



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Komparace TVP (na pozadí RVP) mateřské školy běžného typu a waldorfské mateřské školy v oblasti rukodělné činnosti a umění

Vypracovala: Adéla Slachová  
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítěčková, Ph.D.

České Budějovice 2013

## **Abstrakt**

Tématem bakalářské práce je komparace třídních vzdělávacích programů mateřské školy běžného typu a waldorfské mateřské školy v oblasti rukodělné činnosti a umění. Z tohoto důvodu se teoretická část zabývá nejprve základními dokumenty mateřských škol, ideologickým východiskem waldorfské pedagogiky a metodikou uměleckých činností ve waldorfské mateřské škole. Praktická část přináší výsledky kvalitativního výzkumu, realizovaného rozбором školních a třídních vzdělávacích programů, pozorováním uměleckých činností a prostřednictvím rozhovorů s učitelkami. Cílem bakalářské práce je zjistit, do jaké míry výchozí filozofie mateřské školy ovlivňuje utváření těchto dokumentů a do jaké míry se promítá do uměleckých činností. Sledovanou oblastí je používání barev při malbě, modelování, výtvarné techniky a rukodělné činnosti.

Klíčová slova: Třídní vzdělávací program, antroposofie, umělecké a rukodělné činnosti, předškolní věk

## **Abstract**

The topic of this bachelor's thesis is a comparison of handcraft and art activities educational programs in mainstream nursery schools and Waldorf kindergartens. For this reason, the theoretical part deals with the basic documents of kindergartens, an ideological outlook of Waldorf pedagogy and the methodology of artistic activities in the Waldorf kindergarten. The practical part presents the results of qualitative research, done by an analysis of school and classroom training programs, observation of artistic activities as well as interviews with teachers. The aim of the bachelor's thesis is to determine to what extent the default philosophy of kindergarten affects the formation of these documents and to what extent it is reflected in artistic activities. The field of observation is the use of colour in painting, molding, visual art and handcraft activities.

**Keywords:** Class educational program, anthroposophy, art and craft activities, preschool

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci s názvem Komparace TVP (na pozadí RVP) mateřské školy běžného typu a waldorfské mateřské školy v oblasti rukodělné činnosti a umění vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů literatury.

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

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 27. června 2013

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a pomoc při vypracování bakalářské práce, dále mému muži za trpělivost a podporu při studiu a nakonec mým dětem, že to se mnou při psaní práce vydržely.

**Motto:**

„Vnější svět je ve všech svých jevech naplněn božskou nádherou; ale to, co je božské, musíme nejprve prožít sami ve vlastní duši, chceme-li to nalézt kolem sebe.“

Rudolf Steiner, *O poznání vyšších světů*

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>1 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY</b> .....	<b>10</b>
1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	10
1.2 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV).....	11
1.3 Třídní vzdělávací program (TVP).....	12
<b>2 POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE</b> .....	<b>14</b>
2.1 Předškolní dítě z pohledu vývojové psychologie.....	14
2.2 Předškolní dítě z pohledu duchovní vědy R. Steinera .....	15
<b>3 VÝCHODISKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>17</b>
3.1 Antroposofie a waldorfská pedagogika.....	17
3.2 Fyzické, éterné a astrální tělo.....	18
3.3 Dvanáct smyslů.....	19
3.4 Dítě a barvy.....	22
3.5 Umělecké a rukodělné činnosti ve waldorfské MŠ.....	24
3.5.1 Malba akvarelem.....	24
3.5.2 Modelování včelím voskem.....	25
<b>4 METODIKA</b> .....	<b>26</b>
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	26
4.2 Výzkumné otázky.....	26
4.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	26
4.4 Použité metody.....	29
4.4.1 Rozbor dokumentů.....	29
4.4.2 Pozorování.....	29
4.4.3 Rozhovor.....	30
<b>5 VÝSLEDKY</b> .....	<b>31</b>
5.1 Rozbor dokumentů ŠVP PV.....	31
5.1.1 Charakteristika vzdělávacího programu ve waldorfských MŠ.....	31
5.1.2 Charakteristika vzdělávacích programů v MŠ běžného typu.....	32
5.1.3 Vzdělávací obsah ve waldorfských MŠ.....	32
5.1.4 Vzdělávací obsah v MŠ běžného typu.....	34
5.2 Rozbor dokumentů TVP (březen, duben, květen).....	35
5.2.1 Jarní měsíce ve waldorfských MŠ.....	35

5.2.2 Jarní měsíce v MŠ běžného typu.....	36
5.3 Pozorování umělecké a rukodělné činnosti.....	37
5.3.1 Umělecké a rukodělné činnosti v jarních měsících ve waldorfských MŠ .	37
5.3.2 Umělecké a rukodělné činnosti v jarních měsících v MŠ běžného typu ...	39
5.4 Rozhovory s učitelkami.....	40
5.4.1 Rozhovory ve waldorfských MŠ.....	40
5.4.2 Rozhovory v MŠ běžného typu.....	41
5.5 Komparace TVP waldorfských a MŠ běžného typu na základě rozboru dokumentů.....	42
5.6 Komparace waldorfských a MŠ běžného typu na základě pozorování umělecké a rukodělné činnosti.....	42
5.7 Komparace waldorfských a MŠ běžného typu na základě rozhovoru.....	48
<b>6 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ .....</b>	<b>49</b>
6.1 Odpovědi na výzkumné otázky.....	49
6.2 Závěrečné shrnutí.....	51
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>54</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>56</b>



## ÚVOD

Když jsem hledala před dvanácti lety vhodnou mateřskou školu pro svou dceru, nadchla mě waldorfská mateřská škola v Praze na Žižkově. Dcera ji navštěvovala tři roky a i já jsem se postupně stala její součástí. Ve školce panovala úžasná domácí atmosféra. My rodiče jsme společně s dětmi a učitelkami vytvářeli společenství. Nacvičovali jsme písňe ke slavnostem, pekli buchty, připravovali jarmarky, nebo jen tak vysedávali na školkové zahradě a povídali si.

Mé dceři se hned první den nechtělo ze školky ani domů. Začala jsem přemýšlet nad tím, co tam vytvářelo tak výjimečnou a poklidnou atmosféru. Abych více pronikla do waldorfské pedagogiky a zároveň měla ucelený pohled i na mateřské školy běžného typu, rozhodla jsem se v mé bakalářské práci pro komparaci třídních vzdělávacích programů waldorfských a běžných mateřských škol.

Aby bylo zřejmé, z čeho pedagog v současné mateřské škole vytváří Třídní vzdělávací programy (dále TVP), první část bakalářské práce se věnuje nejprve Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) a poté tvorbě Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále ŠVP PV). Než se přistoupí k porovnávání dokumentů TVP ve waldorfských a mateřských školách běžného typu, je třeba se zaměřit na to, z jakého filosofického proudu vychází waldorfská pedagogika, vysvětlit některé pojmy jako je antroposofie, fyzické, éterné a astrální tělo nebo dvanáct smyslů člověka. Antroposofické pojetí člověka je současně porovnáváno s poznatky vývojové psychologie a je zmíněno, kde jsou tyto teorie v názorech na vývoj dítěte předškolního věku společné a kde se naopak rozcházejí.

Cílem teoretické části je nahlédnout na to, do jaké míry se výchozí filozofie či vize mateřské školy uvedené v ŠVP PV (v charakteristice vzdělávacího programu) promítají do pedagogické praxe, tedy do utváření TVP.

Praktická část přináší výsledky kvalitativního výzkumného šetření, které bylo realizováno pomocí rozhovorů a rozboru dokumentů mateřských škol (výsledky jsou průběžně doplněny fotodokumentací). Dále bylo využito metody pozorování se zaměřením na oblast náplně uměleckých aktivit a oblast rukodělných činností dětí v šesti mateřských školách (ve třech waldorfských a třech běžného typu). Cílem výzkumného šetření je zjistit, zda se rozdílná pojetí a výchozí filozofie mateřských škol promítají do oblasti uměleckých činností a rukodělných prací.

# I TEORETICKÁ ČÁST

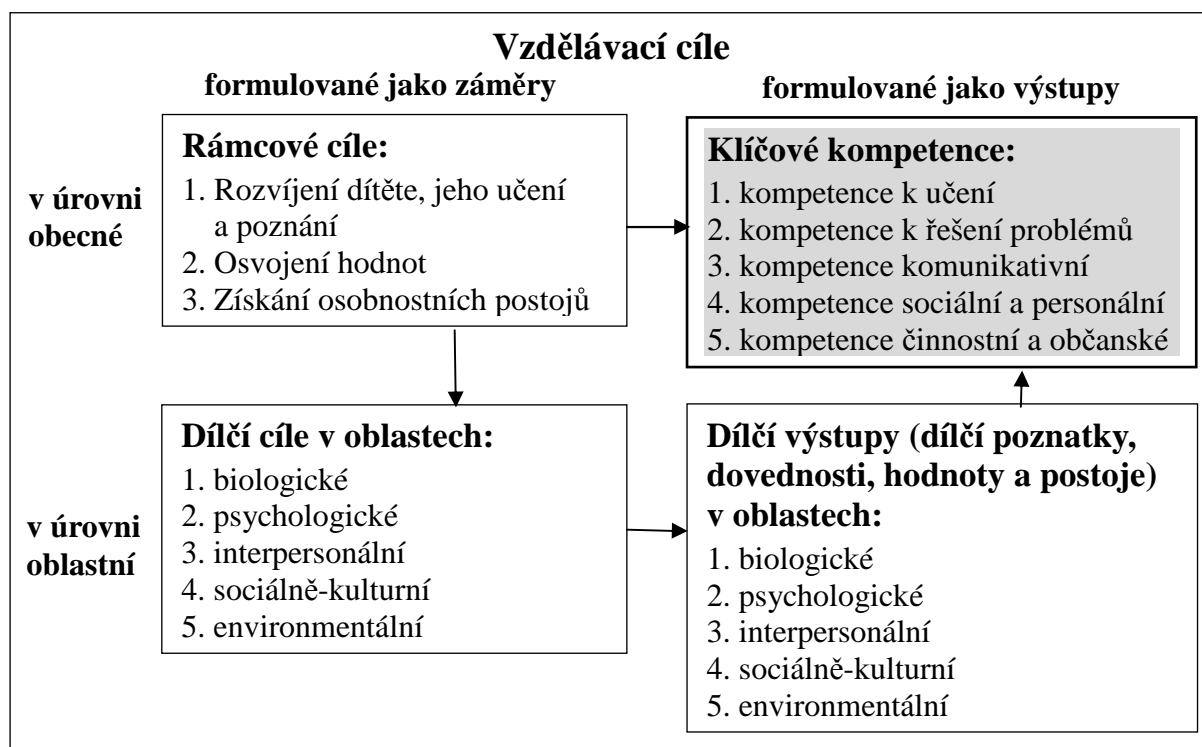
## 1 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

### 1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

RVP PV je kurikulární dokument, který pedagogům v mateřské škole slouží jako hlavní prostředek pro vytváření ŠVP PV a TVP. Každý pedagog by ho měl tedy znát a průběžně s ním pracovat. Tento dokument pro předškolní vzdělávání byl formulován tak, aby akceptoval přirozená vývojová specifika dětí tohoto věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání (Kol. autorů, 2004, s. 6). „RVP PV znamená posun v základní filozofii předškolní výchovy a vzdělávání. Předchozí model orientovaný předmětově se v RVP PV nahrazuje modelem orientovaným osobnostně.“ (Smolková, 2007, s. 55).

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi. Stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a následně pak na úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- Rámcové cíle
- Klíčové kompetence
- Dílčí cíle
- Dílčí výstupy (Kol. autorů, 2004, s. 9)



Vzdělávací obsah je v RVP PV popsán pomocí pěti oblastí

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Každá z oblastí zahrnuje záměry, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (Kol. autorů, 2004, s. 15).

Děti by se měly dle RVP PV cítit v prostředí mateřské školy bezpečně a radostně. Metody a formy práce se mají přizpůsobit vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. S dětmi by se mělo pracovat individuálně. Vhodnými metodami jsou prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi, založenými na přímých zážitcích. Významnou roli hraje též spontánní sociální učení, založené na principu nápodoby.

