé i jemné motoriky. Individuální dopomoc musela být zajišťována při obtížnějších rovnovážných cvičeních, při chůzi po rovnovážném hadovi, chůzi po kládě apod. Tyto dovednosti se však postupně zlepšovaly a za nějakou dobu dívka činnosti zvládala bez obtíží sama. Při chůzi po čáře bylo nutné připomínat sledování čáry očima. Při pravidelném otáčení kolem osy muselo být většinou děvče zpočátku navedeno na správný směr. Pravolevá orientace jí činila značné obtíže, takže pravidelné upevňování prostřednictvím ranního otáčení kolem osy bylo pro děvče přínosem.

Činnosti s míči či malými míčky byly pro Kristýnku zcela nové, stejně tak jako skákací panáci. U obojího došlo po pravidelném provádění k pozitivnímu posunu, ačkoliv se nedostala na úroveň ostatních dětí. U skákacích panáků byl pro dítě zpočátku problém v pravidelném střídání odrazu z jedné a z obou nohou v kombinaci se skoky. Pokud bylo děvčeti připomenuto, že nemá spěchat a má stále sledovat očima nohy a skákacího panáka, a bylo jí toto prakticky předvedeno, při pomalém provádění dovednosti následně zvládala.

V době, kdy jsme s dětmi procvičovaly značky aut, zpočátku více naslouchala, nicméně tyto aktivity ji velice zaujaly tím, že byly originální a známé ze všedního života. Postupně se začala při opakování značek v kroužku zapojovat. Pamatovala si většinou značky aut, které jsme vidali a opakovali si při pobytech venku. Problém byl v zapamatování si asociačních rýmů k jednotlivým značkám. To, co zcela nezvládala, byly dvojité asociace, tedy aktivita, při které učitelka řekla rým, a děti z něj měly samy vyvodit, ke které značce patří.

Když jsme přešli k aktivitám s vlajkami států a asociačními obrázky, situace se opakovala. Zprvu dívka pouze naslouchala, ale činnost ji zaujala, následně byla schopná si zapamatovat některé jednoduché vlajky. Asociační obrázek přiřadila, pokud jí bylo napovězeno. Pokrokem bylo, že si dokázala zapamatovat názvy některých států a za

pomoci nápovědy pracovat společně s ostatními dětmi. Ačkoliv sama nepatřila mezi nejaktivnější, byla pozorná, činnosti sledovala se zájmem a pochopila jejich princip.

S hádankami, které jsme si s dětmi pravidelně předčítali, měla sice Kristýnka problém, nicméně pozorně poslouchala, když jsem je dětem předčítala a k uvědomění souvislostí došlo poté, co děti vyvodily správnou odpověď. I toto bylo pro děvče přínosem.

Největší problémy však měla v oblasti kreativního myšlení, kdy jsme kreslili s dětmi komiksy, či děti zaznamenávaly předčítaný příběh. Bylo to způsobeno celkově opožděnou úrovní kresby a také úrovní myšlení. Pokud děti prováděly slovní diktát, tedy kreslení dle pokynů, pak jí musela být poskytnuta zvýšená individuální péče a dostatečný časový prostor.

(viz příloha č.1, komiksový příběh)

NTC systém učení byl pro děvče jednou ze stimulačních možností, kterou přijímala velice pozitivně.

7.11 Kubík

Kubíkovi (jméno dítěte změněno) bylo na počátku výzkumně sledovaného období pět let a dva měsíce. Chlapec nastoupil do třídy s tím, že se u něj vyskytují poruchy z autistického spektra. Je samotářský, straní se dětí a odmítá výtvarné aktivity, navíc má velké logopedické obtíže a stále jen polehává na koberci. Nejvíce bylo poukazováno na problémy vyskytující se v oblasti v sebeobsluhy. Mnohé se z pohledu nezasvěceného může zdát pravdivé, ale zároveň odpovídá charakteristice nadaného dítěte, o čemž bohužel v zařízení nemá nikdo bližší informace. Chlapec se opravdu ostatních stranil a vyhledával jen ty aktivity, které ho zajímaly, převážně encyklopedie či vkládací písmena a číslice. Vyhledával klid, aby mohl pracovat, z čehož bylo vyvozeno, že se straní dětí a jeví známky poruch z autistického spektra. V oblasti hrubé motoriky bylo nutné tolerovat sníženou úroveň dovedností. Chlapec byl doporučen na terapii k fyzioterapeutce, kde byla stanovena skolióza v bederní oblasti. Problémy způsobovala také monofunkční porucha. Obojí bylo diagnostikováno až po vyšetření u fyzioterapeutky, která s námi v rámci aplikace NTC systému učení spolupracovala. Pravidelné NTC aktivity, související se stimulací hrubé motoriky a rovnováhy, byly pro chlapce z tohoto důvodu přínosné a přijímal je velice pozitivně. Sebeobslužné činnosti

jsou tím, co nadané děti nepovažují za podstatné, a proto mívají v tomto směru problémy. Co se týče výtvarného projevu, opravdu o tyto činnosti nejevil příliš velký zájem, tedy až do té doby, dokud jsme nezačali pracovat s některými specifickými prvky NTC systému učení. Ke zlomu došlo poté, co jsem děti seznámila se zaznamenáváním příběhu do myšlenkové mapy či s kreslením komiksů a nabídla jim k tomuto obyčejné tužky nebo černé centrofixy, které používáme, pokud je základním cílem vystižení podstaty. Toto bylo pro chlapce zajímavé a odpovídalo způsobu jeho myšlení. Na rozdíl od děvčete, které bylo popisováno v předešlé kapitole, mohl Kubík uplatnit vysokou úroveň myšlení. Od toho pak našel cestu i k dalším výtvarným činnostem, které prováděl spolu s ostatními dětmi bez jakýchkoliv problémů a na velmi vysoké úrovni. Bylo však nutné zajistit mu dostatečný časový prostor pro precizní zpracování, tak jak nadané děti většinou potřebují a nekritizovat za to chlapce.

