

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Volby výtvarné prezentace v MŠ

Decision making in presenting childrens' artwork

Anežka Holemá

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Volby výtvarné prezentace v MŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18. 4. 2018

Poděkování

Děkuji vedoucí mé práce Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za odborné rady a důvěru. Dále bych ráda poděkovala všem učitelů a rodičům, kteří mi poskytli informace pro můj výzkum a věnovali mi svůj čas.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá možnostmi a způsoby prezentace dětských výtvarných děl v mateřských školách. V textu jsou porovnány způsoby prezentace dětských výtvarných prací ve třech rozdílných předškolních zařízeních – Waldorfské školce, Montessorri školce a v Mateřské škole se speciální péčí.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se věnuje podobám výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání. Analyzuje vzdělávací oblasti, tak jak jsou zpracované v RVP PV a podobu začlenění výtvarných činností v jednotlivých oblastech vzdělávání.

Dále je prostor věnován podobám výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání obecně a výtvarné výchovy ve waldorfské pedagogice a montessori pedagogice.

Praktická část práce nabízí podrobnou charakteristiku tří mateřských škol, ve kterých je realizován výzkum a srovnání toho, jakým způsobem se v těchto předškolních zařízeních prezentují výtvarné práce dětí. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu za využití výzkumných metod pozorování a rozhovorů jsou zjišťovány názory pedagogů a rodičovské veřejnosti na danou problematiku a jsou následně vyhodnoceny.

Klíčová slova: dětské výtvarné práce, prezentace, rozhodování, kvalitativní výzkum, prostor, předškolní vzdělávání

Annotation

This bachelor thesis deals with the possibilities and ways of presenting children's artwork in nursery schools. The text compares ways of presenting children's artworks in three different preschool facilities - the Waldorf preschool, the Montessorri preschool, and a preschool with special care.

The bachelor thesis is divided into theoretical and practical parts.

The theoretical part deals with the forms of art education in preschool education. It analyzes the educational areas elaborated in the RVP PV and the form of integration of artistic activities in the individual fields of education.

Further space is devoted to the characteristics and possibilities of Waldorf pedagogy and Montessori pedagogy.

The practical part of the thesis offers a detailed description of three nursery schools in which research is carried out and a comparison of the way in which preschool facilities present children's artwork. Through qualitative research using observational research methods and interviews, the views of teachers and the parent community on the given issue are examined and are subsequently evaluated.

Keywords: childrens' artworks, presentation, decision-making, qualitative research, space, pre-school education

Obsah:

Úvod.....	8
Teoretická část	
1. Výtvarná výchova s dětmi předškolního věku.....	10
1.1. Přehled základní terminologie v oblasti výtvarné výchovy.....	10
1.2 . Výtvarné činnosti.....	12
2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	12
2.1. Základní charakteristika RVP PV.....	12
2.2. Pojetí výtvarných činností v rámci RVP PV.....	13
2.3. Výtvarné aktivity v jednotlivých vzdělávacích oblastech.....	14
2.4. Shrnutí.....	16
3. Výtvarná výchova jako součást integrovaných bloků.....	16
3.1. Integrované bloky.....	16
4. Waldorfská pedagogika.....	17
4.1. Historie waldorfské pedagogiky.....	17
4.2. Vzdělávací postupy podle Waldorfské pedagogiky.....	18
4.3. Barvy ve waldorfské pedagogice.....	20
5. Montessori pedagogika.....	21
5.1. Marie Montessori.....	21
5.2. Montessori pedagogika.....	22
5.3. Senzitivní období podle Montessori.....	23
5.4. Výtvarné činnosti v Montessori pojetí.....	27
6. Kvalitativní výzkum.....	28

6.1. Definice kvalitativního výzkumu.....	29
6.2. Hlubkový rozhovor.....	30
6.2.1. Typy hlubkového rozhovoru.....	31
7. Závěr teoretické části.....	31
Praktická část	
8. Úvod.....	32
9. Výzkumný design.....	32
9.1. Cíl výzkumu.....	32
9.2. Výzkumné otázky.....	32
9.3. Metody použité ke sběru dat.....	33
9.4. Výzkumný vzorek.....	33
9.5. Sběr dat.....	33
10. Charakteristika zkoumaných předškolních zařízení.....	34
10.1. Fakultní mateřská škola se speciální péčí, Arabská.....	34
10.1.2. Obecné informace.....	34
10.1.3. Prostorové dispozice.....	35
10.1.4. Umístění výtvarných prací.....	36
11. Mateřská školka Dům Montessori, Košická.....	36
11.1. Obecné informace.....	36
11.2. Prostorové dispozice.....	36
11.3. Specifika práce v Montessori školce.....	37
12. Waldorfská mateřská školka Dusíkova, Praha 6.....	38
12.1. Obecné informace.....	38