V režimu dne by se měly střídat aktivity spontánní i řízené, vzájemně provázané a vyvážené. Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě poznáním. „*Takto celostně koncipovaný RVP PV a z něho vyplývající nové pojetí předškolního vzdělávání se velmi přibližují pojetí waldorfské pedagogiky, jež obdobné cíle, východiska a přístupy uplatňuje ve světě již téměř 90 let, v České republice pak více než 15 let.*“ (Smolková, 2007, s. 56)

## **1.2 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV)**

ŠVP PV je veřejný dokument a většina mateřských škol ho má k nahlédnutí na svých webových stránkách nebo přímo v mateřské škole. Učitelky by ho měly vytvářet společně a dodržet při tom povinný obsah, jako jsou identifikační údaje, obecná charakteristika školy, charakteristika vzdělávacího programu, podmínky a organizace vzdělávání, vzdělávací obsah a evaluační systém.

V charakteristice vzdělávacího programu by se měla objevit základní vize, nebo výchozí filosofie mateřské školy. Jak již bylo uvedeno, ŠVP PV si pedagog vytváří v přímé návaznosti na RVP PV. Vzdělávací obsah má podobu integrované výuky, ve které se přirozeně propojuje pět oblastí vzdělávání uvedených v RVP PV, a směřuje k

naplňování dílčích cílů.

*„Přesto, že ŠVP PV jsou dokumenty jedinečné, „šité na míru“ každé jednotlivé škole, jsou určitá hlediska, respektive odborné nároky, které by měl splňovat každý ŠVP PV. Školní vzdělávací program zpravidla vyhoví, jestliže:*

- ♣ respektuje vzdělávací obsah i podmínky dané RVP PV*
- ♣ podává jasný a ucelený obraz o mateřské škole, o způsobu a formách její práce a poskytovaném vzdělávání*
- ♣ představuje konzistentní celek, nikoli soubor izolovaných a nenavazujících skutečností, a je tak dokladem o promyšlenosti, cílevědomosti a integrovanosti práce*
- ♣ pomáhá učitelkám rozvíjet pedagogický styl a strategie odpovídající integrovanému přístupu ve vzdělávání.“ (Kol. autorů, 2004, s. 44)*

Vytváření ŠVP PV pedagogům v předškolním vzdělávání nabízí velký prostor tuto obsahovou nabídku svobodně a kreativně vytvářet. *„Učitelka by si měla najít svoji cestu, která bude bavit děti i ji a současně naplňovat cíle, které nám stanovuje RVP PV, ale i ty, které vyplývají z potřeb dětí a za které cítíme vnitřní odpovědnost.“* (Svobodová, 2007, s. 11)

### **1.3 Třídní vzdělávací program (TVP)**

Třídní vzdělávací program vychází z ŠVP PV a je vytvářen pro konkrétní třídu v mateřské škole. Záleží zejména na složení třídy, zda je heterogenní či homogenní, kolik je zde dívek a chlapců, kolik předškoláků, jaké mají děti zájmy a podobně. Tento materiál není veřejný a záleží pouze na učitelkách, v jaké míře si ho vedou a jakou má jejich TVP podobu. TVP lze sestavit několika způsoby. Tematické části mohou mít podobu integrovaných bloků, projektů či programů.

V ŠVP PV jsou tematické celky zpracovány obecně a nazývají se školními bloky. Ty se potom v TVP dále konkretizují v třídních blocích. Při plánování je třeba též přihlížet k pravidelnému dennímu či týdennímu řádu.

### **Třídní blok**

„*Tematický celek v TVP, v němž jsou charakterizovány:*

- *konkrétní cíle, resp. záměry, popř. očekávané výstupy u konkrétních dětí (co je naším konkrétním záměrem, k rozvoji kterých konkrétních schopností, dovedností, poznatků, postojů a hodnot děti povedeme);*
- *přehled učiva:*
  - *tematické okruhy rozvedené do dílčích tematických částí či podtémat;*
  - *konkrétní činnosti a příležitosti (nabídka herních a didakticky zaměřených intelektových a praktických činností k tématu, vhodných svým výběrem i náročností pro děti ve třídě).“ (Průvodce...,2006, s. 12)*

Na plánování tematických bloků se osvědčily tzv. myšlenkové mapy, do kterých si učitelky i v průběhu bloku mohou postupně dopisovat aktuální témata. Toto téma je dobře popsáno v Manuálu TVP (Manuál TVP, 2005, s. 19) a v Praktickém průvodci třídním vzdělávacím programem (Průvodce..., 2006, s. 14). Svobodová (2007, s. 48 - 51) toto téma velmi dobře doplňuje názornými ukázkami.

„*Kromě tematických celků, které v našem případě představují základní nabídku, můžeme náš program dětem zpestřit, obohatit a doplnit dalšími činnostmi a aktivitami. Mohou to být samostatné pedagogické **projekty**, které nás či děti zaujmou, nebo různě zaměřené dílčí vzdělávací **programy**, které považujeme za zajímavé a nebo jejich potřeba v průběhu vzdělávání dětí vyvstala. Abychom měly tuto možnost, měly bychom dbát, aby v TVP zůstal pro tyto aktivity nějaký prostor.“ (Průvodce, 2006, s. 18)*

## 2 POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

### 2.1 Předškolní dítě z pohledu vývojové psychologie

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 97) hovoří o předškolním období jako o období hry, která se stává hlavní činností dítěte. Matějček (1996, s. 48) rozvíjí téma hry a její důležitost z hlediska rozvoje vztahů mezi dětmi, schopnosti spolupráce a též z hlediska pro-sociálních vlastností. Bělinová (1980, s. 126) uvádí, že hra je hlavní forma činnosti dítěte a díky ní prochází psychika dítěte v předškolním období největšími změnami.

Co se týká motorického vývoje v tomto období, dítě se stále zdokonaluje, zlepšuje pohybovou koordinaci, svou hbitost. V mateřské škole už by mělo dítě umět samo jíst u stolku, oblékat se, obouvat si boty.

Kognitivní vývoj dítěte se dostává z úrovně předpojmové na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení. *„Myšlení dítěte nepostupuje podle logických operací - je prelogické (předoperační), a to je stále úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní (vše polidšťuje), magické a artificialistické (všechno se dělá).“* (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 89)

Langmeier a Krejčířová (1998, s. 86) se shodují u vývoje řeči s Bělinovou (1980, s. 196) na tom, že díky nárůstu poznatků o okolním světě a přírodě roste slovní zásoba a zlepšuje se též výslovnost.

Důležitou součástí emočního vývoje je jak vývoj sebepojetí, tak vývoj seberegulace, tedy vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí. Co se týká sebepojetí, Gillernová a Mertin (2003, s. 132) píše, že: *„Názory, postoje, hodnocení dospělých dětí jednoduše přebírají tak, jak jsou jim prezentovány. Je to též zdroj rozvoje identity.“* Dále uvádí, že jedním z nejúčinnějších postupů v sociálním učení je učení napodobováním. Nezbytnou podmínkou je přítomnost modelů a vzorů, které děti podněcují k tomuto mechanismu (Gillernová, Mertin, 2003, s. 134).

Vůle dítěte tohoto věku je velmi kolísavá, protože jsou pro něho podstatné jasné a blízké cíle spojené s konkrétním uspokojením nějaké potřeby nebo s konkrétní činností.

## 2.2 Předškolní dítě z pohledu duchovní vědy R. Steinera

Jak pohlíží duchovní věda na dítě předškolního věku, Steiner (1993) popisuje v knize „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“. Uvádí, že nejdůležitější je napodobení a vzor, pomocí nichž dítě vstupuje ve vztah ke svému okolí. „*Pro žádný jiný věk neplatí tento výrok víc než pro dětství až do výměny zubů. Dítě napodobuje to, co se děje ve fyzickém okolí a v napodobování se jeho fyzické orgány vlévají do forem, jež jim pak zůstanou.*“ (Steiner, 1993, s. 22) Totéž uvádí Carlgren (1991, s. 29): „*Následky smyslových dojmů v raném dětství se však neprojevují jen v duševní oblasti. Zasahují až do fyzické sféry.*“

Dalo by se tedy říci, že nejvíce se v dítěti zakořeňuje to, s čím se setkává v předškolním věku, ať už jsou to zaběhnuté mechanismy chování, jednání s lidmi či komunikace. Smolková (2007, s. 14) výše uvedené shrnuje slovy: „*Z tohoto hlediska není podstatné, jaké množství podnětů na dítě působí a kolik poznatků o okolním světě získává, naopak - výchovně nejdůležitější je zde otázka kvality podnětů, jimž je dítě vystavováno a jimiž je oslovováno.*“

Dále je dle Steinera (1993, s. 33) v předškolním věku velmi důležité položit základy pro zdravý rozvoj vůle, myšlení a citění: „*Vůle člověka, a tím i jeho charakter, se nikdy nebude vyvíjet zdravě, nemůže-li v této životní epoše dítě prožívat hluboké náboženské impulsy. Do jednotné volní sféry se otiskuje to, jak se člověk cítí začleněn do světového celku.*“ Steiner (1924, s. 68) ve své přednášce ze Stuttgartu, kterou začlenil do knihy „*Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*“, nazývá dítě v prvním období života náboženským stvořením.

Co se týká rozvoje citové oblasti, má zde velkou úlohu bezprostřední kontakt s krásami přírody, pěstování smyslu pro krásu a umění. Díky tomuto smyslu může mít v budoucnu člověk radost ze života, pociťovat lásku k životu. V mateřské waldorfské škole hraje velmi důležitou roli také hudba, která dává éternému tělu rytmus. Ten pak dítě může prožívat i v jiných souvislostech.

„*Myšlení ve své vlastní podobě jako vnitřní život v odvozených pojmech musí v předškolním věku ještě ustoupit. Musí se vyvíjet jakoby neovlivněno, samo sebou, zatímco duši jsou zprostředkována podobenství a obrazy života i tajemství přírody.*“ (Steiner, 1993, s. 34). Z pohledu duchovní vědy je rozum duševní síla, jež se rodí teprve s pohlavním zráním.

Steiner (1993) dále v knize „Výchova dítěte a metodika vyučování“ popisuje, že třebaže se v předškolním věku provádí s dětmi vše jednoduše, neznamená to, že těmito jednoduchými prostředky nemůžeme vykonat mnoho. Záleží však především na tom, zda pedagog ví, jaký má činnost smysl.



### 3 VÝCHODISKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

#### 3.1 Antroposofie a waldorfská pedagogika

*„Tvůrcem antroposofické vědy a waldorfské pedagogiky je rakouský filosof, pedagog, umělec, dramatik a sociální myslitel Rudolf Steiner.“* (Smolková, 2007, s. 9). Jak už o sobě prozrazuje sám název, tato věda se snaží pochopit podstatu člověka, je to moudrost o člověku (anthropo-sofia) a dle Steinera (1993, s. 58) si dává za úkol pozorovat lidský vývoj z hlediska tělesného, duševního a duchovního jako celek.

Steinerovo pojetí světa a člověka v něm by se dalo rozčlenit do třech fází vývoje. První fáze antroposofického hnutí spadá mezi léta 1902 – 1909 a měla z počátku zejména teoretický a naučný charakter. V této době Steiner napsal tři základní díla: „Theosofie“, „Výchova dítěte“ a „O poznání vyšších světů“. Vznikl též jakýsi základ waldorfské pedagogiky, a to díky Steinerovým přednáškám, které se uskutečnily v Německu, Švýcarsku, Anglii, Holandsku a také u nás. Z těchto přednášek byl v roce 1906 vydán ucelený spis „Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy“.

První waldorfská škola vznikla však až o třináct let později, v roce 1919 ve Stuttgartu.

*„Neboť k tomu byl především nutný učitelský sbor vybavený takovým duchovním poznáním, jaké s ohledem na člověka plyne z duchovního světa. Poznání, které se týká člověka a působí vůči každému jednotlivému dítěti individuálně. K tomu je především zapotřebí osvojit si všeobecné poznání člověka.“* (Steiner, 1993, s. 9) K tomuto poznání člověka, jak zmiňuje Steiner (1993) výše, se dobral téměř po pětaticeti letech duchovně vědeckého úsilí a hledáním souvislostí člověka a vesmíru.

Přibližně od roku 1917 se v antroposofii začalo pohlížet na člověka jako na vícečlánkovou bytost a sám Steiner (1993) říká, že bez tohoto pohledu by nemohla waldorfská pedagogika být vytvořena. Toto nové pojetí člověka se řadí do třetí fáze hnutí. Ve druhé fázi vznikla například díla „Tajná věda“, „Pravda a věda“ a „Filosofie svobody“.