V době, kdy jsme pracovali se značkami aut, bylo vidět, že si je velice dobře zapamatuje, mnohé znal z domova. Většina dětí tohoto typu o ně jeví zájem přirozeně sama. Pokud rodiče na tuto skutečnost reagují a s dítětem v tomto směru pracují, brzy se je naučí. Stejně tak rychle si osvojil asociční rýmy ke značkám. Jak je u dětí s vyšším potenciálem obvyklé. Jakmile jsem dětem nabídla aktivity s hádankami, ve kterých se pracuje s dvojitými asociacemi, tedy s přiřazením rýmu k odpovídající značce, projevil se u něj znatelný rozdíl oproti vrstevníkům. Chlapec v této činnosti neměl žádné obtíže, vždy reagoval jako první. Prvky, které jsme prováděli z oblasti znaků, následně používal ve volných hrách, např. vkládal do staveb zákazové či dopravní značky. Vlajky států používal při stavbách různých měst apod.

Poté, co jsem dětem začala představovat vlajky států, pod kterými byl vždy napsán název odpovídajícího státu, Kubík přestal používat paměť a názvy si četl. Schopnost přečíst si nápisy všeobecně ovlivnila to, jak přijímal některé prvky NTC systému učení. Tam, kde bylo možno vyvodit informaci z písma, automaticky si takto pomáhal. Posléze děti samy začaly chlapce vyzývat, aby jim některé nápisy předčítal, což bylo využito v rámci kolektivu třídy a nejen vzhledem k NTC systému učení.

Chlapec byl v mnohém napřed, tedy zajímal se o předčítání z encyklopedií či kreslení příběhů, kombinoval ve výtvarném projevu kresbu s písmem.

Již v září byla matka seznámena s tím, že existuje specifická skupina nadaných dětí a bylo doporučeno vyšetření v PPP Domažlice, kde pracuje psycholog zabývající se

nadanými dětmi. Vyšetření potvrdilo nadprůměrné nadání. S rodiči byly vedeny individuální rozhovory týkající se problematiky nadaných dětí v MŠ i prostřednictvím poradenského zařízení. Veškeré dříve uvedené problémy byly eliminovány, chlapec se stal přirozenou součástí třídy a tím, kdo posouval úroveň ostatních. V rámci přirozeného vrstevnického učení docházelo k samozřejmému předávání dovedností a poznatků v průběhu celého dopoledne. V malém kolektivu dětí se adaptoval velmi dobře, autistické rysy jsem nepozorovala.

Přínosem pro tohoto chlapce bylo, že NTC systému učení nabízí aktivity, které mimo jiné záměrně posilují rozvoj v kognitivní oblasti, což bylo chlapci velice blízké. Také díky NTC aktivitám v MŠ našel to, co bylo středem jeho zájmu a mohl uplatnit a dále rozvíjet svůj potenciál, a to způsobem, který byl přínosný i pro ostatní děti. Toto zpětně vedlo k upevňování jeho specifického postavení ve třídě.

Tím, že základním principem metody je provázanost stimulace motoriky a kognitivních schopností, byly pro něj prvky související s podporou motoriky přínosem. Díky nim posiloval oblast, která pro něj byla problematická.

(viz příloha č. 2 a 3, tematická kresba „Co jste dělali o víkendu?“, komiksový příběh – „Jak to bylo s bouřkou“, dále příloha č. 68 - 75, videonahrávky č. 35 – A - G)

7.12 Aleš

Alešovi (jméno dítěte změněno) bylo na počátku výzkumně sledovaného období pět let a čtyři měsíce. Pochází z velice podnětného rodinného prostředí. Rodiče jsou oba vysokoškolsky vzdělaní a velice intenzivně se věnují jemu i jeho staršímu bratrovi. Je nutné zmínit skutečnost, že o rok starší bratr Adámek téměř nemluví. Chodí do stejné třídy, je evidovaný jako integrované dítě a ve třídě je spolu s ním asistentka pedagoga. Při přetížení reaguje agresivně, je nutné být stále ve střehu. Aleš tedy jako mladší sourozenec nese větší díl zodpovědnosti, navíc soužití s Adámkem je pro něj náročnou životní situací, se kterou se stále musí vyrovnávat, což jej posouvalo dál.

Všeobecně je potenciál chlapce, a to nejen intelektový, velice vysoký. Sám vyžaduje stimulující aktivity a dle jeho vlastních slov má rád těžké úkoly. Na rozdíl od chlapce uváděného v předešlém pozorování neumí číst. V tomto tedy NTC systém učení vedl v oblasti práce se znaky k posílení paměti, jelikož si nemohl přečíst nápisy vepsané pod znaky.

Dle slov matky se sám dříve zajímal o značky aut, takže aktivity v MŠ jen plynule navázaly na to, co s rodiči dělal doma. To plně odpovídá principům metody, která staví na spolupráci s rodinou. Brzy bylo vidět, že v této oblasti má velice dobré výsledky. Jako jeden z mála ihned pochopil a dokázal používat hádanky na základě dvojitých asociací, tedy práce s rýmy, asociačními obrázky a znaky. Při pravidelných chvilkách s hádankami dokázal logicky vyvozovat. Všeobecně měl ve všech oblastech nejlepší výsledky z kolektivu celé třídy. Jediné, na čem jsme pracovali, byla zbrkllost a zbytečný spěch. Ty vedly ke zbytečným chybám. Jelikož šlo však spíše o charakterovou vlastnost, je nutné si uvědomit, že v tomto směru lze pouze korigovat, jinak víceméně respektovat.

Hoch sám vyžadoval aktivity související převážně s posilováním kognitivních dovedností. Tím, že šlo o jeho vlastní vnitřní potřebu, probíhalo „učení“ a posun dítěte velmi rychle.

Chlapec měl velice kreativní přístup ke konstruktivním činnostem. Stejně tak jako Kubík používal příležitostně laminované kartičky s vlajkami či dopravními a zákazovými značkami při volných hrách.

Při kreslení myšlenkových map, komiksů, plánek apod. se projevila celkově vysoká úroveň dítěte, kreativní přístup a dobrá úroveň grafomotoriky.

V oblasti motorických dovedností vždy patřil mezi děti, které prováděly prvky NTC systému učení s plným nasazením a na velice dobré úrovni. Také podstoupil fyzioterapeutickou korekci, čímž byly zcela eliminovány případné blokace v této oblasti.