12.2. Prostorové dispozice.....	39
12.3. Umístění výtvarných prací.....	39
13. Záznamy rozhovorů.....	39
13.1. Realizace.....	39
14. Celkový dojem z rozhovorů	40
15. Odpovědi na výzkumné otázky.....	42
16. Návrh modelu prezentace výtvarných prací v mateřské škole	46
17. Závěr.....	48
18. Seznam použitých zdrojů.....	49
19. Seznam příloh.....	51

Úvod :

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem a v jakém rozsahu ovlivňují komunitu školy způsoby pojetí prezentace výtvarných dětských prací. Jak rodiče a příbuzní vnímají prezentace v prostorách škol. Jak učitelky nad tématem prezentace své práce s dětmi přemýšlejí a nakolik se věnují jejímu případnému vylepšení a zda na tuto problematiku má vliv zájem rodičů. Důraz je kladen na to, jak je způsob prezentace ovlivněn filozofií jednotlivých škol a jejich dalšími dispozicemi.

Způsoby prezentace výtvarných prací budou porovnávány v rámci tří různých předškolních zařízení.

Impulsem pro zpracování daného tématu byly moje pracovní zkušenosti v rámci pedagogické praxe, kdy jsem měla možnost blíže se seznámit s různými druhy předškolních zařízení a s různými podobami vzdělávacích programů. Motivací pro specifikaci zaměření srovnávání nejen tří vzdělávacích programů, ale i způsobů prezentace výtvarných dětských prací ve zkoumaných školkách je moje specializace výtvarná výchova.

Ve vybraných mateřských školách jsem se zaměřila na získání informací o způsobu realizace výtvarných činností o náplni výtvarné výchovy a o dalších aktivitách, které mají vliv na finální prezentaci výtvarných dětských prací. Snažila jsem se co nejpřesněji zmapovat, jak jsou prostory pro prezentaci výtvarných prací v jednotlivých předškolních zařízeních řešeny, případně jaké jiné prostory a místa se pro prezentaci využívají.

Prvním předškolním zařízením, ve kterém jsem realizovala svůj výzkum je FMŠ se speciální péčí, Arabská, Praha 6. Tuto školu jsem si vybrala, protože je mi velmi blízká, sama jsem jako dítě chodila do této školky. Velmi se mi líbí její prostory, které jsou velmi velkoryse pojaty s důrazem na dostatečný prostor pro hru a další aktivity dětí. Interiéry jsou téměř minimalisticky vyzdobeny a na bíle vymalovaných stěnách je tedy dostatek prostoru pro umístění dětských výtvarných děl. Učitelé a učitelky v této školce zajímavě a často netradičně realizují s dětmi výtvarné činnosti. Nápady učitelů jsou velmi originální a jiné než v jiných státních mateřských školách a velmi propracovaná je i motivace dětí pro výtvarné aktivity.

Druhým předškolním zařízením je Montessori dům, Vaše školka, Praha 10, jedná se o školku, kde již třetím rokem pracuji na částečný pracovní úvazek. Toto předškolní zařízení

je na rozdíl od první školky velmi malé s kapacitou jen 20 dětí a s podstatně menšími prostory.

Mým záměrem bylo složit zkoumaný vzorek z minimálně tří školek a z důvodu docílení, co největší odlišnosti jednotlivých zařízení jsem se rozhodla při výběru třetího školního zařízení zapojit Waldorfskou mateřskou školu Dusíkova, Praha 6, jejíž vzdělávací program je specifický a odlišný od ostatních dvou školek.

Bylo pro mě velmi inspirující se při realizaci mého výzkumu blíže seznámit s těmito třemi různorodými předškolními zařízeními a s jejich přístupy k předškolnímu vzdělávání a k pojetí výtvarných činností a následné prezentaci dětských výtvarných prací.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Výtvarná výchova s dětmi předškolního věku

Výtvarnou výchovu můžeme chápat jako nedílnou součást výchovně vzdělávací práce s dětmi předškolního věku. Tato oblast se vyznačuje specifickými výtvarnými činnostmi, souvisejícími s charakteristickými znaky výtvarného projevu v předškolním věku i vlastní realizací výtvarné výchovy v podmínkách mateřských škol (dále jen MŠ). V úvodu své bakalářské práce bych ráda předložila přehled základní terminologie výtvarné výchovy.

1.1. Přehled základní terminologie v oblasti výtvarné výchovy

Kreativita:

kreativita (též tvořivost) představuje schopnost jedince umět si hrát, překračovat hranice stereotypu a využívat dětského způsobu myšlení v tvořivé práci. Výsledkem takovéto činnosti jsou zcela nové a originální nápady a způsoby řešení výtvarné a tvůrčí činnosti. Ve školním věku dochází ke stagnaci a spontánní dětská hravost se vytrácí. (Lipinská, 2008). Kreativitu můžeme podporovat i neobvyklými výtvarnými materiály a technikami.