### 3.2 Fyzické, éterné a astrální tělo

Jak bylo uvedeno již v předchozí kapitole, waldorfská pedagogika se opírá o antroposofické pojetí člověka jako tříčlánkové bytosti, která má fyzické, éterné a astrální tělo a nakonec „já“ člověka, které řídí tři předchozí články. Toto pojetí člověka je též základem pro práci s dětmi ve waldorfské mateřské škole (dále MŠ). Rozlišujeme tedy:

*1. fyzické tělo*

*2. organismus životních sil neboli éterné tělo, které udržuje životní procesy*

*3. lidskou duši, která si uvědomuje své okolí a dostává se s ním do vnitřního kontaktu - astrální tělo*

*4. Já člověka, které řídí tři předchozí články bytosti a může se orientovat na své duchovní jádro jako na zdroj morální orientace*

„Tyto čtyři bytostné články se objevují postupně v rytmu sedmi let.“ (Boogerd, 2009, s. 12). Smolková (2007) popisuje, že waldorfská pedagogika má za úkol připravit ideální podmínky k tomu, aby mohlo probouzení těchto článků bytosti optimálně probíhat.

V prvních sedmi letech pracuje dítě především na výstavbě svého fyzického těla. Éterné síly mají v tomto období předškolního věku za úkol vytvářet konečnou podobu orgánů. Jelikož ještě nemají plnou sílu, jsou do jisté míry závislé na prostředí, ve kterém vyrůstají, a všem, co se kolem nich odehrává.

Smolková (2007, s. 13) se v názoru na vývoj éterného těla shoduje s Boogerdem (2009), přikládá však také velkou váhu vnitřním duševním gestům vychovatele: „*Dítě prvního sedmiletí jako by bylo „jedním smyslovým orgánem“, napodobuje (zvnitřňuje) vše, s čím se setkává. Nejedná se pouze o to, co se zjevně děje kolem něj, nýbrž o všechno, co dítě může vnímat svými smysly. Nejde pouze o vnější, ale i o vnitřní gesta vychovávajícího člověka (co si o někom myslím, jaký k němu mám vztah, s jakým zaujetím vykonávám činnost, kterou jsem pověřen vykonat, míra pravdivosti či nepravdivosti našich vyjádření, míra morálnosti našich postojů).*“

Dále Steiner (1993, s. 15) uvádí, že třetím článkem bytosti je pocitové neboli astrální tělo, jenž je nositelem bolesti a slasti, pudu, žádosti a vášně a rodí se teprve s pohlavní zralostí.

### 3.3 Dvanáct smyslů

*„Rudolf Steiner ukázal jako něco zcela nového a originálního, že smyslové orgány spolu vytvářejí určitý řád, nebo, máme-li použít jedno staré dobré slovo pocházející od Pythagora, smysly společně tvoří kosmos – jedno je neoddělitelně spojené s druhým a všechny smyslové orgány tvoří dohromady nádhernou kompozici.“* (Soesman, 2009, in Kytnerová, s. 6) *„Waldorfská pedagogika rozeznává na rozdíl od běžného pojetí 12 smyslů. Je to hmat, životní smysl, smysl pro pohyb, smysl pro rovnováhu, čich, chuť, zrak, smysl pro teplo, sluch, smysl pro řeč, smysl pro myšlenky a smysl pro já.“* (Kytnerová, 2012, s. 6)

V návaznosti na to, že duchovní věda pojímá člověka jako tříčlánkovou bytost, dělí Steiner také 12 smyslů člověka do tří skupin na smysly fyzické, duševní a duchovní. Kytnerová (2012, s. 8) podává stručný přehled o jejich rozdělení.

#### 1. Skupina smyslů, jimiž vnímáme vlastní tělo – fyzické

- hmat
- životní smysl
- smysl pro pohyb
- smysl pro rovnováhu

Tyto smysly pracují v podvědomí a jsou spojeny především s naší vůlí. Pomocí těchto smyslů prožíváme svou fyzickou individualitu spíše podvědomě, ale to, co z činnosti těchto smyslů vyplývá, si uvědomujeme velmi jasně.

#### 2. Skupina smyslů, jimiž vnímáme okolní svět – duševní

- čich
- chuť
- zrak
- smysl pro teplo

Toto jsou smysly, které pracují polovědomě a jsou spojeny s naším citem.

#### 3. Skupina smyslů, jimiž vnímáme druhé lidi – duchovní

- sluch
- smysl pro řeč
- smysl pro myšlenky
- smysl pro já

Jsou to smysly, které pracují vědomě a jsou spojeny s naším vědomím.

Nauka o dvanácti smyslech je velmi obsáhlá, zaměřím se zde proto pouze na využití tohoto učení v praxi mateřské waldorfské školy.

### Hmat

Soesman (2009) a Kytnerová (2012) popisují, že díky hmatu si člověk může uvědomovat sám sebe, a proto jsou ve waldorfské MŠ do TVP začleňovány často říkanky a prstové hry, aby děti procvičovaly konečky prstů, dotýkaly se sebe i navzájem. Dítě si tak může lépe uvědomit hranice mezi sebou a okolním světem. Co se týká hraček a vybavy interiéru, je vše většinou z přírodních materiálů, hračky jsou převážně ručně šité, nechybí ani přírodniny. Smolková (2007, s. 28) to odůvodňuje: „*Je důležité poskytovat dítěti v tomto věku dostatečné množství různorodého materiálu, který poskytuje původní, přirozenou, pravdivou a nezkrácenou smyslovou informaci o světě.*“ U většiny waldorfských MŠ převažují přírodní zahrady, kde si děti mohou hrát s hlínou, pískem a vodou, lézt na kmeny stromů a podobně.

### Životní smysl

„*Ve waldorfských mateřských školách je tento smysl nejvíce rozvíjen pravidelnými výlety. Děti se učí překonávat nejen přírodní překážky, ale zejména posilují svoji vytrvalost a sebezapření.*“ (Kytnerová, 2012, s. 12) Dále Soesman (2009) a Kytnerová (2012) uvádějí, že učitelky posilují v dětech životní smysl také vyprávěním pohádek, legend a mýtů, které vždy zapadají do celkových témat v integrovaných blocích. Důležité je, že se vyprávějí pohádky klasické, kde je zachována rovnováha mezi napětím a uvolněním. Díky tomu, že se děti vžijí do role hlavní postavy, která překonává různé překážky, se připravují na podobné situace v reálném životě. Poučení, které plyne z pohádky, s dětmi nikdy nerozebíráme. „*Nejde o to žít beze strachu, ale o to, aby člověk rozvinul síly, které mu pomohou strach překonávat.*“ (Soesman, 2009, s. 40)

### Smysl pro pohyb

Zde můžeme dle Soesmana (2009) pohyb chápat jako pohyb fyzického těla, nebo též jako cestu životem. V prvním případě je fyzický pohyb rozvíjen různými pohybovými hrami a tanečky v ranním kruhu, zejména pak při volném pohybu na zahradě. „*Druhou úrovní je pohled na setkání se s ostatními dětmi a dospělými. Každý je na své životní pouti a část cesty kráčí společně. Děti se učí vzájemně respektovat a dodržovat pravidla*

*společného soužití - navzájem ovlivňují svou životní cestu." (Kytnerová, 2012, s. 14)*

### Smysl pro rovnováhu

Dále Soesman (2009) a Kytnerová (2012) uvádějí, že smysl pro pohyb lze též chápat na dvou úrovních. Za prvé rovnováha fyzického těla, kterou může dítě procvičovat při zdolávání různých kopečků, nerovnosti terénu, lezení přes klády, skákání přes švihadlo, či lezení na stromy. Za druhé můžeme tento smysl rozvíjet u dětí i v duševní rovině, opět vyprávěním klasických pohádek, kde dítě nachází rovnováhu mezi dobrem a zlem. Nakonec nalézáním rovnováhy na těchto úrovních děti získávají poznání, že lze v životě zvládat různé nejistoty a duševní výkyvy .

### Čich

Dítě ve waldorfské MŠ se setkává se spoustou přírodních materiálů, které mají svou specifickou vůni. Modelují se včelím voskem, pracují s ovčí vlnou, pečou chléb, krájí ovoce na salát, sbírají bylinky na výletě nebo pracují na zahradě. V každé třídě je též malá kuchyňka, kde učitelky každé ráno vaří dětem ovocné nebo bylinkové čaje.

### Zrak

K procvičování zraku napomáhají různé barevné skládačky, puzzle, pexesa a malba akvarelem, při které děti poznávají, co se dá vytvořit se třemi základními barvami, a postupně chápou, které doplňkové barvy mícháním vznikají. Důležitou roli hraje též pobyt venku v přírodě, kde je velké množství zrakových vjemů. Proto se také ve waldorfských třídách chodí ven za každého počasí a jeden den v týdnu se chodí na delší výlety. Barva interiéru má též své opodstatnění.

### Smysl pro teplo

Dle Huber (2001) děti tento smysl rozvíjejí zejména modelováním z včelího vosku, který je sám o sobě tvrdý. Děti ho musejí nejprve pořádně zahřát v dlaních a pak prohníst konečky prstů, aby mohly ze vzniklé placičky nebo kuličky něco dalšího vytvořit. Vlastnost tepla děti též poznávají díky pečení chleba, který se peče pravidelně jedenkrát týdně.

### Sluch

Sluch můžeme cvičit v interiéru různými hudebními nástroji, sluchovými hádankami, rytmickými cvičeními, i nasloucháním druhému. Venku pak vnímáním zvuků přírody, zpěvu ptáků, šustění listí, zvuků zvířat. Podmínkou veškerého naslouchání je ztišení .

## Řeč

Děti se zdokonalují v řeči zejména v kolektivu při volné hře. Velkou roli hraje též osobnost vychovatele, podnětné domácí prostředí, vyprávění pohádek, zpívání písní či různá říkadla. „*Ve waldorfských mateřských školách mají děti možnost rozvíjet řeč také pomocí eurytmie - pohybového umění, které vytvořil R. Steiner pro podporu zdravého vývoje dětí.*” (Kytnerová, 2012, s. 31)

## Smysl pro myšlenky

„*Smysl pro myšlenky nás vede k tomu, abychom dokázali přestat vnímat sami sebe a tím se otevřeli pro myšlenkový svět toho druhého, abychom pochopili, co má na mysli. Waldorfská pedagogika vnímá přímou souvislost tohoto smyslu s životním smyslem. Podpora rozvoje životního smyslu v předškolním věku je základem pro rozvoj smyslu pro myšlenky.*” (Kytnerová, 2012, s. 33)

## Smysl pro Já

„*Waldorfská pedagogika poukazuje na skutečnost, že vše, s čím se dítě setkává prostřednictvím hmatu, mu umožňuje poznat nejprve samo sebe. Díky tomu se mu pak v budoucnosti bude dařit vnímat podněty, které k němu přichází z okolního světa a od druhých lidí. To, jakým způsobem pečovali vychovatelé o rozvoj hmatu v prvním sedmiletí, se projeví až v dospělosti, kdy dítě jako samostatná individualita stojí tváří v tvář JÁ druhého člověka.*” (Kytnerová, 2012, s. 35)

### **3.4 Dítě a barvy**

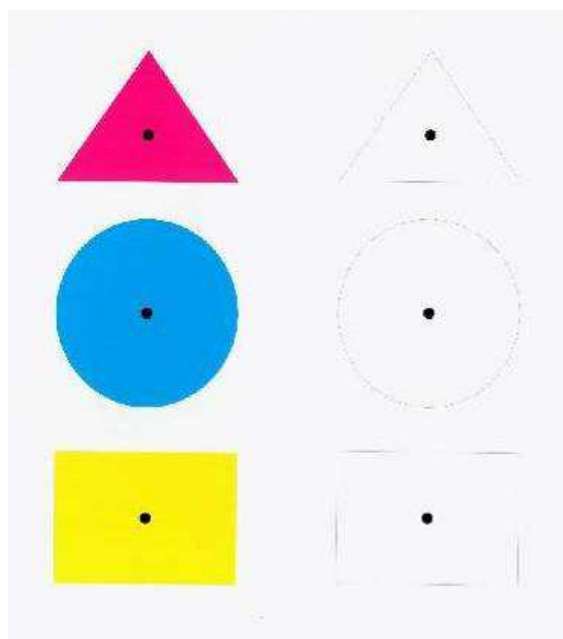
„*Je zcela zřejmé, že práce s barvami může uklidnit a zharmonizovat i naše nejvzrušenější nálady. Zmocní-li se někoho zlost, může mít větší radost, když maluje na papíře ohnivě červenou barvou, než kdyby například rozbil okno.*” (Carlgren, 1991, s. 65) Gruneliusová (1992) píše, že v předškolním věku je nejprve důležité se seznámit s barvami, než začnou děti malovat konkrétní předměty. Pro děti je malování akvarelem hluboký vnitřní zážitek, protože na papíře vznikají a ztrácejí se, světlají a tmavnou, jsou zkrátka v pohybu. Podle Smolkové (2007, s. 39): „*Dítě se učí radovat se z vlastního charakteru barvy, nepoužívá ji jen k tomu, aby namalovalo něco předmětného. Barvami uvádí v soulad své duševní prožívání tím, co barva a hry barev samy ze sebe chtějí vyjádřit. U dětí procítá smysl pro barvy a s ním i cit pro harmonii.*”

Zásadní rozdíl ve waldorfské pedagogice oproti klasickému pojetí barev je však v jejich terapeutickém působení. Dle Steinera (1993) záleží totiž na opačné, doplňkové barvě, která se vytváří v nitru dítěte. Děti intuitivně malují barvami, které jim pomáhají se uvést do rovnováhy. Když tedy například vzrušené, často se vztekající dítě, rádo maluje červenou, necháme ho, jelikož se uvnitř dítěte vytváří doplňková barva zelená. Letargické dítě tíhne spíše k barvám modrým nebo modrozeleným, a tím se vytváří v nitru oranžovožlutá. O tom, jak funguje tento princip doplňkových barev, se můžeme přesvědčit na pokusu z knihy Seilera (2009) „Barvy vidět prožívat rozumět“.