(viz příloha č.4, komiksový příběh, „Sněhulák“)

7.13 Sebereflexe, vliv NTC na profesní vývoj pedagoga

Z mnohých směrů přicházejí signály, že je nutné přehodnotit dosavadní přístupy k dětem, a to nejen v předškolním vzdělávání. Z výsledků mezinárodních srovnávacích testů vyplynulo, že české děti vykazují znepokojivé výsledky, a to hlavně v oblasti logického uvažování. Souběžně s tím, jak se ke mně dostávaly tyto informace, jsem se setkala v roce 2010, tedy před 4 roky s NTC systémem učení a také přímo s autorem metody. Při své návštěvě Prahy věnoval jedno dopoledne besedě s učitelkami MŠ, při které vedl diskusi k současným poznatkům v oblasti dětské neurologie. Z rozhovorů

mimo jiné vyplynulo, že současná doba vyžaduje nové přístupy ke vzdělávání dětí na všech úrovních. Byl vyzdvižen fakt, že dnes máme díky internetu neomezený přístup k jakýmkoliv informacím, je však nutné hledat cesty, jak využít v co nejvyšší míře a kreativně lidský potenciál. Tzn. vést děti k logickému uvažování a tím najít efektivní způsoby, jak naložit s informacemi, které nás obklopují.

To, že je nutné hledat jiné a efektivnější cesty směrem k posilování intelektových schopností předškolních dětí jsem si uvědomila již dříve, v roce 2008, tedy před šesti roky. Tehdy jsem měla možnost velmi intenzivního kontaktu s nadanými předškoláky prostřednictvím svého působení v Centru nadání. Zde jsem pomáhala s přípravou a realizací akcí pro tuto skupinu dětí a byla jsem členkou rady Centra nadání. Měla jsem možnost nejen pracovat s nadanými předškoláky, ale také je pozorovat při různých aktivitách a v kontaktu s rodiči. Členství v radě Centra nadání mi poskytovalo možnost komunikovat s odborníky, kteří se zde pravidelně scházeli.

Zmíněné skutečnosti mě přivedly k tomu, že jsem sama začala přemýšlet o přístupu ke své výchovně vzdělávací práci zcela odlišně. Veškeré činnosti, jež jsem nabízela dětem, jsem začala provádět společně s nimi. Potřebovala jsem pochopit rozdíl mezi pouhým přijímáním informací a tím, když s nimi aktivně pracujeme a přemýšlíme, kde je najít. Obohacující bylo prožít společně s dětmi stimulační učení, tedy takové, kdy je mozek v každé situaci aktivní. K pochopení, jak děti pracují s dvojími asociacemi, bylo nutné naučit se značky aut, některé vlajky a seznámit s tím také rodiče. Odezva ze strany rodičů byla vždy velice pozitivní. Sami pomáhali při přípravě pomůcek a díky nim naše třída získala nové míče, tak aby každé dítě mělo svůj.

Při práci s dětmi bylo v každém okamžiku nutné být plně přítomna. V každé situaci konkrétní skupinu dětí posouvala v dalším rozvoji vstřícná pozornost dospělého. To se dělo krom připravených aktivit také v běžných denních situacích, jež se stávaly součástí celého procesu učení.

Krátké vstupy v častějších sekvencích, kdy je mozek aktivní a opakovaně během dne byly pro pedagogickou práci i pro děti přínosnější než dlouhé činnosti, kdy pozornost některých dětí upadala. To vše jsem pochopila, když jsem se stala součástí celého procesu, a to plně, na úrovni dětí a prováděla aktivity s nimi.

Takto jsme se společně „naučili“, že „učení“ je zábavné. Je možné najít jej v jakémkoliv okamžiku. Stačí být bdělý a vnímat život jako cestu k neustálému

obohacování a stimulaci ke vzájemnému učení se čerpat z každodenních situací a společným hledáním odpovědí. Přijmout život jako výzvu, hru a nespočetné množství podnětů s mnohými možnostmi řešení. Po této změně úhlu pohledu nás všechny, mne i děti, začala bavit tato změna v přístupu nejen ke vzdělávání. Všichni zainteresovaní, děti i rodiče, kteří byli nedílnou součástí aplikace metody, pochopili, že je možné dívat se na svět kolem sebe jinýma, bdělýma očima a brát jej jako neustálou výzvu k novým možnostem.

Období do šesti let věku dítěte je dobou, kdy se dítě učí nápodobou. Pokud jsem chtěla, aby u nich samotných došlo ke změně, nezbyvalo nic jiného než nastartovat tuto změnu nejprve u sebe. Možná výstižnější by bylo vyjádření – dovolit dětem, aby ony změnilly mne, aby se staly podnětem k hledání nových, efektivnějších a přirozenějších cest.

Z pohledu pedagoga jsem musela přijmout fakt, že je důležité respektovat vývojová stádia dětí do šesti let věku. Sám autor metody zdůrazňuje, že s abstraktními symboly seznamujeme děti až poté, co jsou zafixovány dovednosti hrubé motoriky. V rámci spolupráce s fyzioterapeutkou, která byla v tomto směru nápomocná, jsme často vedly rozhovory o provázanosti psychického a motorického vývoje dětí a o rozvoji intelektu v jeho celkovém pojetí, což následně vede k ekonomickému i ergonomickému využití biologických potenciálů. Sledovaly jsme děti po provedené fyziokorekci a společně se shodly na pozitivním vlivu přirozeného pohybu a pravidelného provádění aktivit souvisejících s motorickými činnostmi na celkové posílení intelektové úrovně.

Díky NTC systému učení jsem přehodnotila mnohé zažití stereotypy a začala hledat jiné, efektivnější způsoby stimulace učení. Společně s dětmi jsem zažila, jaký je rozdíl mezi situačním učením, které nelze omezit na prostor MŠ a tím, když se snažíme o naplnění předem vytyčených očekávaných výstupů. Způsob, jakým jsou naplňovány očekávané výstupy či dílčí vzdělávací cíle, se stal důležitějším než samotné jejich naplnění. To, jak dojde k naplnění cílů a výstupů, je otevřené každodenním a aktuálním situacím, nelze je předem příliš plánovat, jelikož se tvoří samo v průběhu vlastního procesu učení. Je obtížné situační učení zasadit do předem připraveného metodického postupu. Přijatelný je zcela odlišný způsob. Pedagog přímo v průběhu učení zasazuje do myšlenkové linie ve své mysli to, co vyplyne z aktuálních situací. Pomyslná mentální

mapa je vytvořena na základě odpovídajících profesních dovedností a s ohledem na znalosti dětské biologie, kognitivní psychologie a základních potřeb dětí předškolního věku.