Motivace:

motivace představuje vše, co pedagog záměrně připraví a využije, aby podpořil, dětskou zvědavost a potřebu zúčastnit se nabízené výtvarné činnosti. Přesto jak uvádí Hazuková, nelze očekávat bezprostřední a viditelnou odezvu během činnosti. (Hazuková, 2011 s. 60-61) Motivující aspekt však může představovat nejen výtvarný úkol nebo námět, ale také použitá výtvarná technika, materiál a zvolená organizační forma. Mám osobní zkušenost s tím, že pro děti může být dobře fungující motivací pro výtvarné tvoření například přečtení pohádkového příběhu, dramatická hra, společné zážitky při pobytu venku, nebo návštěva divadelního představení.

Námět výtvarné činnosti:

námět výtvarné činnosti představuje významný prostředek konkretizace cílů výtvarné výchovy v předem stanoveném, výtvarném úkolu. Zpracování výtvarného námětu vychází, jak uvádí Hazuková, z autentických situací, vlastních prožitků a představ dětí o skutečnosti, nebo jejích fantazijních přeměnách. (Hazuková, 2011 s. 60-61) Opět mohu potvrdit, že velmi

efektivně fungují jako zdroj námětů osobní prožitky dětí vznikající při volné hře, ale především při řízené činnosti, při dramatizaci a společných hrách.

Výtvarná výchova:

výtvarná výchova je považována za součást integrovaných vzdělávacích oblastí na všech stupních vzdělávání. Vyznačuje se významem technickým (jedinec využívá prostředky působící na zrak a hmat) a významem hodnotícím. V preprimárním vzdělávání je pohlíženo na výtvarnou výchovu jako na proces záměrného působení na předškolní děti s využitím speciálních prostředků, a tím plní své vzdělávací funkce. (Hazuková, 2011)

1. 2. Výtvarné činnosti

Výtvarná činnost:

výtvarná činnost slouží k uskutečňování vzdělávací funkce výtvarné výchovy. Podle Hazukové jsou výtvarné činnosti součástí jejího obsahu i jejím prostředkem, přičemž výtvarné činnosti vykazují odlišnou podobu výtvarné tvorby.

Hazuková dále diferencuje podoby výtvarných činností takto:

Explorační tvorba:

explorační tvorba je pro předškolní vzdělávání nejefektivnější, svým didaktickým záměrem zprostředkovává činnost dětem formou objevování a zkoumání, včetně experimentování s technickými pomůckami. Explorační činnost může mít podobu výtvarného experimentu (vzdělávací záměr předkládá dítěti v podobě zkušenosti) a výtvarné hry (velký motivační význam, kdy při hře převažují emoce).

Tvorba volná:

volná tvorba pro potřeby předškolního vzdělávání málo vhodná. Výsledek takovéto tvorby není určen pro konkrétní užitek nebo potřebu. Vyniká především v umělecké oblasti (malby, kresby, sochařství, grafiky). Podle Hazukové se do této kategorie řadí i tzv. tematické práce (ilustrace k říkadlům, pohádkám a písničkám).

Užitá tvorba:

užitá tvorba v porovnání s volnou tvorbou představuje její opak. Výsledný produkt tvorby je vázán na konkrétní užití nebo potřebu. Představuje širokou základnu pro předměty

lidové umělecké tvorby (vytváření dekorativních předmětů pro Velikonoce, Vánoce a další významné události).

(Hazuková, 2011).

2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

2.1. Základní charakteristika RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní *požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve *vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení*. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání a jako takový představuje zásadní *východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů* i jejich uskutečňování.

RVP PV určuje *společný rámec*, který je třeba zachovávat. Je *otevřený pro školu, učitele i pro děti*, a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoliv odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý učitel mohli – za předpokladu zachování společných pravidel – *vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program*.

RVP PV je dokumentem směrodatným nejen pro *nositele* předškolního vzdělávání (pro učitele), ale také pro *zřizovatele* vzdělávacích institucí i jejich *odborné a sociální partnery*.

RVP PV je otevřeným dokumentem, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů dětí.

/RVP PV, MŠMT Praha 2017, tým autorů /

Neboť jsem citovala z RVP PV, procento z citací při antiplagiačním programu může být vyšší.

2.2. Pojetí výtvarných činností v kurikulu předškolní výchovy

Vzhledem k tématu své bakalářské práce, ve které se věnuji tématu prezentace dětských výtvarných prací v různých předškolních zařízeních, nemohu opominout výtvarný proces a výtvarné činnosti jako takové. Proto i v souvislosti s RVP PV jsem se zaměřila na to, jak je právě v tomto dokumentu výtvarná činnost charakterizována a pojatá.

V kapitole Úkoly předškolního vzdělávání je, jako hlavní úkoly vymezeno: doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, zajištění přiměřených podnětů k aktivnímu rozvoji dítěte, obohacování denního programu dítěte, zajištění odborné péče. Velký důraz je v této kapitole věnován úkolu motivovat dítě k dalšímu poznávání a učení a vytvořit dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Jedná se tedy o obecné vymezení cílů a úkolů, bez konkretizace a specifikace jednotlivých činností včetně výtvarných.