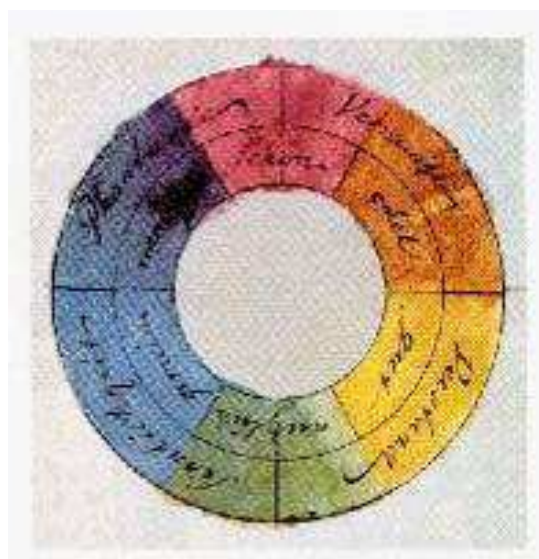
*„Upřeně se po dobu jedné minuty dívejte na některý z černých bodů na barevných plochách, potom se podívejte doprava na černý bod na bílém poli. Vznikne komplementární barva, která je však mnohem světlejší a éteričtější. Je-li pozadí bezbarvé, vznikne doplňková barva, tedy barva, která se nachází přesně na protilehlé straně barevného kruhu.“ (Seiler-Hugova, 2009, s. 88)*

Obr. 1: POKUS-vznik doplňkové barvy

Obr. 2: Goethův barevný kruh



Zdroj: Seiler-Hugova, 2009, s. 90



Zdroj: Seiler-Hugova 2009, s. 88

### 3.5 Umělecké a rukodělné činnosti ve waldorfské MŠ

#### 3.5.1 Malba akvarelem

Müllerová (2005) popisuje přípravu na malování takto. Ještě než děti začnou malovat, společně si s učitelkou připraví skleničky s barvami. Nejprve naplní malé skleničky vodou a učitelka do nich přidá základní akvarelové substance. Poté si děti vezmou každé svůj hadřík, přírodní houbičku a samy si pak mohou namočit akvarelový papír ve vodě. Na malbu se používají širší štětce s přírodním vlasem. Každé dítě dostává vždy maximálně tři základní barvy - žlutou, červenou a modrou. Důležité je dodržet čištění štětce ve vodě, jinak si děti barvy ve skleničkách zašpiní.

*„Při malování se děti seznamují s barvami, nemalují však konkrétní předměty, ale prožívají svět barev, jejich vznikání. Děti pozorují, jak se jedna setkává s druhou, ohraničuje ji nebo se s ní spojuje. Tak dítě rozvíjí obdivuhodné intuitivní umění v kladení barev. Malování je účinnou terapií, která vyrovnává napětí a únavu z jednostrannosti.“* (Smolková, 2007, s. 96)

Müllerová (2005, s. 22) ve své knize „Malen mit Wasserfarben“ dále rozvíjí teorii dětského způsobu malování: *„Když děti malují vodovými barvami, hned z prvních tahů poznáme dva základní způsoby malby. Jsou děti, které vycházejí z barevných ploch, které pak rozprostírají po celém papíře a další barevné fleky rozmísťují okolo nich. Jiné děti malují linie a obrysy forem; používají štětec spíše jako tužku. Zatímco první děti jsou s průběhem malování spontánně spojeny a barvami pomocí štětce uvolněně pohybují na ploše papíru, je druhý způsob pouze ojediněle určován životem barev; děti malují analyticky, je pro ně náročnější se vžít do barevné hry a barevného dění.“*

Učitel může děti motivovat před malováním krátkým příběhem, nebo jen řekne kratičké zadání jako například: *„Červená, modrá a žlutá dnes spolu slaví narozeniny.“* Děti mohou též malovat náladu slavností roku, na které se vždy ve školce důkladně připravují. Jako příklad Müllerová (2005, s. 30) uvádí období Masopustu: *„Děti na papír nejprve nanesou žlutou a modrou a pak přijde červená jako kouzelník a barvy proměňuje. Červená přišla ke žluté, vzala ji pod svůj kouzelný plášť a ze žluté se stala oranžová.“*

Takto přirozeně, na základě příběhů, děti postupně začínají chápat vztahy mezi barvami. Samy také dokážou vnímat dialogy mezi barvami a tím i jejich hlubší podstatu. *„Kdo*



*chce poznat barvy, nesmí začít s tím, že studuje a pak obmalovává nějaký motiv vnějšího světa. V tom případě by se barva stala něčím druhotným vedle formy a motivu. Abychom prožívali svět barevnosti, je třeba vycházet z barvy samé.*“ (Carlgren, 1991, s. 66)

### **3.5.2 Modelování včelím voskem**

V knize „Modelování včelím voskem“ popisuje Huber (2001, s. 8) důvod, proč se ve waldorfských školkách a školách modeluje včelím voskem. *„Včelí vosk vznikl působením slunce, květů a činností hmyzu - nikdy se nedotkl země. Včelí vosk je zhuštěné teplo a světelné síly.“* Proto se zejména v předškolním věku modeluje tímto materiálem a ne hlínou, která je ve své podstatě chladná a děti nemají tolik síly ji zahřát.

*„Tento materiál je dítěti velmi příjemný svou barevností, vůní a schopností udržet tvar a teplotu. Jako při malování, dáváme i zde před vysvětlováním přednost vlastnímu zážitku dětí, které ponejprv přihlížejí, jak to dospělý dělá, a tím získávají možnost nápodoby. Celou práci zasazujeme do vyprávění pohádkových příběhů, při jejichž poslechu může dítě své volně plynoucí představy okamžitě realizovat.“* (Smolková, 2007, s. 39)

Huber (2001) ve své knize dále popisuje, že vývoj objektů při modelování v podstatě zobrazuje pohybový vývoj dítěte od narození až po první postavení. Zpočátku dítě nejprve leží, pak začíná pomocí hmatu poznávat své ohraničení, poté dítě vše ochutnává, mačká, olizuje, dále se počíná otáčet, stavět na kolínka, až se úplně postaví na vlastní nohy.

Při modelování je postup velmi podobný, nejprve dítě dělá placku, pak ji ohraničuje různými zahrádkami, k materiálu čichá, hněte ho, ochutnává. Fázi vzpřimování dítěte zobrazuje různými sloupky a stojatými válečky, nebo vrství placičky do výšky. Později děti začnou modelovat složitější věci, na sloupek udělají klobouček a vznikne houba, nebo stříšku a vznikne strom. Velmi záleží na tom, kdy děti s materiálem začínají pracovat a jak často. Proto také Huber (2001) záměrně neuvádí konkrétní věkové ohraničení fází. Zručnější děti v předškolním věku už umějí zobrazit člověka, dům, nebo různé rostlinné motivy jako strom nebo květiny.

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 METODIKA**

#### **4.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření je porovnat oblast uměleckých a rukodělných činností ve třech waldorfských mateřských školách a třech mateřských školách běžného typu, a to pomocí analýzy dokumentů, pozorování a rozhovorů s učitelkami. Práce je zaměřena především na porovnání výtvarných technik, používání materiálů a postupů rukodělných činností, dále na metodiku činností, vybavení interiéru a charakteristiku hraček ve dvou výše zmíněných typech mateřských škol.

#### **4.2 Výzkumné otázky**

- 1) V čem se liší podoba integrovaných bloků ve waldorfských ŠVP PV a ŠVP PV MŠ běžného typu?
- 2) Jak se odlišuje uspořádání řízených činností ve waldorfských a MŠ běžného typu?
- 3) Co se odráží do metodiky výtvarných činností a výběru materiálů pro tyto činnosti ve waldorfských MŠ a MŠ běžného typu?

#### **4.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkum byl realizován v šesti mateřských školách, ve třech waldorfských a třech běžného typu.

##### Waldorfská – WMŠ 1

Mateřská škola se nachází ve městě, v nově zrekonstruované budově staré mateřské školy. Celkem jsou zde tři třídy, dále pak místnost, kde se konají roční slavnosti, výuka flétny pro předškolní děti, eurytmie a muzikoterapie. Tento prostor je také pronajímán aktivitám matek s dětmi do tří let a různým seminářům. Všechny tři třídy jsou heterogenní, tj. věkově smíšené, navštěvují je děti od tří do sedmi let. Ve třídě výzkumného šetření bylo 25 dětí, 13 chlapců a 12 dívek, z toho 16 předškoláků. Byla zvolena třída, kde působí učitelka s vysokoškolským vzděláním a má tříletý waldorfský seminář. U mateřské školy je krásná zahrada přírodního typu, kde mohou děti lézt na

stromy, pečovat o zeleninovou zahrádku, nebo jezdit na různých vozítkách. Je zde i kolotoč, klouzačka a prolézačka.

### Waldorfská – WMŠ 2

Objekt mateřské školy je novostavbou, ve které jsou použity pouze přírodní materiály a je vybudována podle zásad feng shui a má osázené střechy. V centru budovy se nachází víceúčelový kruhový sál. K areálu školky patří také domek pro umělecko-řemeslné aktivity dospělých (rodičů). V mateřské škole jsou dvě věkově smíšené třídy. Ve třídě, kde bylo realizováno výzkumné šetření, bylo 24 dětí, 13 chlapců a 11 dívek, z toho 16 předškoláků. Byla vybrána třída, kde působí učitelka s vysokoškolským vzděláním a má tříletý waldorfský seminář. Zahrada je přírodního typu, zeleninová políčka, chodníčky na ježdění s koly a tříkolkami. V ohradě chovají ovce, kozy a slepice.

### Waldorfská – WMŠ 3

Mateřská škola je ve městě, v nově zrekonstruované budově staré MŠ. Jsou zde tři třídy věkově smíšené. Ve třídě mého výzkumu bylo 26 dětí, 12 chlapců 14 dívek, z toho 16 předškoláků. Působí zde učitelka s vysokoškolským vzděláním a tříletým waldorfským seminářem. U školky je zahrada, kterou učitelky spolu s rodiči přetvářejí na zahradu přírodního typu. Budují zákoutí, upravují terén, položily kmeny a kořeny na lezení. S dětmi sázejí květiny, plánují zeleninové políčko.

### Běžného typu – BMŠ 1

Mateřská škola se nachází v malém městě, v nově zrekonstruované budově. Je zde pět homogenních tříd. Výzkumné šetření bylo provedeno ve třídě, kde je 25 dětí, 11 chlapců 14 dívek, z toho 15 předškoláků. Věk dětí byl od pěti do šesti let. Učitelka má vysokoškolské vzdělání a průběžně jezdí na semináře zaměřené na divadlo, environment a hudbu. U budovy je rozlehlá zahrada, kde jsou houpačky, klouzačka, i velká trampolína.

### Běžného typu – BMŠ 2

Mateřská škola vilového typu s velkou zahradou je v blízkosti historického centra města, jsou zde tři třídy. První třída je určena nejmladším dětem a další dvě jsou věkově smíšené. Výzkum byl realizován ve věkově smíšené třídě, věk dětí byl od tří do sedmi let. Bylo zde 24 dětí, 13 chlapců a 11 dívek, z toho 14 předškoláků. Zahrada není příliš velká. Je zde pískoviště, houpačky a domek pro děti. Druhá polovina zahrady je svažitá,

děti preferují rovinnou polovinu. Učitelka má vysokoškolské vzdělání, nedokončenou Vysokou školu hereckou a kurz logopedické prevence.