V průběhu aplikace metody jsem si uvědomila, že není nutná revize cílů a očekávaných výstupů v RVP PV, ale změna přístupu pedagoga k výchovně vzdělávací práci. Pokud bude učitelka otevřená novým cestám v přístupu k dětem, ale také na vysoké profesní a odborné úrovni, pak je nejen pro ni, ale také pro děti přínosnější ne pracovat pouze dle připravených metodických záznamů, ale vycházet z aktuálních potřeb dětí. Naplňovat potřebné kompetence prostřednictvím přímých situací vycházejících z každodenního života. Jediné, v čem je možné se připravit, je znalost RVP PV, stejně tak jako podstatných skutečností souvisejících s biologickým a psychologickým vývojem předškolních dětí a všeobecné znalosti z oblasti předškolní pedagogiky.

Přínos aplikace metody vidím rovněž v posílení vlastních diagnostických kompetencí směrem k dětem nadaným a rozšíření poznatků souvisejících na možnou prevenci specifických poruch učení. Jakmile byly pravidelně prováděny NTC aktivity, ihned se projevilo, že jejich aplikace je přínosem pedagogické diagnostiky. Při pozorování nadaných dětí v rámci aplikace NTC aktivit, konkrétně při činnostech se znaky, se již od začátku tato skupina dětí viditelně oddělila. Nejenže měly lepší výsledky, ale aktivity samy vyžadovaly, byly jedním z okruhů, o které měly přirozeně zájem. Při práci s dvojitými asociacemi bylo možné diagnostikovat, které z dětí jeví znaky nadprůměrného nadání. Při hrách se značkami aut a s nimi spojenými asociačními rýmy dokázala tato skupina dětí přirozeně, pouze z verbálního projevu, bez obrázků vyvodit správnou značku auta při vyřčení rýmu. A to již při seznamování s aktivitou, dříve, než princip pochopily ostatní děti.

Při provádění motorických cvičení, konkrétně při pravidelném skákání panáků, bylo zřetelné, u kterého z dětí se mohou v budoucnu vyskytnout problémy související se specifickými poruchami učení. Tyto děti nedokázaly koordinovat pohyby a viditelně měly s aktivitou problémy. Pravidelným prováděním se obtíže zmírnily, což vidím jako přínos nejen směrem k pedagogické diagnostice, ale také k posílení nápravných kompetencí pedagoga. Volba vhodných motorických aktivit by mohla být jedním

z prostředků, který napomáhá eliminovat možné obtíže související se specifickými poruchami učení.

7.14 Reflexe zkušeností s realizací NTC systému učení

Paní učitelka Dana S. (jméno respondentky změněno) pracuje v MŠ šest let a její věk je 26 let. Vystudovala střední pedagogickou školu a dále pak školský management na Univerzitě Karlově v Praze.

NTC systém učení byl v popisovaném období v plném rozsahu aplikován s věkovou skupinou 5-6 let v běžné MŠ v Praze. Tato MŠ je rozdělena do dvou pavilónů, čtyřtřídního a dvoutřídního. Oba se zaměřením na environmentální výchovu. V průběhu posledních prázdninových měsíců proběhlo na zařízení školení k metodě ve dvou fázích NTC 1 a NTC 2. Závěrečné třetí fáze se učitelky zúčastnily v budově Centra nadání v Dejvicích.

S NTC systémem se aktivně pracuje ve dvou třídách, v dalších jsou realizovány některé prvky metody – převážně otáčení kolem osy, akomodace oční čočky s využitím míčů, posilování rovnováhy, chůze po laně či po obrubníku, pravidelné skákání panáků apod.

Ačkoliv s metodou byl seznámen celý kolektiv učitelek, aktivně s ní v zařízení pracují tři, v jedné třídě obě učitelky a v další pak jedna. Níže uvedený rozhovor byl záměrně veden s učitelkou ze třídy, kde dochází k návaznosti a pracují s metodou obě učitelky. Jedná se o předškolní třídu v pavilonu s environmentálním zaměřením.

1/ Jak jste se seznámila s NTC systémem učení a co vás vedlo k tomu, abyste s metodou začala pracovat ve své třídě?

S NTC systémem učení jsem se seznámila zhruba před čtyřmi roky díky lektorkám, které dříve NTC školily. Avšak do své výchovně vzdělávací práce jsem prvky NTC začala zařazovat až poté, co jsem sama absolvovala školení k metodě. Nyní využívám při práci s dětmi aktivně všech prvků.

Setkala jsem se s kolegyní v oboru, která mi rozkryla propojenost NTC ve všech oblastech vývoje dítěte, a já si začala uvědomovat výhodu zapojení NTC k rozvoji dítěte.

2/ V čem vidíte největší přínos metody pro děti? Je metoda v něčem principiálně odlišná od toho, s čím jste se doposud setkala?

Metoda se liší, neboť aktivizuje konkrétní mozková centra. Zároveň je komplexní. Přínos je právě v její v komplexnosti, v tom, že zaujme každé dítě, a dochází tak k rovnoměrnému rozvoji jednotlivce. Zároveň dokáže vyrovnat jednotlivé mezery ve vývoji.

3/ S jakou věkovou skupinou pracujete? Je z hlediska podchycení podstatných principů rozhodující věk dětí, či zda jsou v tomto směru nějaká konkrétní specifika?

Momentálně pracuji se skupinou dětí ve věku 5-6 let. S NTC bych doporučila v určité podobě začít hned od nástupu dítěte do MŠ. Avšak tomu na jednu stranu brání stav, ve kterém děti do MŠ nastupují (pleny, pití z lahve s dudlíkem apod.). Pokud se podaří hned od začátku navázat spolupráce s rodiči, je posun dětí rychlejší.

Chtěla jsem říci, že je škoda, že upevňování hygienických návyků a sebeobslužných činností je nutné věnovat v dnešní době více času, než kolik by mateřská škola měla. Čím dříve začneme dětem aktivovat mozek, tím více ho v budoucím životě budou děti schopné využívat.

4/ Pracujete s metodou jako s celkem, či jste z ní vyjmula jen některé prvky?

S metodou pracuji jako s celkem.