V kapitole zabývající se specifiky předškolního vzdělávání, je kladen důraz na zaměření vzdělávání k individualitě potřeb a možností jednotlivých dětí. Aktivitu respektující individuální přístup pedagogů k jednotlivým dětem opět nejsou pojmenovány specificky, ale označují se obecně – vzdělávací aktivity. Doporučuje se ovšem mimo jiné využívání prožitkového učení, které je založeno na přímých zážitcích dítěte, mezi formy prožitkového učení bezesporu patří i výtvarné činnosti, které umožňují dětem objevovat nové možnosti různých materiálů, získávat zkušenosti a prohlubovat konkrétní dovednosti. Poprvé se zde setkáváme s důrazem na uplatňování integrovaného přístupu, kdy vzdělávání probíhá na základě integrovaných bloků, které poskytují dětem širokou škálu různých aktivit včetně aktivit výtvarných.

V oblasti cílů předškolního vzdělávání se pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi – rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. V rámci kategorie Rámcové cíle jsou dle mého názoru výtvarné činnosti především součástí cíle Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání. Při výtvarných činnostech dítě rozvíjí kompetence k učení – učení se novým výtvarným technikám, zvládnutí plochy určené pro výtvarnou práci, osvojuje si práci s různými výtvarnými pomůckami – nůžky, rydla, štětce, barva, modelovací hmota atd.. U dítěte se též rozvíjí kompetence komunikativní především prostřednictvím společné výtvarné tvorby skupiny dětí, vytváření společného výtvarného objektu. V souvislosti s charakteristikou komunikativních kompetencí se v RVP PV uvádí – *dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*

V neposlední řadě jsou rozvíjeny při výtvarných aktivitách kompetence činnostní. Mezi dílčí výstupy bezprostředně ovlivněné výtvarnými aktivitami a činnostmi jsou výstupy sociálně-kulturní. Nesmíme, ale opomenout, že všechny cílové kategorie jsou velmi úzce provázány a vzájemně korespondují, proto dochází k rozvoji dětské osobnosti prostřednictvím výtvarných činností i v oblasti psychologické i interpersonální.

2.3. Výtvarné aktivity v jednotlivých vzdělávacích oblastech

Hlavní prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole je *obsah předškolního vzdělávání*, který je formulován v podobě učiva a očekávaných výstupů, samozřejmě pouze obecně a rámcově a v podobě činností. Velký důraz je opět kladen na přirozené propojování všech oblastí předškolního vzdělávání a prolínání jejich obsahů. Daný obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí:

1. Dítě a jeho tělo - biologická
2. Dítě a jeho psychika - psychologická
3. Dítě a ten druhý - interpersonální
4. Dítě a společnost - sociálně-kulturní
5. Dítě a svět - environmentální

Dítě a jeho tělo

V této oblasti může být učitelem u dítěte prostřednictvím výtvarné výchovy a výtvarných činností podporováno např. zdokonalování dovedností v oblasti hrubé a jemné motoriky, koordinace ruky, rozvoj a užívání smyslů. Ze vzdělávací nabídky může učitel využít mimo jiné grafické činnosti. Mezi očekávanými výstupy v této oblasti je též zahrnuto, že dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou).

Dítě a jeho psychika

Nedílnou součástí zaměření této oblasti je rozvoj kreativity dítěte a jeho sebevyjádření. V podoblasti *Jazyk a řeč* je uveden jako jeden z dílčích cílů osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).

V podoblasti *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*, patří mezi vzdělávací cíle mimo jiné rozvoj a kultivace představivosti a fantazie, rozvoj tvořivosti a ve vzdělávací nabídce této podoblasti jsou zahrnuty též hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity) a dítě by mělo být na konci předškolního vzdělávání mimo jiné schopno vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim. V další podoblasti *Sebepojetí, city, vůle*, je dítě mimo jiné podporováno v rozvoji a kultivaci nejen mravního, ale i estetického vnímání, cítění a prožívání. Ve vzdělávací nabídce pak nalezneme estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další) a dítě by mělo též zvládnout vyvíjet volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení, těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním, zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)

Dítě a ten druhý

Vzdělávací cíle této oblasti se protínají s výtvarnými činnostmi především v oblasti rozvoje kooperativních dovedností a v oblasti rozvoje interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních, tyto cíle se mohou naplňovat i prostřednictvím společného, skupinového výtvarného tvoření. Výtvarné hry a činnosti zaměřené na porozumění pravidlům vzájemného soužití a chování, spolupodílení se na jejich tvorbě nalezneme i ve vzdělávací nabídce pro tuto oblast.

Dítě a společnost

Dítěti by mělo být v rámci této oblasti vzdělávání umožněno orientovat se ve světě materiálních a duchovních hodnot, do světa kultury a umění. Jedním z mnoha cílů je seznamování dítěte se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž žije a rozvíjení společenského a estetického vkusu. Ve vzdělávací nabídce by neměly chybět různorodé společné hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace, konstruktivní a výtvarné projekty apod.) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích, tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu.