### Běžného typu – BMŠ 3

Mateřská škola se nachází v menším městě, v komplexu baťovských domků. Je to starší budova s novým vybavením ve třídách. MŠ má čtyři třídy, všechny homogenní. Výzkum byl proveden ve třídě předškolních dětí (od pěti do šesti let), kde bylo 28 dětí, 14 chlapců a 14 děvčat. U budovy je velmi rozlehlá zahrada, kde jsou kolotoče, klouzačka, houpačky, pískoviště a dřevěné domky pro děti. Učitelka má vysokoškolské vzdělání a průběžně jezdí na semináře zaměřené na hudbu a divadlo v MŠ.

Tabulka č.1: Celková charakteristika mateřských škol

	Vzdělání učitelky	Počet dětí	chlapci	dívky	předškoláci	Věkové složení třídy
WMŠ 1	vysokoškolské waldorfský seminář	25	13	12	16	smíšená
WMŠ 2	vysokoškolské waldorfský seminář	24	13	11	16	smíšená
WMŠ 3	vysokoškolské waldorfský seminář	26	12	14	16	smíšená
BMŠ 1	vysokoškolské, semináře environment, divadlo, hudba	25	11	14	15, ostatní 4-5 let	smíšená předškolní a střední věk
BMŠ 2	vysokoškolské, seminář logopedické prevence	24	13	11	14	smíšená
BMŠ 3	Vysokoškolské, seminář hudba, divadlo	28	14	14	28	homogenní

#### **4.4 Použité metody**

V bakalářské práci bylo využito kvalitativních metod, jedná se o kvalitativní výzkumné šetření. „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 16)

Zvolenými metodami byly:

- rozbor dokumentů
- pozorování
- rozhovor

##### **4.4.1 Rozbor dokumentů**

Rozbor dokumentů je dle Somra (2007, s. 10) „*analýza jakýchkoliv dokumentů, které nebyly vytvořeny za účelem našeho výzkumu. Záznamem mohou být právě tak dobře psané dokumenty jako jakékoli materiální stopy lidského chování.*“

V rámci výzkumného šetření se jednalo o dokumenty zvolených mateřských škol, a to ŠVP PV a TVP. Zaměřila jsem se především na Charakteristiku vzdělávacího programu a Obsah vzdělávání v ŠVP PV. Dále na rozbor TVP ve vztahu k uměleckým činnostem a rukodělným pracím.

##### **4.4.2 Pozorování**

Somr (2009, s.11) dělí pozorování na:

- *zjevné přímé, kdy výzkumník osobně sleduje zkoumané jevy a procesy*
- *skryté přímé, pomocí „jednostranného transparentu“, stěny propouštějící světlo jen jedním směrem, pomocí skryté kamery atd.*

Ve své práci jsem využila pozorování zjevné přímé, probíhalo vždy pouze v čase uměleckých činností, bylo tedy krátkodobé. „*Jako krátkodobá se zpravidla označují ta pozorování, která netrvají déle než jednu vyučovací jednotku. Krátkodobých pozorování je využíváno většinou k praktickým účelům v každodenní praxi.*“ (Chráaska, 2007, s.151)

Při pozorování uměleckých a rukodělných prací jsem do činností nijak nezasahovala. „*Specifickým znakem pozorování je respektování spontánního průběhu pozorovaného dění.*“ (Grecmanová a Holušová, 1997, s. 220)

#### **4.4.3 Rozhovor**

Při Rozhovoru jsou dle Somra (2009) „*informace získávány v přímé interakci s respondentem.*“ (Somr, 2009, s. 10) Chráska (2007, s. 182) nazývá rozhovor anglickým výrazem „*interwiev*“, který popisuje takto. „*Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Velkou výhodou interview oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů.*“

Při výzkumném šetření jsem použila polostrukturovaný rozhovor, otázky jsem měla předem připravené, ale jejich pořadí jsem při rozhovorech nedodržovala. Rozhovory jsem si nahrávala na diktafon a poté si je přepisovala na papír. Soubor otázek je uveden v příloze 1.

## 5 VÝSLEDKY

### 5.1 Rozbor dokumentů ŠVP PV

#### 5.1.1 Charakteristika vzdělávacího programu ve waldorfských MŠ

Ve waldorfských ŠVP PV se popisuje způsob rozvoje dětské osobnosti tak, aby mohly být všechny tři složky, tedy fyzická, duševní i duchovní, v rovnováze. Waldorfská MŠ 1 ve svém ŠVP PV uvádí: „*Naše školka podporuje přirozený a harmonický rozvoj dětí v duchovní, duševní a fyzické oblasti a učí děti přistupovat k veškerému bytí na Zemi s hlubokým respektem a úctou.*“ (ŠVP PV, WMSŠ 1)

V ŠVP PV se dále uvádí, že v oblasti **vůle** pomáhá dítěti zejména pevně daný rytmus, dále pak vhodné vzory k nápodobě.

V oblasti **citové** je vyzdvižována volná hra, možnost projevit se pomocí barev, hudby a rytmu. Svou důležitou roli hrají též klasické pohádky, říkadla a písně, vždy v souladu s ročním obdobím.

V oblasti **myšlení** je kladen důraz na rozvoj řeči a komunikativních schopností, dále pak na možnost vytváření si vlastních i obecných pojmů díky osobní zkušenosti. Děti jsou též vedeny k pozorování zákonitostí přírody a chápání plynutí času, a to zejména díky ročním slavnostem. V ŠVP PV jsou též vyzdvižována pozitiva smíšených tříd, zejména z pohledu přirozeného rozvoje sociálního vnímání.

Prostředí mateřské školy je vnímáno jako stále se měnící proces podle měnících se ročního období a svátků. Důležitý je též výběr barev v interiéru.

K oblasti **sebepojetí** ŠVP PV WMSŠ 2 uvádí: „*Rozvíjeno je také zdravé sebevědomí dětí, sebedůvěra, sebeúcta a kladné sebehodnocení, které jsou východiskem pro možnost prožít život bez pocitu ohrožení a bez strachu. K dětem je přistupováno individuálně, s vědomím jejich vlastních schopností – děti mezi sebou nejsou porovnávány.*“

Předškolní dítě je zde popisováno jako „*smyslový orgán*“. To znamená, že okolní svět vnímá celým svým tělem a všechny smyslové vjemy mu pomáhají poznávat svět kolem něj. V ŠVP PV je vyzdvižována nápodoba jako nejefektivnější sociální učení.

### **5.1.2 Charakteristika vzdělávacích programů v MŠ běžného typu**

BMŠ 3 ve své „Charakteristice“ říká, že „vzdělávání realizujeme podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání s využitím všech dosavadních výzkumů a zkušeností.“ (ŠVP PV, BMŠ 3)

Totéž se píše v ŠVP BMŠ 1: „Školní vzdělávací program včetně jeho vzdělávacího obsahu vychází ze základního dokumentu – Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.“

Dále BMŠ 3 uvádí ve své filosofii školky, že záměrem je rozvíjet děti přirozenou výchovou, dle jejich individuálních možností, přirozenou cestou citlivého vnímání všemi smysly, podporovat jejich duševní pohodu, rozvíjet zdravou samostatnost a sebevědomí dětí. Dalším dlouhodobým cílem je „využívat přírodních krás a zajímavostí v okolí města k vytváření kladného vztahu k přírodě a životnímu prostředí.“ (ŠVP PV, BMŠ 3)

ŠVP PV hovoří o zaměření na rozvoj řeči a vyvážení řízené a spontánní činnosti. V ŠVP PV BMŠ 1 se též píše o vzdělávání jako o přirozené činnosti. Hlavními prostředky vzdělávání jsou činnosti a vzory. „Naplňování vzdělávacích cílů formou záměrného i spontánního učení zakládáme na aktivní účasti dítěte, založené na smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení.“ (ŠVP PV, BMŠ 1). Také je zde ponechán dostatečný prostor pro hru, kterou nazývá základní potřebou předškolního dítěte.

V ŠVP PV MŠ běžného typu je též zmíněna nabídka doplňkových činností jako angličtina, plavání, tanečky, šachy, keramika, které se konají v průběhu celého roku.

### **5.1.3 Vzdělávací obsah ve waldorfských MŠ**

Obsah činností v průběhu roku je uspořádán do integrovaných bloků, které tematicky vycházejí z ročních svátků. Každému svátku je věnován jeden blok, „který umožňuje prostřednictvím tradičních přírodních a křesťanských obrazů, rituálů a praktických činností prožít určitou konkrétní skutečnost nebo naplnit výchovný cíl.“ (ŠVP PV, WMŠ 2)

„Slavení svátků vycházejících z procesů v přírodě i z tradičně vnímaných slavností našeho kulturního prostředí má ve výchově své místo a je velmi důležité pro pěstování



*určitých zvyků, poznávání obrazů a symbolů.*“ (ŠVP PV, WMŠ 3) Ve waldorfských školách jsou integrované bloky dány slavnostmi roku a jsou neměnné. Celkem je zde uvedeno sedm integrovaných bloků

- Michaelská doba
- Martinská doba
- Advent
- Masopust
- Jarní slavnost
- Letnice
- Svatojánská doba

Smysl těchto bloků je popsán uceleně ke všem blokům najednou. Uvádějí se zde funkce:

- **Poznávací** - dítě se seznamuje se svátky roku, s tradicemi, historií kultury, vnímá proměny přírody
- **Emocionální** - slavnosti přinášejí sváteční prožitek, citové uspokojení a pocit životní pohody daný tímto opakujícím se rytmem
- **Sociální** – mateřská škola se díky slavnostem stává místem vzájemného setkávání
- **Volní** – díky možnosti spolupůsobit danou slavností si dítě posiluje sebevědomí a vůli, možnost seberealizace. Získává množství nových kompetencí.
- **Etická** – slavnosti přinášejí vzory a obrazy vhodné k nápodobě a ty se stávají součástí dětského já
- **Estetická** – děti se spolupodílí na vytváření slavnostní atmosféry, zdobení třídy, vyrábění
- **Ekologická** – *„Při prožívání slavností jsme svým jednáním spojeni se Zemí a její duševností. Ta v jednotlivých obdobích oslovuje a probouzí naše konkrétní lidské kvality (odvaha, soucit, porozumění, seberealizace, schopnost proměny, bdělost, naslouchání apod.) Země a jsoucno jsou nesené shodným řádem bytí, nelze je od sebe oddělit.“* (ŠVP PV, WMŠ 3)

Integrované bloky ve waldorfských školách si mohou učitelky individuálně v TVP rozpracovat a zvolit libovolný počet tematických celků a jejich částí.

Ve vzdělávacím obsahu jsou dále popsány rytmicky se opakující činnosti v týdnu.

Hlavními činnostmi jsou:

- Malování akvarelem
- Modelování včelím voskem
- Pečení chleba
- Kreslení voskovými bločky
- Výlety do přírody

Někde jsou navíc zaznamenány ruční práce, nebo práce s potravinou.

#### **5.1.4 Vzdělávací obsah v MŠ běžného typu**

Vzdělávací obsah v mateřských školách běžného typu má též podobu integrovaných bloků, ty však vytváří kolektiv pedagogických pracovníků a mohou se obměňovat. Tematicky se mezi sebou MŠ běžného typu příliš neliší, plynule navazují na roční období. BMŠ 3 má celkem čtyři bloky s názvy: Zelené jaro, Zlaté léto, Barevný podzim a Bílá zima. V každém bloku jsou pak tři podtémata.

BMŠ 1 má pět bloků s názvy: Veselé kamarádění, Jarní probuzení, Letní radování, Podzimní pohlázení, Zimní čarování. Každý blok má dvě hlavní témata, z nichž každé ještě dvě podtémata, např.:

- *Blok JARNÍ PROBUZENÍ*
- *Témata:*
  - *Jak se budí jaro*
  - *Aprílové počasí*
- *Podtémata :*
  - *Cinkání jara*
  - *Barevné velikonoce*
  - *Klíč jara*
  - *Čarodějnický rej*

(ŠVP PV, BMŠ 1)

Integrované bloky v běžných školkách si mohou učitelky v TVP individuálně rozpracovat a zvolit libovolný počet tematických celků a jejich částí. Obecné cíle, záměry a výstupy jsou většinou definovány u každého bloku zvlášť. U bloku „Zelené jaro“ jsou v BMŠ 3 uvedeny tyto obecné cíle:

- Poznávat hodnoty spojené se zdravím, životem a životním prostředím
- Přispívat k předávání kulturního dědictví, hodnot a tradic
- Vytvářet příležitost k rozvoji sebevědomí, zdravé sebedůvěry
- Podporovat chápání okolního světa, dětskou radost, vzbuzovat v dítěti zájem poznávat, objevovat, porozumět věcem a jevům kolem sebe.