5/ Jaké jsou reakce dětí na prvky NTC systému učení a jak reagují rodiče – pracují s dětmi doma dále v tomto směru?

Děti reagují pozitivně. Přijímají informace a vyžadují další. Rodiče jsem v září na třídních schůzkách s metodou seznámila. Nyní se mi postupně dostává zpětné vazby i od rodičů. S dětmi se doma snaží více hrát deskové hry. Přemýšlí nad cílem hry a nad tím, co rozvíjí. Sami si pak vytvářejí seznam dle abecedy se znaky aut. Dvakrát jsem dostala zpětnou vazbu o dopravních značkách, kdy děti přistihly rodiče při porušování dopravních předpisů (zákaz odbočení vpravo, zákaz vjezdu).

Samozřejmě ne všichni rodiče 28 dětí z mé třídy s dětmi doma v tomto směru dále pracují.

6/ Máte nějaké další zajímavé postřehy k aplikaci metody? Co brání plnému využití v MŠ? Pokud tomu tak je, konkretizujte prosím.

Plnému využití brání vysoký počet dětí ve třídě (28). Pro učitelky je náročné zapojit všechny prvky NTC do třídního vzdělávacího plánu, když mají celý rok motivačně laděný např. na pohádky. Je obtížné propojit je se znaky aut, vlajkami. Jde to, ale učitelky musí vnímat NTC jako celek, komplexní metodu, což jim na kurzu NTC systému učení nikdo neřekne. Mezi lektorkami není žádný praktik, tedy učitelka se zkušenostmi z MŠ.

7/ Navazují dle vašeho názoru prvky NTC systému učení na zákonitosti biologického a fyzického vývoje předškolních dětí a může aplikace programu souvisejícího s metodou pozitivně přispět k novým pohledům na vzdělávání předškolních dětí a k posilování jejich intelektových dovedností?

Ano, navazují. V průběhu docházky dítěte do MŠ se dítě vyvíjí, takže je díky NTC dobře znatelné, k jakým dochází pokrokům u dítěte. Problém nastává v tom, že spousta výsledků bude viditelných až během dalšího života dítěte, kdy získané dovednosti bude moci uplatňovat a dále rozvíjet. Bohužel v dnešní době nejsou všichni pedagogové schopni přijmout fakt, že nevidí okamžitý výsledek. Proto často raději zůstávají u výtvarných výrobků apod., které jsou pro rodiče na první pohled viditelné. Z vlastní zkušenosti musím říci, že i jiné je viditelné. Rodiče si naleznou cestu a přijdou říci, sdělit a ptát se. Vidí, jaké jejich dítě dělá pokroky a ono samotné je nutí, aby dostávaly další a další podněty od svých rodičů.

8/ Je dle vašeho názoru nutné přehodnotit přístup ke vzdělávání předškolních dětí v návaznosti na změny probíhající ve společnosti? Pokud ano, může v tomto metoda NTC systému učení pomoci, jak konkrétně?

Děti se rodí do jiné doby než my, také než děti před deseti lety. Vývoj světa nejde zastavit. V mateřské škole učím sedmým rokem a děti, které mám ve třídě dnes, jsou jiné než předškoláci před pěti lety. Má výuka, přísun informací se tím pádem také musí lišit. Učíme se jeden od druhého, pomáháme si a cítíme vzájemnou sounáležitost, potřebu. Díky NTC učení se dají věci dělat jednoduše a efektivně, s ohledem na kvalitu.

Navíc NTC dokáže děti zaujmout, opravdu se učí s radostí a vyhledávají zdroje informací, kladou otázky a chtějí na ně získat odpovědi.

9/ Jaký je rozdíl v pozici pedagoga v rámci uplatňování jednotlivých prvků metody a běžně uplatňovaného přístupu v předškolním vzdělávání?

Pedagog vystupuje více jako partner, pozorovatel a rádce. Ne jako ten, kdo předává hotové informace. Navíc díky NTC se učí zároveň od dětí a uvědomuje si to.

10/ Má samotná aplikace metody vlivy na osobnostní rozvoj pedagoga?

Ano, má a v mnoha směrech. Pedagog se posouvá v kompetenci k řešení problémů, učí se směrem k sobě lépe řešit konflikty s ostatními, NTC i směrem k pedagogovi ukazuje možné cesty a také neuvěřitelně aktivizuje vnitřní motivaci pedagoga.

11/ Vedlo zavádění prvků stimulačního učení NTC ke změně v pohledu na pojetí výuky? Pokud ano, konkretizuje.

Ke změně pohledu na pojetí výuky vedlo částečně. Spíše mi pomohlo si přesně definovat, pojmenovat jisté věci. Vedlo mě ještě k častější realizaci činností ve skupině. V čem se určitě změnil pohled na výuku, je to, že více přemýšlím o fungování mozku dětí. Pokouším se dávat ještě více efektivních podnětů, dbát na to, aby všechny děti zvládly dokončit zvolenou činnost. Navíc po aplikaci metody vidím, jak ještě více vyplývají na povrch rozdíly v kvalitě předškolního vzdělávání, bohužel i v rámci jedné školy.

12/ Všimla jste si při aplikaci NTC aktivit při práci s dětmi, že by toto posílilo pedagogickou diagnostiku? Pokud ano, konkretizujte.

Ano, posílilo. Zejména pak u dětí, které v kolektivu běžné mateřské školy s 28 dětmi na třídě nemají potřebu se projevit. Při různých činnostech s prvky NTC se najednou začaly rozkrývat věci, které dítě běžně nezvládlo, ale například v činnostech, kde šlo o propojení s pohybem, byly činnosti pro děti jasné.

Na škole v přírodě, kde byly společně třídy, kdy v jedné je aktivně používán NTC systém učení a ve druhé ne, byly jasně pozorovatelné rozdíly v úrovni lokomoce dětí. U dětí, kde pravidelně provádíme cvičení rovnováhy a otáčení kolem osy, bylo zřetelné, že jsou všeobecně obratnější.

Navíc je velký rozdíl v logickém uvažování těchto dětí a také lépe a rychleji směřují ke kompetenci k řešení problémů.

Celkově musím říci, že díky metodě jsou zřetelněji viditelné pokroky dětí a zároveň to, co ještě nezvládají.