Dítě a svět

V této oblasti mohou výtvarné činnosti zastávat roli zprostředkování žádaných zkušeností, prostřednictvím práce s obrazovým materiálem a dalšími médii a praktických činností, na jejichž základě se dítě seznamuje s různými přírodními i umělými látkami a materiály ve svém okolí a jejichž prostřednictvím získává zkušenosti s jejich vlastnostmi (praktické pokusy, zkoumání, manipulace s různými materiály a surovinami).

2.4. Shrnutí

V rámci definování možností výtvarných činností v souvislosti se vzdělávacím obsahem RVP PV, jsem se primárně zaměřila na uvedení konkrétních příkladů z této oblasti, tak jak jsou uvedeny v tomto celostátním dokumentu. Celkový výčet může působit jako velmi stručný, ale nesmíme opomenout důležitou skutečnost, že výtvarné činnosti prostupují všemi vzdělávacími oblastmi a mohou být tedy využívány, a jejich potenciál to umožňuje, při naplňování vzdělávacích cílů napříč celým vzdělávacím obsahem. Na jednotlivých školách a učitelích je pak v jaké míře možnosti výtvarných činností při svém výchovně - vzdělávací práci využijí.

3. Výtvarná výchova jako součást integrovaných bloků

3.1. Integrované bloky

Integrované bloky slučují poznatky z pěti oblastí RVP PPV:

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

Ve vztahu mezi integrovanými bloky a vzdělávacími oblastmi z RVP PV platí, že bloky jsou tvořeny tak, aby „zasahovaly“ (integrovaly) všechny vzdělávací oblasti (s tím, že některá oblast může převažovat, jiné se může blok dotýkat jen velmi okrajově); tyto bloky jsou tedy vzhledem ke vzdělávacím oblastem RVP PV *průřezové*.

Poznatky propojují s praktickými zkušenostmi, dávají dítěti globálnější a srozumitelnější pohled na svět a aktivní postoj k němu. Dělí se do tematických celků (témat) pro určitý časový úsek, umožňující postupné naplňování dílčích cílů. Další formou obsahu vzdělávání jsou specifické projekty a dílčí programy jednotlivých tříd a neplánované vzdělávací příležitosti. Bloky mohou být různě rozsáhlé, dlouhodobé, střednědobé i krátkodobé, mohou se dále členit, větvit apod. Měly by být vytvářeny natolik široké a obsáhlé, aby poskytovaly dostatek zajímavých a různorodých podnětů ke konkrétním činnostem. Některé prvky vzdělávacího obsahu se v různých integrovaných blocích opakují a dítěti se znovu připomínají, že se s nimi setkává v nových souvislostech a učí se vidět věci z různých pohledů. Právě to významně přispívá k tomu, že si dítě může vytvářet globální a reálný pohled na současný svět i jeho dění a že získané poznatky i dovednosti může lépe využívat v běžném životě a v dalším učení.

V souvislosti s výtvarnou výchovou to znamená, že není izolovaná od ostatních výchov a naopak díky integrovaným blokům je umožněno to, že se jednotlivé výchovy propojují a vzájemně inspirují. Náměty pro výtvarnou práci mohou děti čerpat z herních aktivit, z četby, z dramatizace příběhů a dalších aktivit. Inspirovat se mohou vzájemnou hrou, pobytem venku, exkurzí, nebo zhlédnutím divadelního představení. Součástí výtvarné výchovy se může stát práce s přírodními materiály, jejich sběr při pobytu venku, vytváření koláží a dalších zajímavých prostorových objektů, které dále mohou sloužit jako rekvizity při dramatické práci.

4. Waldorfská pedagogika

4.1. Historie waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika vychází z anthroposofické antropologie Rudolfa Steinera (1861-1925), která si všímá zákonitostí vývojových kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se. Učební plán, metody a obsahy výuky waldorfské školy jsou z tohoto poznání přímo odvozeny. Na základě Steinerovy antropologie vzniklo od r. 1919 až do současnosti na celém světě několik tisíc pedagogických a léčebně-pedagogických zařízení. Na výchovu je ve waldorfských školách nahlíženo jako na vývojový proces, v němž jsou určité předměty zaváděny ve specifických fázích individuálního rozvoje osobnosti. Smyslem je upravit učební plán potřebám a postupně se rozvíjejícím schopnostem dítěte.

Waldorfská škola byla založena jako jednotná dvanáctiletá všeobecně-vzdělávací škola pro děti všech sociálních vrstev společnosti. Vedle tradičního obsahu (vzdělávací program waldorfských škol v Čechách naplňuje vzdělávací standardy vydané Ministerstvem školství) má waldorfská škola zajišťovat všestranný rozvoj dítěte v praktických a uměleckých oborech - učební plán waldorfských škol je velmi bohatý. Je tím zohledněna skutečnost, že schopnosti a nadání dětí se velmi odlišují. I proto tu nalezneme vedle "tradičních" předmětů např. i knihařství, pletení, tkaní, zahradnictví, zeměměřičství, atd. Touto rozmanitostí nabídky se chtějí učitelé waldorfských škol co nejvíce přiblížit stavu, kdy každé dítě pro sebe najde v učebním plánu něco, v čem bude mít šanci vyniknout - zužuje se tak rozdíl mezi méně a více nadanými nebo zručnými.