V dalších blocích jsou obecné cíle například:

- Rozvíjet schopnost přemýšlet, rozhodovat se
- Vést děti k sociální soudržnosti
- Rozvíjet schopnost spolupracovat, podílet se na činnostech
- Poskytovat dítěti možnost poznávat takové hodnoty, jako je individuální svoboda, soucítění, solidarita se slabými, péče o druhé (ŠVP PV, BMŠ 3)

## 5.2 Rozbor dokumentů TVP (březen, duben, květen)

### 5.2.1 Jarní měsíce ve waldorfských MŠ

V předchozích kapitolách 5.1.1 a 5.1.3 je zmiňována důležitost rytmu roku. Vzdělávací obsah je složen z neměnných integrovaných bloků, které jsou dále rozepsané v TVP. Jaro obsahuje dvě slavnosti, tedy dva integrované bloky:

- Jarní slavnost
- Letnice, Otvírání studánek

Těmto jarním blokům předchází v měsíci **březnu** rozloučení se zimou v podobě Morany. Když začne svítit trochu více slunce, mohou děti začít pracovat na svých zeleninových políčkách, každá třída má své. Do činností v ranním kruhu se promítá vše, co se odehrává venku v přírodě. Probouzejí se zvířata ze zimního spánku, začínají růst květiny, tráva, pučet stromy. Najednou je slyšet ptačí zpěv a vše je živější a veselejší. *Výtvarné činnosti – malování, kreslení, modelování – jarní motivy – země se probouzí; zdobení květináčků motouzy, filcování – předškoláci.* (TVP, WMŠ 1)

**V dubnu** se koná v MŠ Jarní slavnost. Jde v podstatě o to, zprostředkovat dětem, co se odehrává se semeny, která rostou ze země na povrch. Děti prolézají tunelem z hnědých látek a na konci je čeká Matka Země (většinou starší dáma oblečena v hnědé), která jim dá semínko. To si děti zasadí do ozdobeného malého květináče a odnesou si ho na

pozorování domů. Zde je vidět, jak souvisí tato konkrétní činnost s popisem funkce slavnosti v Obsahu vzdělávání, kde se píše, že: „*Při prožívání slavností jsme svým jednáním spojeni se Zemí a její duševností. Ta v jednotlivých obdobích oslovuje a probouzí naše konkrétní lidské kvality.*“ (ŠVP PV, WMŠ 3)

Do tohoto měsíce patří též „*prožitek Velikonoc jako tajemství nového života a snahy o novou kvalitu prožívání.*“ (Smolová, 2007, s. 93) Jarní řízené činnosti jsou například otloukání písků, zaplétání pomlázky, barvení vajec, pečení velikonočních jidášů, cvrknání kuliček, ovečky z rouna, kreslení a modelování kytíček, práce s papírem.

V **květnu** se ve waldorfských MŠ vypravují děti s učitelkami a s rodiči na výlet do lesa vyčistit studánku. Jedná se o velmi starý svátek, průvod královniček (nazdobených děvčat z vesnice), které očišťovaly v lesích studánky a vody od znečištění a zároveň prosily o dobrou úrodu a ochranu před kroupami a povodněmi.

Do květnových činností patří výroba holubic z papíru jako symbol seslání ducha svatého na apoštoly, motání panenek z trávy, modelování studánky z včelího vosku, včelky z olšových šišek, broušení loděk na truhlářském ponku s předškoláky, výroba dárku ke dni matek, tkaní a šití s předškoláky.

### 5.2.2 Jarní měsíce v MŠ běžného typu

Běžné mateřské školy se počtem tematických částí a podtémat mezi sebou liší. Co zůstává, je napojení na roční období. Děni v přírodě se odráží do témat v ranním kruhu i do uměleckých činností.

V měsíci **březnu** měly všechny tři mateřské školy v TVP zmínku o pozorování probouzející se přírody, mláďat a sázení semínek. BMŠ 2 ve svém TVP uvádí: „*Zima pomalu končí a jaro se probouzí. Příroda nám připravuje spoustu překvapení a všude začíná nový život. Sluníčko nás láká ven a den se prodlužuje. Budeme pozorovat klíčení semínek, rašící pupeny, rozvíjející se poupata, mláďata zvířat a ptáků.*“ (TVP, BMŠ 2) Co se týká jarních slavností, vynášení Morany měly v TVP BMŠ 1 a BMŠ 3, čištění studánek BMŠ 1.

V měsíci **dubnu** je ve všech běžných školkách stěžejním tématem svátek Velikonoc. V BMŠ 3 se uvádí: „*Velikonoce – svátky jara. Povíme si o tradici Velikonoc, kraslicích,*

*o typických jídlech – mazanci a beránkovi a také pomlázování upletenou pomlázkou. Cílem bude seznámit děti s tradicemi Velikonoc.“ (TVP, BMŠ 3)*

Jarní činnosti jsou například velikonoční zápichy z papírmaše, pletení pomlázek, malování kraslic, skládání květin z papíru, malba klovatinou, společné výtvarné projekty – artefiletika. V TVP BMŠ 1 bylo uvedeno pečení velikonočních perníků.

V měsíci **květnu** je stěžejním tématem Svátek matek. V TVP BMŠ 1 se v bodech uvádí:

- Vymýšlení činností, jak pomáhat mamince
- Besídka pro maminky
- Řízený rozhovor – rodina, domov
- Návčik básní, písni, tanečků pro maminky
- Kresba tuší – postava maminky
- Námětové hry na domácnost (TVP, BMŠ 1)

Podobně se v TVP BMŠ 3 uvádí: *„Povídáme si o roli maminky v rodině, co pro nás znamená, jaká je, co vše dělá pro to, abychom byli spokojení. Návčik básně o mamince, vyprávění s obrázky – co dělá moje maminka, sledování televizního pořadu Kostičky, díl Moji nejmilejší lidé a miminko.“*

Ke květnovým činnostem patří například skládání ptáčka z papíru, kolektivní práce – sluníčko (artefiletika), přáníčka a dárky pro maminky.

### **5.3 Pozorování umělecké a rukodělné činnosti**

#### **5.3.1 Umělecké a rukodělné činnosti v jarních měsících ve waldorfských MŠ**

Pozorování ve waldorfských MŠ jsem zaměřila na jednu konkrétní činnost a tou bylo modelování včelím voskem. V ostatních waldorfských třídách jsem též pozorovala modelování, abych mohla porovnat metodiku této činnosti.

#### WMŠ 1

Jelikož jsem do třídy přišla ještě před řízenou činností, zastihla jsem děti při volné hře v herně. Panovala zde poklidná atmosféra, dívky si hrály na domácnost nahoře na dřevěném patře, přebalovaly panenky a vařily oběd, chlapci stavěli věže z dřevěných kaplí (stavebnice z dřevěných plochých obdélníků).

Řízená činnost započala bez výrazného svolávání. Učitelka usedla ke stolku a dětem

nejprve rozkrájela čerstvý včelí vosk na malé čtverečky v modré a bílé barvě. Poté děti musely nejprve vosk zahřívát a hníst v dlaních, jelikož zpočátku byl na modelování tvrdý. Malým dětem to trvalo déle, protože neměly v prstech ještě takovou sílu a zručnost. Postupně děti udělaly z většího kousku modrou kuličku a z ní placku jako studánku, z menších částí vytvářely bílé kamínky ke studánce a lepily je do kruhu jako okraj. Při činnosti byly děti velmi soustředěné, občas si povídaly jen polohlasem, vydržely u činnosti dvacet minut. Ten, kdo měl dílo hotové, opět přešel plynule do hry



v herně. Mé pozorování jsem fotodokumentovala.

*Obr. 1-3: Modelování studánky z včelího vosku (WMŠ 1)*

## WMŠ 2

V této školce nebylo zadání při modelování tak konkrétní. Děti vytvářely jarní květiny a lepily je na podložku z průklepového papíru.



*Obr. 4 : Květiny z včelího vosku (WMŠ 2)*

### WMŠ 3

Zde nebylo žádné zadání, děti napodobovaly činnost paní učitelky, která modelovala ptáčka.

*Obr. 5 : Ptáčci z včelího vosku (WMŠ 3)*



#### **5.3.2 Umělecké a rukodělné činnosti v jarních měsících v MŠ běžného typu**

V MŠ běžného typu jsem se účastnila tří rozdílných činností, a to vytváření srdce pro maminku, malování vajíček a projektu „Řemesla“. Z těchto tří pozorování jsem vybrala projekt „Řemesla“, který se konal v BMŠ 1 jako součást jarního integrovaného bloku.

Ve třídě od rána panovala radostná a upovídaná atmosféra. Děti byly plny energie a jakoby tušily, že zrovna dnes bude řeč o řemeslech a zaměstnáních, nanosily si židličky do herny a hrály si na čekárnu u doktora. Až teprve začala učitelka zpívat úvodní svolávací píseň, ztišily se a začaly poslouchat, co se bude dít.

Učitelka měla připravený projekt o řemeslech. Nejprve si s dětmi povídala v kroužku o tom, co je to zaměstnání, proč se chodí do práce, co se dá za vydělané peníze koupit. Poté dětem rozdala kartičky a děti měly za úkol přiřadit, co vše daná postava k řemeslu potřebuje. Na výběr byl kovář, truhlář, pekař, švadlena atd. Náplní výtvarné a rukodělné činnosti bylo vyzkoušet si některé ze dvou řemesel. Děti se rozdělily do skupinek, některé si hrály na pekaře a připravily z těsta housičky, švadleny přišívaly knoflíky (z důvodu bezpečnosti plastovými jehlami a na papír) Děti pracovaly soustředěně a s nadšením. Velice je bavilo modelování housiček z těsta.



*Obr. 6,7: Modelování housiček ze slaneého těsta*



*Obr. 9 : Švadleny, přišívání knoflíků*



*Obr 8: Karty s řemesly*



## **5.4 Rozhovory s učitelkami**

### **5.4.1 Rozhovory ve waldorfských MŠ**

Rozhovory ve waldorfských MŠ jsem vedla přímo ve třídách, kde jsem také prováděla pozorování, a to buď přímo u uměleckých činností, nebo když děti odešly na zahradu. Věděla jsem, na co se budu ptát, ale některé téma mě natolik zaujalo, že jsem otázky v průběhu přidávala. Například mě velice překvapilo, že existuje teplá a studená řada základních akvarelových barev. Ve dvou školkách dokonce barvy používají dle toho, jaké je venku počasí, zda-li je teplo, chladno, mlha, déšť. V tomto případě bylo malování velmi založeno na rozvinuté intuici učitelky.



Z rozhovorů též vyplynulo, že každá učitelka má trochu jiné postupy činnosti. Některá téma zadává, jiná ne, někde se barvy míchají. Jedna učitelka např. uvedla: *„Když potřebuju třeba hnědou na strom, smíchám modrou, míň červený a trošku žlutý. Vždycky je třeba si to zkusit na papír.“* Jinde se ponechává vše na objevování dětem.

Při malbě u nejmenších dětí je nejprve důležité, aby se naučily správný postup používání štětce, vody a barev. Učitelky mají různé průvodní básně k těmto činnostem: *„Hladím, hladím kočičku, po chlupatém kožíšku.“* Někdy učitelka k činnosti hraje na lyru či flétnu, vypráví příběh, nebo zpívá tematické písně.