13/ Může být pravidelné provádění NTC aktivit jednou z možností prevence specifických poruch učení a zdá se vám, že je odpovídající stimulací pro děti nadané? Pokud ano, upřesněte.

NTC jako celek jsem začala aktivně používat až od začátku letošního školního roku. Nemám možnost porovnat přechod dětí do základního vzdělávání, když u nich bylo používáno NTC a když ne. Avšak domnívám se z toho, co již nyní vidím, že by jako prevence mohla sloužit. Aniž bych vedla cíleně děti k poznávání písmen, během jednoho týdne se i děti mladší (4-5 let) než předškolní (6) začaly samy podepisovat. A jejich projev radosti byl úžasným zážitkem pro ně samotné a následně i pro mě. Aktivizace centra v mozku pro vnímání a čtení symbolů pomocí NTC je opravdu viditelná! Nově pozoruji, že děti začínají číst, aniž bychom je cíleně k tomu my v MŠ či rodiče směřovali. Vše chápou jako symbol a učí se spontánně.

Nadané děti se díky této metodě velmi zlepšily v oblasti sociální. Tento způsob výuky jim vyhovuje. V kolektivu pocítily úspěch a cítí sounáležitost. Ostatní děti je nyní vyhledávají a prosí o pomoc, když si nevědí rady. Myslím, že nadaným dětem NTC vyhovuje, je jim přirozenější a je pro ně komplexnější.

14/ Obohatila vás něčím specifickým práce s metodou a můžete říci, že došlo k nějakému posunu v profesní úrovni? Pokud ano, lze toto blíže konkretizovat?

NTC klade na pedagoga vysoké nároky. Propojení NTC s RVP PV, ŠVP a TVP je mnohdy náročné. Ale pokud pedagog vloží svou energii, lze propojení najít a děti ji vracejí. Samy pak žádají další a další podněty. NTC je nutné chápat jako celek, navazovat na něj dalšími činnostmi. Bohužel vím, že spoustu kolegyň odradí zdánlivá jednostrannost systému učení, jak ho totiž prezentují školitelé na kurzech! Což je podstatný důvod toho, proč se NTC tolik nedostává do praxe mateřských škol. Podstata metody není jen v symbolech, ale právě v její komplexnosti, což je špatně na školeních prezentováno.

Mě osobně metoda posunula po stránce profesní a osobní. Nová energie do práce, vnitřní motivace, prohloubení zájmu rodičů, vzájemná spolupráce s kolegyňi ve třídě i s rodiči. A především děti, jejich zájem o informace, to, jaké dělají pokroky, vše jde ruku v ruce. Pro mě navázání nových kontaktů, zpětná vazba od rodičů, prohloubení znalostí ve vývojové psychologii o nadaných dětech, proškolení v Metodě dobrého startu. NTC vede ke kvalitnímu vzdělávání pedagoga i dětí!

Navíc se mi daří propojit to, co mě vždy zajímalo – přechod dětí z MŠ do ZŠ. Objevili jsme s rodiči školu a paní učitelku, která by chtěla s naší skupinou dětí pracovat dále a aktivně navázat na to, co děti získaly v MŠ. Má zájem navštěvovat během tohoto roku naši MŠ, předávat si zkušenosti. Pro děti i pro oba stupně škol přínosné! A pro mě zpětná vazba o připravenosti dětí v porovnání s dětmi, které neprošli NTC.

Navíc vidím přínos v tom, že všechny děti ze třídy, ve které byl program realizován, nastoupí v září do první třídy, žádné z nich nemá odklad školní docházky.

K charakteristice souboru bych chtěla uvést na závěr této kapitoly, že k výběru učitelky k tomuto účelu došlo při společném setkání na školení k NTC systému učení, který jsem vedla jako lektor. Toto rozhodnutí se opíralo o fakt, že respondentka byla ochotná poskytovat průběžně informace týkající se zkušeností při aplikaci metody.

8 Diskuse výsledků

Provedený výzkum s vytvořením programu se zásobníkem NTC aktivit byl zaměřen na posilování a stimulaci motorických i kognitivních dovedností v přímé návaznosti na zákonitosti vývoje. V průběhu celého výzkumu nám byla nápomocna fyzioterapeutka z plzeňského Sport centra. Pracuje na základě nejnovějších poznatků z oblasti psychosomatiky. Obě jsme se po dobu jednoho roku setkávaly na ročním projektu financovaném Evropskou unií. Jednotlivá setkání zahrnovala více oblastí. Stěžejní byla oblast psychosomatiky, tedy vzájemné ovlivňování psychiky a motoriky ve vývoji nejen dítěte, ale v průběhu celého života. U dětí, u nichž byly zjištěny blokace v oblasti hrubé motoriky, byla provedena fyziokorekce a nadále byly sledovány. Při společných setkáních jsme diskutovaly o pokrocích jednotlivých dětí i o překvapujících výsledcích po následné korekci, a to především v oblasti správné výslovnosti, úrovně grafomotoriky, ale také celkového zklidnění dětí. Za dobu více než roční spolupráce jsme opakovaně mohly pozorovat, jak fyziokorekce vedla k celkovému uvolnění, což se ihned projevilo v oblasti řeči. U dětí se špatným úchopem grafického materiálu byly vždy diagnostikovány blokace v oblasti hrubé motoriky. Následkem terapie došlo ke zlepšení. V obou případech však byla nutná spolupráce s rodiči, kteří návazně na terapii docházeli s dětmi pravidelně na logopedická sezení či na Metodu dobrého startu, při

keré se posiluje správné držení grafického materiálu. Obě uvedené skutečnosti se následně projeví pozitivním posunem v kognitivní oblasti. Překvapující byl fakt, že procento dětí, které potřebovaly fyziokorekci, bylo vysoké, téměř 60%, převážně chlapci. Zarážející byla skutečnost, že nebyly již dříve odeslány k odborné péči pediatrem, ačkoliv mnohdy šlo o následek komplikovaného porodu apod. Dle slov fyzioterapeutky by se v době adolescence u všech dětí objevily problémy se skoliózou. V době školního vyučování by docházelo k únavě způsobené špatným držením těla, stejně tak jako ke zhoršeným výkonům při psaní. K nápravě by mohlo dojít až v době, která není tolik efektivní, na rozdíl od toho, když byla provedena v raném dětství, a navíc mohou být eliminovány komplikace, které snižují výkon ve školním vzdělávání.