4. 2. Vzdělávací postupy podle Waldorfské pedagogiky

Výkony žáků nejsou motivovány známkovým hodnocením, ale živým zájmem o probíranou látku. Vysvědčení na konci školního roku mají formu slovního hodnocení, které charakterizuje všechny přednosti a nedostatky dítěte, jeho pokroky i obtíže v uplynulém školním roce. Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí.

V učebních plánech waldorfských škol se zřetelně projevuje snaha nenadřazovat žádný předmět či skupinu předmětů nad druhé. Také proto jsou všechny předměty zařazené do 1. - 9. ročníku waldorfské školy pro všechny žáky povinné. Dívky se tak účastní i práce se dřevem a kovem, chlapci pletou, háčkují, atd. Smyslem je dát všem dětem široký, nespécializovaný základ - každý z předmětů totiž rozvíjí dílčí aspekty široké palety lidských kvalit. Dalším důležitým zřetelem, který je v učebním plánu zohledněn, je co možná největší prolínání jednotlivých témat. Ve vyučování je snaha stavět mosty mezi jednotlivými obory a předměty, představovat dětem svět ve vzájemných vztazích a ve vztahu k člověku.

V učebním plánu waldorfských škol je také patrná snaha dosáhnout souladu mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. Právě tento soulad pravdy (vědy), krásy (umění) a dobra (duchovních hodnot) se má stát základem pro vhodné vzdělání.

Již Komenský radil vybrat základní věci a zajistit celistvost vzdělání. Stavěl se za to, aby dítě bylo uváděno do vědění pomocí obrazů budovaných na jednoduchých základech. Stejně tak na waldorfských školách v jednotlivých předmětech, oblastech a tématech učitel usiluje především o osvětlení základních principů. Volí proto několik zřetelných příkladů, které jsou blízké dětem daného věku a nesnaží se zahrnovat žáky encyklopedickými přehledy.

V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz, rytmus a pohyb. Podobně významná role je dnes částí tradiční pedagogické veřejnosti přiznávána i rytmu. Organickou součástí metod vyučování a učení mnoha předmětů učebního plánu je ve waldorfské škole i řada pohybových aktivit. Všechny tyto prvky, o jejichž nedostatečném docenění se často hovoří, tedy učitelé waldorfských škol běžně využívají k naplňování výchovných a vzdělávacích cílů.

Vyučování hlavních předmětů (matematika, mateřský jazyk a literatura, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis a další) probíhá v tzv. epochách - dvouhodinový vyučovací blok, který se ještě dále dělí na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí, je monotematický a po dobu 3 až 4 týdnů při něm učitel rozvíjí jedno dané téma (např. matematické operace, stavba domu, dějiny Řecka). Další předměty (jazyky, tělesná, pracovní a hudební výchova, eurytmie apod.) se již vyučují v klasických vyučovacích hodinách. I při nich se však učitel snaží zachovat rozčlenění na část rytmickou - plnou říkadél a písniček, část vyučovací, ve které se probírá nová látka a jakousi vyprávěcí část, která by měla třídu zklidnit a harmonizovat.

Dalším specifikem waldorfských škol je absence učebnic. Jejich roli plní materiály, které si učitel sám, ev. ve spolupráci s kolegy vybírá nebo vytváří. Knihy mohou být doplňkem (např. cvičebnice a atlasy), nikoli hlavním prostředkem výuky, neboť postrádají vztah ke konkrétní pedagogické situaci a svou strnulostí nevyhovují dynamickému postupu a momentálnímu stavu třídy. Velký význam je v této souvislosti přikládán žakovským pracovním a epochovým sešitům, které jsou vypracovány s velkou pečlivostí a žákům při přípravě učebnice nahrazují.

Pokud to okolností dovolí, provází dítě po celou dobu jeden třídní učitel, který v epochách vyučuje obvykle všechny hlavní předměty. Každý učitelův krok v práci s učební látkou tedy odpovídá dětským vývojovým potřebám. Učitel se tak stává do značné míry architektem učebního plánu, jeho kompetence jsou v tomto ohledu mimořádně široké.

Waldorfstí učitelé usilují o výchovu svobodných lidí (u nichž byly svobodně rozvinuty jejich přirozené potenciality), nevštěpují jim tedy určitý světový názor. Spíše usilují o rozvinutí vloh svých svěřenců do té míry, aby tito byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání. Jde tedy o to:

"vychovávat lidi, kteří jsou schopni vnímat všechno, co se děje ve světě, kteří mohou každého dne, vidí-li něco nového, své pocity, své úsudky vyvíjet podle této novosti. Nesmíme

vychovávat lidi spokojené se sebou, uzavřené do svého nitra, nýbrž musíme vychovávat lidi, kteří mohou svobodně a otevřeně předstupovat před svět a kteří mohou svobodně a otevřeně jednat ve smyslu toho, co je prospěšné světu." (R. Steiner).

http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

<http://www.predskolaci.cz/waldorfska-pedagogika/15462>

4. 3. Barvy ve waldorfské pedagogice

Kdo používá barvy jen k tomu, aby se v nich vyžíval, nevyprostí se nikdy ze zakletí vlastního já. Kdo se však vžívá do barvy nesobecky, vstupuje do nového, neomezeného světa. Jeho nitro se rozšíří a změní.