Co se týká modelování, z rozhovoru vyplynulo, že se ve waldorfských MŠ používá barevný včelí vosk, a to z toho důvodu, že je ve své podstatě teplejší. Je to přírodní materiál a má též pozitivní vliv na rozvoj smyslu pro teplo. Další umělecké a rukodělné techniky jsou například pravidelné kreslení včelími bločky, modelování ze slaneého těsta, tkaní, šití a práce na truhlářském ponku. *„Kreslení s bločky máme v pátek a děti mají zadané téma pohádky, která se zrovna vypráví. Je zajímavé, že každého oslovují úplně jiné obrazy. Holčičky kreslí ztracenou ovečku v lese a kluci strážce u brány. Samozřejmě téma zvládají jen větší děti, malé si mohou kreslit, co chtějí.“*

#### **5.4.2 Rozhovory v MŠ běžného typu**

Rozhovory v MŠ běžného typu jsem též prováděla přímo u uměleckých činností, nebo když byly děti na zahradě. V některých školkách mě překvapila velká škála výtvarných materiálů a prováděných technik. Vzhledem k tomu, že ze tří tříd běžného typu byla jedna čistě předškolácká a druhá napůl předškolního a napůl středního věku, přišlo mi celkem přirozené, že zde ve třídách učitelky témata zadávají. Díky výtvarným seminářům, které dvě učitelky ze tří absolvovaly, rády při výtvarných činnostech využívají různorodých technik a materiálů. *„Kdyby to bylo na mě, objednala bych mnohem víc druhů materiálů, ale teď na to nejsou peníze.“* Učitelka z BMŠ 1 mi nadšeně vyprávěla, že teď s dětmi budou malovat barvami na sklo a vyzdobí si tak okna. Naopak zase učitelka z BMŠ 2 mi sdělila: *„Já přes tu výtvarku moc nejsem, to dělá s dětma kolegyně, já spíš to divadlo.“* (učitelka má nedokončené DAMU)

Dále vyplynulo, že děti v běžných školkách modelují převážně s barevnými modelínami a keramickou hlinou. A dále: *„Děti rádi modelujou taky z těsta. Bud' si ho mícháme*

*sami, nebo ho kupujem už hotový. Uklížečky to ale nemaj rádi, je z toho větší nepořádek.“ V rozhovoru jsem se dále ptala na rukodělné činnosti. „Často jim zadávám činnosti, aby cvičily správný úchop tužky, dokázaly něco přesně vystříhnout. Taky zadáváme občas téma kreslení postavy a pozorujem na základě toho vývoj kresby (např. kresba maminky tuší). Jinak děláme třeba keramiku, máme ve školce i pec.“*

### **5.5 Komparace TVP waldorfských a MŠ běžného typu na základě rozboru dokumentů**

Waldorfské a MŠ běžného typu se liší zejména tím, z čeho ve svých TVP vycházejí, a to jsou integrované bloky zmiňované v ŠVP PV. Zatímco waldorfské vycházejí z neměnných bloků vázících se ke slavnostem roku, mateřské školy běžného typu mohou své ŠVP PV obměňovat a tím pádem se mění i TVP. Co mají společné všechny třídní programy, je provázanost s ročními obdobími. Ve waldorfských školkách je upřednostňován pevně daný řád, dávající dětem pocit jistoty ze stále se opakujících bodů během roku. MŠ běžného typu více zařazují do TVP projekty, výlety, exkurze, výstavy a jiné. Při rozboru dokumentů jsem také zjistila odlišnost v přístupu pojetí tradičních svátků. Zatímco ve waldorfských MŠ je zdůrazňován jejich křesťanský a duchovní význam, v MŠ běžného typu se zaměřují spíše na znaky, které s sebou svátky přinášejí. Dále z rozboru dokumentů vyplynulo, že se v MŠ běžného typu při utváření TVP více soustředí na definici cílů, získávaných kompetencí a provázanost pěti oblastí vzdělávání daných v RVP PV.

### **5.6 Komparace waldorfských a MŠ běžného typu na základě pozorování umělecké a rukodělné činnosti**

Při pozorování uměleckých a rukodělných činností jsem zjistila značnou odlišnost v používaných materiálech. Ve waldorfských MŠ se používají výhradně přírodní materiály jako akvarel, včelí bločky na kreslení, včelí vosk na modelování, dále pak slané těsto, ovčí rouno, filc, dřevo nebo přírodniny. V MŠ běžného typu mají větší výběr materiálů, avšak ne vždy jsou přírodního typu, děti též poznávají větší množství výtvarných technik.

## *1. Waldorfské MŠ*

Kreslení včelími bločky ve waldorfské MŠ je pravidelně jedenkrát týdně jako řízená činnost, jinak mají děti možnost kreslit kdykoli.

*Obr. 9: Kreslení včelími bločky*



Filcování suchou metodou s předškoláky. Pro bezpečnost mají děti nástavec na pět jehliček se zásuvným krytem. Většinou si vyrábí obal na sešity do školy, nebo si z ozdobeného filcu ušijí tašku. Jehlu na šití dostávají děti ve waldorfských MŠ již od tří let.

*Obr. 10: Filcování*



Tkaní ve waldorfských MŠ, na malých rámečcích vlevo a kolíkových stávcích vpravo. Tato činnost je určena spíše předškolákům, kteří se tkaní věnují skoro každý den. Mohou tkát kdykoli v čase volné činnosti, nebo když rychleji dokončí řízenou činnost, než menší děti.

*Obr. 11, 12: Tkaní*



Atmosféru při malbě akvarelem učitelka navozuje příběhem, pohádkou, říkankou či písni vážící se k celkovému tématu. Na tomto obrázku je krásně vidět, jak stačí dvě základní barvy k vyjádření atmosféry.

*Obr. 13: Akvarel, Semínko klíčí*



Práci na truhlářském ponku mají v oblibě zejména chlapci.

*Obr. 14: Lodičky, truhlářský ponk ve waldorfské MŠ*



## **2. MŠ běžného typu**

*Obr. 15: Jarní květiny, kombinovaná technika – vodovka, voskovka, květy z papíru*





*Obr. 16: Srdce pro maminku – koláž (lepení, vystřihování, skládání)*



Tato činnost byla náročná jak na trpělivost, tak na přesnost stříhání. Děti si z domova přinesly časopisy s květinami, vystřihly srdce podle šablony a nalepily je na papír. Rozstříhání na proužky a následné propletení pruhů papíru zvládl málokdo, učitelka dětem pomáhala.

*Obr. 17: Ovečka (karton, rolička od toaletního papíru, popcorn)*



*Obr. 18: Recyklace papíru, kolečko pomalované temperami a polepené tvary z raznic*



*Obr. 19: Květy z modelíny*



Ukázka výtvarných pomůcek v MŠ běžného typu.

*Obr. 20: Polystyrenové kuličky, barevné drátky*



*Obr. 21: Raznice a válečky*



*Obr. 22: Polystyrenové kuličky na modelování*    *Obr. 23: Razítka*



Obr. 23: Kukuřičné špalíky pro vytváření objektů



### 5.7 Komparace waldorfských a MŠ běžného typu na základě rozhovoru

Jelikož rozhovory s učitelkami následovaly až po pozorování uměleckých činností, pouze jsem se tázala na věci, které jsem chtěla potvrdit, nebo si je více ujasnit.

Ve waldorfských školkách jsem se ptala zejména na počet barev, které mají děti k dispozici. Z rozhovoru vyplynulo, že existuje studená a teplá řada základních barev, tedy teplá červená, modrá a žlutá a stejně tak ve studených tónech. Na otázku, kdy se jaká řada používá, mi bylo vysvětleno, že je to dle ročního období a podle atmosféry slavností. Učitelky ve waldorfských školkách většinou nezadávají témata, pouze předškolním dětem. Ve výtvarném umění se vyzdvihuje spíše proces nežli výsledek, proto se výkresy nikdy neporovnávají ani neposuzují.

V MŠ běžného typu se využívá více výtvarných technik a materiál je různorodější, přestože ne vždy přírodní. Při řízených činnostech se témata většinou zadávají, v čase volné hry si pak děti mohou malovat či modelovat dle své vlastní fantazie. Učitelky jezdí na různé výtvarné semináře a rády zkoušejí i novinky od výrobců, například válečky z kukuřičné hmoty na modelování, polystyrenové kuličky a barevné drátky na tvorbu figurek nebo různé typy raznic a válečků.



## **6 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ**

### **6.1 Odpovědi na výzkumné otázky**

- 1) V čem se liší podoba integrovaných bloků ve waldorfských ŠVP PV a ŠVP PV MŠ běžného typu?
- 2) Jak se odlišuje uspořádání řízených činností ve waldorfských a MŠ běžného typu?
- 3) Co se odráží do metodiky výtvarných činností a výběru materiálů pro tyto činnosti ve waldorfských MŠ a MŠ běžného typu?

#### **1) V čem se liší podoba integrovaných bloků ve waldorfských ŠVP PV a ŠVP PV MŠ běžného typu?**

Integrované bloky jsou ve Školních vzdělávacích programech podrobně rozepsány ve Vzdělávacím obsahu. Tyto bloky se ve waldorfských MŠ liší od MŠ běžného typu tím, že vycházejí ze slavností roku a jsou pevně dány. Každému svátku je ve waldorfské MŠ věnován jeden blok. Celkem je zde sedm daných integrovaných bloků. Jejich vzdělávací funkce jsou popsány ke všem blokům najednou.

Integrované bloky v MŠ běžného typu se mohou individuálně obměňovat. Každá BMŠ si tedy sama určuje, na jak dlouho si tyto bloky, nebo dokonce celé ŠVP PV připravuje. Integrované bloky v BMŠ se též váží k ročním obdobím, avšak jejich názvy, počet a způsob rozepsání do podtémat je velmi individuální. Vzdělávací cíle a záměry jsou většinou popsány ke každému bloku zvlášť.

#### **2) Jak se odlišuje uspořádání řízených činností ve waldorfských a MŠ běžného typu?**

Ve waldorfských MŠ je důležitý stálý rytmus roku s jeho slavnostmi a taktéž rytmus činností v týdnu. To znamená, že vždy v pondělí se maluje, v úterý se peče chléb, ve středu se modeluje, ve čtvrtek se kreslí bločky a v pátek se chodí na výlety. Uspořádání pravidelných činností (jejich pořadí v týdnu), mají waldorfské MŠ odlišné. Umělecké činnosti se vždy váží k daným integrovaným blokům a slavnostem.

V MŠ běžného typu se do TVP více zařazují projekty, výlety, kroužky, výstavy atd. Například v jarním bloku může být podtéma „Zpíváme jaru písničky“ a týden se děti

věnují hudbě, vyrábějí nástroje, poslouchají vážnou hudbu a tu potom umělecky ztvárňují. Řízené činnosti nemají své stálé pořadí.

### **3) Co se odráží do metodiky výtvarných činností a výběru materiálů pro tyto činnosti ve waldorfských MŠ a MŠ běžného typu?**

Do metodiky činností, i do celkového chápání předškolního dítěte se odráží to, z čeho daná MŠ vychází, tedy výchozí filosofie. Waldorfská pedagogika vychází z antroposofického pohledu na člověka (kapitoly 2.2, 3.1, 3.2, 3.3) a z RVP PV. MŠ běžného typu vychází z RVP PV a poznatků vývojové psychologie. Ve waldorfské pedagogice předškolního věku je vyzdvižována nápodoba jako nejefektivnější sociální učení. To se též promítá do metodiky činností. Učitelka započne činnost a děti ji napodobují. S dětmi tedy maluje, modeluje, šije, tká. Vše probíhá přirozeně, bez obsáhlého vysvětlování. Při malbě ve waldorfských MŠ je kladen důraz nejprve na poznávání barev a jejich míchání, pak teprve na zobrazování konkrétních předmětů.

V MŠ běžného typu mají děti možnost se učit většímu množství výtvarných technik. Z tohoto důvodu je postup výtvarné činnosti více vysvětlován. Často jsou též zařazovány společné výtvarné projekty – artefiletika. Výběr materiálu je dán zejména pojetím smyslů člověka. Zatímco vývojová psychologie určuje jako základní smysly zrak, sluch, hmat a čich, v antroposofii je popsáno smyslů dvanáct (viz kap. 3.3). Při výtvarných a rukodělných činnostech ve waldorfské MŠ je důležitý zejména rozvoj hmatu (fyzický smysl) a dále smysl pro teplo, který je řazen do smyslů duševních. Při výběru materiálů je ve waldorfských školách kladen důraz na přirozenou a pravdivou smyslovou informaci, materiály jsou tedy přírodní. RVP PV, ze kterého bezprostředně vychází MŠ běžného typu, se výběrem materiálu pro umělecké činnosti nezabývá. Důležitá je činnost samotná a naplňování vzdělávacích cílů a záměrů.

## 6.2 Závěrečné shrnutí

Jelikož jsem se ve své práci zabývala srovnáváním uměleckých a rukodělných činností v mateřských školách velmi odlišného typu, musím zde poznamenat zjištění, že v praktických činnostech se velice odráží základní pojetí předškolního dítěte, které daná školka uznává, a to jak v metodice výtvarných činností, tak v používaných materiálech.