Jak z předešlého vyplývá, naplňování principů metody by se neobešlo bez spolupráce s rodiči. Bylo souhrou okolností a přínosem pro realizaci programu, že skupina rodičů, která se zde sešla, byla velice vstřícná. Rodiče jeví zájem o novou metodu a doma dětem pomáhali zpracovat zážitky z MŠ. To se dělo nejen v souvislosti s NTC systémem učení. Děti byly pozitivně stimulovány ve většině případů již od narození, což se projevilo v jejich celkové úrovni. Na této skutečnosti lze doložit, že raná stimulace není záležitostí pouze MŠ, ale stěžejní je v tomto směru pro dítě rodina, ve které vyrůstá.

Po celou dobu prováděného výzkumu probíhala intenzivní emailová diskuse s kolegy z uváděné pražské MŠ. Docházelo ke společným výměnám zkušeností týkajících se nejen reakcí dětí na NTC aktivity, ale také jsme si přeposílaly materiály související s její aplikací a podklady pro práci s dětmi. Ačkoliv se jedná o dvě zcela odlišné MŠ, co se týče prostředí – výzkum byl prováděn v MŠ nacházející se na malém městě, reakce a výsledky dětí byly překvapivě srovnatelné. Zájem a radost při provádění NTC aktivit byl zcela stejný bez ohledu na prostředí, ve kterém děti vyrůstají. V tomto směru došlo k vysoké shodě při reflexi zkušeností.

Po dobu téměř jednoho školního roku, ve kterém byl výzkum uskutečňován, probíhala intenzivní komunikace s Mensou ČR, která je garantem metody v rámci projektu NTC systém učení „Mensa pro školky“. Videonahrávky, jež byly pro potřeby rodičů vkládány na internetové stránky, byly předmětem emailové diskuse také se členy Dětské mensy. Videonahrávky, vzniklé během realizace akčního výzkumu pak s mým souhlasem a souhlasem rodičů, byly použity při prezentaci metody na mezinárodní

konferenci v USA v Texasu. Při přípravě této prezentace byla vedena intenzivní komunikace s předsedou rady Dětské mensy Petrem Mazalem o důležitosti stimulace kognitivních schopností v době, kdy dochází k jejich prudkému nárůstu, tedy v předškolním období.

Překvapující bylo, že při vzájemných výměnách názorů docházelo opět ke stejným závěrům, týkajícím se dosažení vysoké úrovně dětí poté, co jsou cílevědomě stimulovány. Společný názor také vyplynul z odpovědí týkajících se nutných změn, které vyplývají ze zcela odlišného zájmu současných dětí. To, na čem jsme se shodli vždy, byl fakt, že přínosem metody je provázanost hrubé a jemné motoriky, kreativního přístupu a stimulace v oblasti kognitivní, jež se rozvíjí ve vzájemné interakci. Zdůrazněn byl vždy také fakt, že hlavní principy metody respektují přirozený vývoj dítěte, vychází z nejnovějších vědeckých výzkumů a na základě toho posilují zároveň oblast motorickou i rozumovou. Tím, že v úvodní fázi dochází u dětí nejprve ke stimulaci motorických dovedností, jsou eliminovány blokace, jež minimalizují problémy související se specifickými poruchami učení. Motorická cvičení byla prováděna vědomě a pravidelně, v odpovídajícím senzitivním období a byla zaměřena na rozvoj neuronové sítě jako základu důležitých kognitivních funkcí.

Již sama skutečnost, že byl ve třídě malý počet dětí, vedla k nutnosti hledání specifických přístupů. NTC systém učení byl v tomto směru jednou z možných a přínosných cest, která napomáhala dosáhnout vysoké míry biologických potenciálů jednotlivých dětí.

Jelikož některé děti byly v mé třídě již druhým rokem, byl jim po tuto dobu poskytován dostatečný individuální přístup. Malý počet dětí ve třídě nabízel dostatečný prostor pro skupinovou práci a vedl k pozitivnímu posunu nejen celého kolektivu, ale i jednotlivých dětí.

Přínosem byla také možnost pracovat s dětmi po dobu delší, než je jeden školní rok. To se odrazilo ve velice dobré úrovni spolupráce s rodiči, kteří jsou v NTC systému učení nezastupitelnou součástí. Pokud by principy metody měly být naplněny v odpovídající míře, pak by měly být aplikovány s konkrétní skupinou dětí od nejnižšího věku až do předškolní třídy.

Zajímavé a přínosné by bylo srovnání zkušeností s aplikací metody ještě s dalšími učitelkami, stejně tak jako sledování těchto dětí na dalším stupni vzdělávání a následné porovnání výsledků s dětmi, u kterých nebyly NTC aktivity prováděny.

9 Závěr práce

Stanovený hlavní cíl práce – **realizovat v práci s dětmi v předškolní třídě aktivity stimulačního programu NTC a reflektovat jejich přínos**, byl podle mého názoru splněn. Program skutečně vznikl a viditelně vedl k okamžitému obohacení a zkvalitnění výuky, ale i práci samotného učitele. Zásobník aktivit zaměřený na rozvoj intelektových schopností vede k záměrné stimulaci motorických i kognitivních schopností, které se vyvíjejí ve vzájemné interakci. Ve výsledném efektu je jeho cílem ovlivnit celkovou úroveň intelektu.

Díky pravidelné aplikaci metody byly velice brzy viditelné rozdíly mezi jednotlivými dětmi, což může být důkazem toho, že aktivity mají vysoký diagnostický potenciál. Na příkladu zařazení chlapce s diagnostikovaným nadprůměrným nadáním lze doložit, že metoda nabízí aktivity, které tyto děti přijímají velice pozitivně a nabízí jim odpovídající stimulaci. Dětem s motorickými obtížemi prostřednictvím NTC aktivit lze nabídnout způsob korekce již v období, kdy se vyvíjí důležité motorické dovednosti. Prováděním motorických cvičení, jež posilují spolupráci obou mozkových hemisfér, došlo k viditelnému zlepšení u dětí, jež by mohly mít v budoucnu obtíže související se specifickými poruchami učení. Lze tedy konstatovat, že aplikace NTC aktivit vede nejen k posílení diagnostických dovedností pedagoga, ale nabízí také způsob korekce a minimalizace budoucích obtíží rizikové skupiny dětí.