Kdo chce poznat barvy, nesmí začít 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 – začínáme s čistým barevným cvičením. (Steiner, 1991) Tímto způsobem malování se ve waldorfské škole cvičí především děti v prvních třídách.

S vodovými barvami na vlhkém papíře může dítě zacházet poměrně snadno, dávají mu pocit prostoru a vzduchu. Křídly neumožňují téměř mísení a tónování a hodí se proto pro barevná cvičení méně. Je důležité dodržování daných zásad: stát v řadě, kolem kreslicího prkna, přijímat barvy, štetce, vodu, napínat papír, míchat tekuté barvy. Zásadní je udržovat pořádek.

Pro dítě mladšího školního věku, nebo předškoláka je velkým zážitkem, když na podnět učitele namaluje například žlutou skvrnu uvnitř modrého pole a potom modrou skvrnu ve žlutém poli. Když malby uschnou, jsou pověšeny a zbožně pozorovány. Postupně přicházejí děti na to, že jsou barvy, které se tlačí dopředu: žlutá a červená ve všech odstínech – a jiné, které ustupují: modrá, fialová apod., zelená je spíše neutrální. Tak se stává každá barva pro děti jakousi osobností, bytostí se zcela určitými gesty a vlastnostmi.

Můžete mluvit s dětmi řečí barev. Pomyslete jen, jak je inspirující, když umožníte dětem pochopit: tady je koketní fialová a za krkem jí sedí drzá červeň, všechno pak stojí na pokorné modři. Musíte to učinit předmětným, pak to působí tvořivě na duši. ... Co je myšleno z barvy, lze rozvíjet na padesát různých způsobů.

(Rudolf Steiner na učitelské konferenci 15. 11.1920)

Učitel může pokračovat v tomto cvičení po dlouhou dobu a snažit se dětem zprostředkovávat cit pro barevné tóny, odstíny, perspektivy a prostor. Jestliže si zvykly na to, že vytvářejí formy z tvárnosti barev, pak je pro ně přirozené volit při ilustraci pohádkových

nebo legendárních motivů takové scény, při nichž mohou vyrůstat věci a postavy z barevného souzvuku. Při výchově temperamentu dětí může být malování neocenitelnou pomůckou. Obecně je možno říci: smějí-li cholericí provádět svá barevná cvičení podle své vůle, pak převládnu na papíře dramaticky červené tóny na úkor jiných barev.

Melancholici namalují nejraději zcela nahoře v rohu něco malého a temného. Sangvinici nanesou velmi rychle na papír něco malého, světlého a radostného aby se ihned vrhli na další list. Flegmatici rozvinou po celém papíře něco velkého a nudného.

Příležitostní návštěvníci waldorfské školy nebo výstavy s pracemi waldorfských žáků se často ptají: proč se ty malby navzájem tolik podobají? Proč nenecháte děti kreslit to, co chtějí? Odpověď byla už částečně dána. Nemůžeme popírat, že prázdné návyky se vyskytují i na školách Rudolfa Steinera, stejně jako na jiných učilištích. Musíme však zdůraznit, že způsob, s jakým se waldorfští učitelé pokoušejí řešit umělecké problémy, činí z vyučování malby cestu cvičení, která není určována libovůlí učitelů, ale prostě povahou barev a ohledy na to, co je dětem prospěšné.

Co může znamenat intenzivní zážitek barvy pro pozdější život člověka, lze těžko vyjádřit slovy. Jde o vnitřní bohatství, které nelze ohmatat rukama, o kvality a nuance, jež jsou příliš subtilní, aby mohly být popsány. Jedno je však jisté: celý svět je jiný pro někoho, kdo začal prožívat a chápat tichou, zcela neintelektuální a hluboce pronikavou mluvou barev.

(Steiner, 1991)

5. Montessori pedagogika

5.1. Marie Montessori

Zakladatelkou pedagogické metody Montessori je italská pedagožka, filozofka a vědkyně Maria Montessori. Její odborná pedagogická činnost začala ve spolupráci s římskou nemocnicí Santo Spirito, kde jako asistentka v oddělení chirurgie pracovala s chudými lidmi, obzvláště s dětmi. Jako lékařka byla známá pro svůj způsob, jakým o své pacienty pečovala.