Steiner (1993) ve svém antroposofickém pojetí člověka dělí jeho vývoj na sedmileté fáze. V předškolním věku je dle jeho názoru velmi důležitá výstavba fyzického a éterného těla. V teoretické části mé práce tento vývoj popisuji v kapitolách 2.2, 3.2, 3.3. Smolková (2007, s. 14) v souvislosti s vývojem éterného a fyzického těla uvádí: „*Z tohoto hlediska není podstatné, jaké množství podnětů na dítě působí a kolik poznatků o okolním světě získává, naopak - výchovně nejdůležitější je zde otázka kvality podnětů, jimž je dítě vystavováno a jimiž je oslovováno.*“

I dle mého zjištění, na základě pozorování, je ve waldorfských MŠ kladen důraz na kvalitu podnětů, ať už je to vybavení školky, estetická úprava interiéru, výběr kvalitních materiálů na tvorbu, či výběr hraček. Kvalitou podnětů není však míněna pouze oblast materiální, nýbrž také zahrnuje veškeré jednání a morální smýšlení pedagoga, vztahy v pedagogickém sboru atd.

Díky pozorování uměleckých činností a díky rozhovorům s učitelkami ve waldorfských školkách jsem zjistila, že je při malbě akvarelem velmi důležité poznávat barvy jako takové, objevovat, jak se míchají, a vše podávat dětem pohádkovou formou, příběhem. Tato metodika se shoduje s názorem Carlgrena (1991, s. 66), Müllerové (2005) i Smolkové (2007). „*Při malování se děti seznamují s barvami, nemalují však konkrétní předměty, ale prožívají svět barev, jejich vznikání. Děti pozorují, jak se jedna setkává s druhou, ohraničuje ji nebo se s ní spojuje. Tak dítě rozvíjí obdivuhodné intuitivní umění v kladení barev. Malování je účinnou terapií, která vyrovnává napětí a únavu z jednostrannosti.*“ (Smolková, 2007, s. 96)

Výběr přírodního materiálu pro umělecké činnosti je ve waldorfské pedagogice dán také pojetím smyslů. Rozvoj hmatu v antroposofii má kromě úlohy uvědomit si své tělo a hranice s okolním světem, také úlohu probudit touhu po božské jednotě, ze které člověk vychází. „*Původně jsme byli zajedno s kosmem, pak jsme se od něj oddělili a všechno lidské snažení není nic jiného než pokus klepat na dveře domu, z nějž jsme byli*

vyhnání.“ (Soesman, 2009, s. 23). „*Hmat má pro člověka naprosto určitou úlohu: dostáváme se z božské jednoty a zároveň v nás vzniká touha se do ní vrátit.*“ (Soesman, 2009, s. 24) Při výběru materiálu je ve waldorfských školách kladen důraz na přirozenou a pravdivou smyslovou informaci, materiály jsou tedy přírodní.

V MŠ běžného typu, ve kterých se vytváří dokumenty zejména na základě RVP PV, vycházejícího z poznatků vývojové psychologie, se popisuje rozvoj hmatu pouze na fyzické úrovni. O kvalitě podnětů (výtvarného materiálu) se zde nehovoří.

V souvislosti s rozvojem hrubé a jemné motoriky se v RVP PV (2004, s. 16) v oblasti Dítě a jeho tělo uvádí:

- *Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje)*
  - uvědomění si vlastního těla
  - rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsah pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí
  - rozvoj a užívání všech smyslů
  - rozvoj fyzické i psychické zdatnosti
  - osvojení si věku přiměřených praktických dovedností
  - osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě
  - osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody i pohody prostředí
  - vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu
  
- *Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí)*
  - lokomoční pohybové činnosti (chůze, běh, skoky a poskoky, lezení), nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě) a jiné činnosti (základní gymnastika, turistika, sezónní činnosti, míčové hry apod.)
  - manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem; činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují a jejich praktickým používáním
  - zdravotně zaměřené činnosti (vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, dechová, relaxační cvičení)
  - smyslové a psychomotorické hry
  - konstruktivní a grafické činnosti

- hudební a hudebně pohybové hry a činnosti
- jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti v oblasti osobní hygieny, stolování, oblékání, úklidu, úpravy prostředí apod.
- činnosti zaměřené k poznávání lidského těla a jeho částí
- příležitosti a činnosti směřující k ochraně zdraví, osobního bezpečí a vytváření zdravých životních návyků
- činnosti relaxační a odpočinkové, zajišťující zdravou atmosféru a pohodu prostředí
- příležitosti a činnosti směřující k prevenci úrazů (hrozcích při hrách, pohybových činnostech a dopravních situacích, při setkávání s cizími lidmi), k prevenci nemoci, nezdravých návyků a závislostí

I dle mého zjištění, na základě pozorování a rozhovorů v MŠ běžného typu, se zde neklade důraz na výběr materiálu, co se týče jeho kvality a složení, ale spíše na jeho rozmanitost. Učitelky vybírají výtvarné potřeby z katalogů, které mají k dispozici ve třídách, rády zkoušejí nové materiály a výtvarné techniky. V metodice činností je kladen důraz na rozvoj dovedností dítěte. V této oblasti RVP PV nabízí: „*Manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem; činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují a jejich praktickým používáním.*“ (RVP PV, 2006)

V metodice činnosti je technické provedení upřednostňováno před duševním rozvojem dítěte. Na základě pozorování jsem zjistila, že v MŠ běžného typu děti mnohem častěji stříhají nůžkami a používají lepidlo, kreslí pastelkami a fixami konkrétní postavy a předměty, velmi často vybarvují omalovánky. Ve waldorfských MŠ jsou děti vedeny k poznávání základních barev a jejich míchání. Malování má zde i léčivý význam. „*Malování je účinnou terapií, která vyrovnává napětí a únavu z jednostrannosti.*“ (Smolková, 2007, s. 96). Děti ve waldorfských MŠ mají též možnost poznávat rukodělné činnosti jako tkaní, šití nebo práce na truhlářském ponku.

## ZÁVĚR

Jako téma pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala komparaci třídních vzdělávacích programů v oblasti rukodělné činnosti a umění. V teoretické části jsem se zabývala nejprve základními dokumenty předškolního vzdělávání, abych mohla v praktické části tyto dokumenty porovnávat. Dále jsem se v teoretické části zabývala antroposofií Rudolfa Steinera, předškolním dítětem z hlediska vývojové psychologie a metodikou uměleckých činností ve waldorfských MŠ. S waldorfskou pedagogikou jsem se poprvé setkala, když má dcera tuto mateřskou školu navštěvovala. O filosofii, která tuto pedagogiku prostupuje, jsem však nevěděla mnoho.

Díky této práci jsem zjistila, že se tato filosofie promítá jak do utváření ŠVP PV, tak i přímo do TVP v oblasti uměleckých a rukodělných prací. Důraz se klade na nápodobu, kvalitu podnětů a umělecké činnosti, které napomáhají ke zdravému rozvoji éterného těla. Základem integrovaných bloků v Obsahu vzdělávání jsou slavnosti roku, které vycházejí z tradičních křesťanských svátků, i starších pohanských tradic. Důležitým aspektem je zde řád a rytmus, který dává dětem pocit bezpečí.

Na základě rozboru dokumentů jsem též zjistila, že mateřské školy běžného typu vycházejí bezprostředně z RVP PV, který navazuje na poznatky vývojové psychologie. V ŠVP PV mateřské školy běžného typu je kladen důraz na vzdělávací cíle a záměry, ale též na vzdělávací nabídku, která je na první pohled rozmanitější a nápaditější než ve waldorfských MŠ. Integrované bloky též navazují na roční období, nenesou však v sobě pravidelný rytmus a řád. Do třídních vzdělávacích programů BMŠ se často řadí různé projekty, exkurze, výlety nebo různé kroužky. Dokument ŠVP PV si mateřské školy běžného typu libovolně přetvářejí.

Na základě výsledků mého pozorování, které jsem uskutečnila ve třech waldorfských a třech mateřských školách běžného typu, mohu říci, že v oblasti uměleckých činností mají děti v mateřských školách běžného typu možnost vyzkoušet si různé výtvarné techniky a poznávat více druhů materiálů. Liší se tak podstatně od waldorfských MŠ, kde se používají výhradně materiály přírodní. Děti zde malují akvarelem, modelují včelím voskem a kreslí včelími bločky. Též rukodělné činnosti jsou zaměřeny na tradiční řemesla jako tkaní, šití a práci na truhlářském ponku. Mateřské školy se velmi liší též metodikou výtvarných činností. Ve waldorfských MŠ je v malbě kladen důraz na poznávání tří základních barev a jejich míchání, v modelování na procvičení a zahřátí

konečků prstů. Učitelka činnosti uvádí příběhem, říkankou, nebo činnost hudebně doprovází. V mateřských školách běžného typu je metodika zaměřena na rozvoj dovedností dětí, jako je stříhání nůžkami, lepení, zobrazování konkrétních postav a předmětů, či poznávání výtvarných technik.

Tato práce mě velice obohatila o teoretické i praktické poznatky v oblasti vytváření základních dokumentů mateřských škol i v oblasti uměleckých činností. Díky kvalitativnímu výzkumu jsem měla možnost nahlédnout do mateřských škol s odlišným přístupem k předškolnímu dítěti a mohu říci, že oba přístupy mě něčím obohatily.

Ve své budoucí pedagogické praxi bych při vytváření základních dokumentů nejraději spojila tyto dva přístupy. To znamená, ponechala bych základní filosofii waldorfské MŠ a zároveň se při rozpisu činností v TVP více zaměřila na cíle a záměry popsané v RVP PV. Mám za to, že by tak vznikl více propracovaný dokument.

V uměleckých a rukodělných činnostech souzním více s waldorfským přístupem, avšak nebránila bych se i kombinovaným výtvarným technikám.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BĚLINOVÁ, Ludmila a kolektiv. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN 1980. publikace č. 45-00-12
- BOOGERD, Cornelis. *Éterné tělo ve výchově malých dětí*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-55-0.
- CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- GRUNELIUSOVÁ, Elisabeth. *Výchova v raném dětském věku*. Přerov: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-3-4.
- HUBER, Hanne. *Gestalten mit Bienenwachs*. Stuttgart: Verlag, 2001, ISBN 3-7725-0393-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KYTNEROVÁ, Jana. *Rozvoj smyslů – jedna ze specifických podmínek vzdělávání v současné waldorfské MŠ*. Olomouc, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, pedagogická fakulta.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Druhé vydání [online]. Praha: výzkumný ústav pedagogický, 2006. 28 s. [cit. 2013-06-07]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual\\_SVP-MS.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-MS.pdf)>. ISBN 80-87000-01-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-X.
- MÜLLER, Brunhild. *Malen mit Wasserfarben*. Stuttgart: Verlag, 1986, ISBN 3-7725-0449-3.
- Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy, Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2006
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání [online]. Praha: výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2013-06-07]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-)



2004.pdf>. ISBN 80-87000-00-5.

- SEILER-HUGOVA, Ueli. *Barvy vidět prožívat rozumět*. Praha: WALD Press, 2009. ISBN 978-80-903931-4-1.
- SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 80-903761-2-6.
- SOESMAN, Albert. *Dvanáct smyslů Brány duše*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-59-8.
- SOMR, Miroslav. *Základní metody výzkumu*. České Budějovice, Jihočeská fakulta v Českých Budějovicích, 2007.
- STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika*. Frýdek-Místek: Asociace waldorfských škol, 2011.
- STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice, Jihočeská fakulta v Českých Budějovicích, 2007.
- ŠVAŘÍČEK Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVP PV (BMŠ 1, BMŠ 3), vnitřní dokumenty zpracované kolektivem MŠ, 2011-2012
- ŠVP PV (WMŠ 1, WMŠ 2, WMŠ 3), vnitřní dokumenty zpracované kolektivem MŠ, 2011-2012
- TVP PV (BMŠ 1, BMŠ 2, BMŠ 3), vnitřní dokumenty zpracované kolektivem MŠ 2012-2013
- TVP PV (WMŠ 1, WMŠ 2, WMŠ 3), vnitřní dokumenty zpracované kolektivem MŠ 2012-2013

## **PŘÍLOHA Č.1: Otázky – rozhovor**

1. Jaké se používají ve vaší školce barvy?
2. Kolik barev dětem při malbě dáváte?
3. Používají děti černou barvu?
4. Malujete vždy technikou mokré do mokrého?
5. Mícháte dětem barvy?
6. Zadáváte dětem témata?
7. S čím nejčastěji modelujete?
8. Musí se při modelování dodržovat nějaký postup činnosti?
10. Jaké další umělecké a rukodělné činnosti s dětmi děláte?