Jak jsem uvedla v kapitole 7.13, a vyplynulo z rozhovoru s respondentkou v kapitole 7.14, aplikace metody vždy ovlivní celou osobnost pedagoga. Pro práci se znaky je nutné, aby si i on sám osvojil nové poznatky. Aby byly naplněny základní principy metody a došlo k očekávanému přesahu, je nutné, aby vše dokázal především pedagog sám a stal se pro děti vzorem. On sám je součástí procesu vzájemného předávání a společně s dětmi se učí z každodenních situací a postupně u něj dochází k přehodnocení pohledu na výchovně vzdělávací práci.

To, že došlo při aplikaci metody k okamžitému ovlivnění výuky, ovlivnily tři skutečnosti. Ve třídě bylo zapsáno 15 dětí, pracuje zde pouze jedna učitelka a některé z dětí jsou zde již druhý rok. Za těchto podmínek mohla být aplikace programu realizována v maximální míře. Třída se stala inkluzivním prostředím, kde docházelo k vzájemnému učení a předávání zkušeností. Z tohoto vyplynulo, že pokud by mělo dojít ke zkvalitnění práce v předškolních zařízeních tak, aby byly uspokojovány individuální potřeby jednotlivých dětí, pak by bylo nutné snížit počty dětí ve třídách. Dále zajistit jednotné vedení, tedy spolupráci obou učitelek, aby myšlenková linka navazovala z jednoho dne na druhý v rámci jasného a jednotného výchovně-vzdělávacího působení. Optimální pro aplikaci nejen NTC systému učení, ale také pro upevňování logicky ne sebe navazujících vývojových období by pak byla možnost pracovat s dětmi po celou dobu docházky do MŠ. To je přínosné nejen pro děti, ale také pro rodiče a odborníky, kteří v průběhu docházky jednotlivých dětí do MŠ vystupují v roli partnera.

Dlouhodobé působení na děti a spolupráce s dalšími subjekty vedly k utváření odpovídajících kompetencí nejen u dětí, ale také u dospělých, ze kterých se postupně stávali plnohodnotní partneři.

Z výzkumu vyplynulo, že aplikace NTC systému učení může být jednou z metod, které lze v současné době aplikovat v práci s předškolními dětmi. Může být považována za jednu z možných cest, jak podpořit rozvoj intelektových dovedností v tomto období, avšak nezaměřený pouze na oblast kognitivní. Záměrná stimulace vyplývající z principů metody zahrnovala celou osobnost dítěte, což se zpětně odrazilo v úrovni intelektových schopností, které jsou pro budoucnost dítěte jednou z důležitých oblastí.

Nejen aplikace metody, ale také podmínky ve třídě byly přínosem pro děti, které vyžadují zvýšenou individuální péči a u kterých by se v budoucnu mohly vyskytnout problémy související se specifickými poruchami učení. To mohlo být v práci pedagogické diagnostiky nejen odhaleno, ale současně, jak vyplývá ze základních cílů NTC systému učení, byl prostřednictvím motorických aktivit nabízen způsob korekce a následné eliminace možných obtíží.

V souvislosti s metodou je nutné si uvědomit obecně známý fakt, že nelze vyjmout pouze některé z jejích částí a ty pak dětem nabízet. Pokud má být naplněna tak,

jak je jejím záměrem, pak je nutné pracovat dlouhodobě a záměrně dle vytvořeného metodického postupu, v němž na sebe činnosti logicky navazují. Vyjmutí pouze některých částí je kontraproduktivním a neefektivní. V tomto případě se vytrácí hlavní záměry metody, což je však obecně platné u jakékoliv alternativy ve vzdělávání. Práce s vyjmutými částmi se podobá stavbě domu bez chybějících základních kamenů, který se zákonitě brzy zboří.

K vypracování práce na toto téma mne vedla skutečnost, že cítím potřebu nutných změn a navrácení se k systematickému a kvalitnímu vzdělávání předškolních dětí. Také skutečnost, že je nutné uvědomit si návaznost předškolního vzdělávání s dalšími navazujícími stupni a zodpovědnost pedagoga v tomto směru. Vypracování práce bylo završením jedné z profesních etap, ve které jsem se snažila pochopit, co je nutné podporovat při práci s dětmi a najít pro to teoretická východiska. Velkým přínosem v tomto směru bylo studium odborné literatury, která mi přinesla odpovědi na otázky týkající se rané stimulace a zákonitostí biologického a psychologického vývoje. Díky studiu odborné literatury jsem si potvrdila fakt, že kvalitní předškolní vzdělávání je pro dítě v mnohém základním stavebním kamenem do budoucna. Nelze tedy opomíjet teoretické poznatky, ale na základě jejich znalosti je nutné přistupovat ke své práci s plným vědomím zodpovědnosti za další vývoj dětí.

Jelikož to vše zcela přirozeně navazovalo na získávání teoretických poznatků v rámci celého studiu, mohla jsem zpětně zhodnotit jeho přínos pro moji další práci s dětmi. Terciální vzdělání učitelek MŠ by se podle mého názoru mělo stát povinným požadavkem pro práci s dětmi. Pouze učitelka, která má podrobné znalosti v oblasti dětské biologie a psychologie, může podpořit optimální rozvoj dětí a být kompetentním pedagogem v interakci s dětmi, rodiči i odborníky, se kterými je nutné spolupracovat.

Literatura:

- GODDARD, Sally. *Dítě v rovnováze: pohyb a učení v raném dětství*. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie, 2012. ISBN 978-80-917033-0-9
- BURSOVÁ, Marta a Karel RUBÁŠ. *Základy teorie tělesných cvičení*. 1. Vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-7082-822-6.
- BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-298-9.
- FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1.Vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. 1. Vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- KASLOVÁ, Michaela. *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-96-1.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. 2. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
- MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 2. Vyd. V Tritonu 1. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy* In:

- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- RAJOVIĆ, Ranko a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Mensa NTC Systém učení, metodická příručka pro učitele*. CD-ROM
- SCHWEIZER, Christel a Jirina PREKOP. *Neklidné dítě: rádce pro zneklidněné rodiče*. 1. Vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-019-7.
- SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 4. Vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. Vyd., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ PRAHA. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: ÚIV TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-00-5