V roce 1897 se dobrovolně připojila k výzkumnému programu na psychiatrické klinice univerzity v Římě, kdy se v rámci své práce seznámila s tvorbou Eduarda Séguina, který inspirován svým učitelem Jean-Marceem Itardem, vyvinul techniku vzdělávání prostřednictvím smyslu a snažil se tuto techniku začlenit do hlavního vzdělávacího proudu. Především kladl důraz na respekt ke každému jednotlivému dítěti a porozumění individualitě. Vytvořil

praktické přístroje a zařízení na pomoc při rozvíjení dětského smyslového vnímání a motorických schopností, jež Maria Montessori později použila prostřednictvím nových didaktických způsobů.

Posun v profesním životě z lékařky k pedagožce se plně projevil v jejím projevu v roce 1898, ve kterém obhajovala tehdy kontroverzně vnímanou teorii, že nedostatek vhodných podnětů a opatření pro retardované a narušené děti je důvodem jejich kriminality. Tuto tezi ještě rozšířila, když oslovila Národní pedagogický kongres následujícího roku, kde přednesla svou vizi sociálního pokroku a politické ekonomiky s kořeny ve vzdělávacích opatřeních. Tento pojem sociální reformy prostřednictvím vzdělávání byla myšlenka, kterou pak Maria Montessori rozvíjela a nechávala vyvrátit ve své mysli po celý další svůj život. Marie Montessori se též aktivně zapojovala v činnosti Národní ligy pro vzdělávání retardovaných dětí, její angažovanost vedla k jejímu jmenování spoluředitelkou nové instituce nazvané Ortofrenická škola, škola pro duševně postižené. Tato škola pomohla její myšlenky uvést do praxe.

V roce 1904 přijala místo vysokoškolské učitelky na pedagogické škole univerzity v Římě, které zastávala do roku 1908. V jedné ze svých přednášek řekla svým studentům: „Předmětem našeho studia je lidství; našim cílem je stát se učiteli. Co ale dělá člověka učitelem, je láska k dítěti, protože to je právě láska, která přetváří sociální povinnost pedagoga do vyššího vědomí takového poslání.“

V roce 1907 založila svou první mateřskou školu Case dei Bambini. Pomalu vznikaly pobočky školek po celé Itálii a začalo šíření nového vzdělávacího přístupu.

5. 2. Montessori pedagogika

Hlavním mottem pedagogiky M. M. je výrok: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Montessori pedagogika klade důraz na svobodný rozvoj dítěte a jeho samostatnou činnost. Dítě si samo rozhoduje o tom, jak se bude utvářet jeho já. Proto patří tvořivost neboli kreativita k jednomu z klíčových pojmů tohoto pedagogického konceptu a hraje v něm velmi důležitou roli. „Hlavní myšlenky o chování a růstu dětí vycházejí z poznání spontánní tvořivosti dětí a jejich celkového vývoje.“ (RÝDL, 1999). Principy a pojmy pedagogiky (Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost. Praha: Public History, str. 24.)

Montessori pedagogika je v současné době vnímána jako moderní, komplexní, ucelený vzdělávací přístup, založený na vývojových potřebách člověka. V každé vývojové fázi nabízí člověku jiné podněty a jiné vzdělávací prostředí.

Montessori vzdělávací systém je založeno na myšlence, že děti jsou schopny vlastního rozvoje, a že mohou dosáhnout svého nejvyššího potenciálu, pokud jsou podporovány v prostředí, které je v každé fázi jejich vývoje přesně šito na míru jejich potřebám.

Montessori svou výuku založila na tvrzení, že „*Lidská osobnost, ne výchovná metoda musí být brána v úvahu*“. /Maria Montessori. In: *Společnost Montessori, o.s.* 1999, 2013 [cit. 2014-12-05]. /

Dítě by mělo být respektováno a považováno za samostatně vyvíjející se bytost. Na učitele nenahlíží jako na autoritu, ale jako na rovnocenného partnera, jehož hlavním úkolem je usilovat o vytvoření vhodného prostředí pro učení žáka. / KORCOVÁ, Kateřina. Role učitele ve škole Montessori. *Studia Paedagogica*. 2007, roč. 55, č. 12 [cit. 2014-12-05] /

Děti procházejí několika odlišnými fázemi, jak rostou od dětství do své dospělosti. Každá z těchto fází je charakterizována jak fyzickými tak psychickými rozdíly. Každé fázi navíc odpovídají různé vývojové potřeby dětí a tím i různě připravená prostředí.

Podle Marie Montessori by se měl klást největší důraz na vzdělávání v prvních šesti letech života dítěte, kdy se děti učí s naprostou lehkostí.

5. 3. Senzitivní období podle Montessori

Montessori rozlišovala šest nejdůležitějších senzitivních období v první fázi vývoje, tj. od narození do šesti let.

Dítě je pro řadu z nás záhadou, která v sobě skrývá neuvěřitelný potenciál. U narozeného dítěte dokážeme těžko říci, jaké bude – zda bude společenské, aktivní sportovec, kutil, jakými jazyky bude hovořit, zda bude mít nadání pro malování či matematiku. To u mláďat zvířete to víme jasně – gazela bude rychlá, slon těžkopádný a tygr divoký. Člověk je schopný stát se čímkoliv – vše bude záležet na jeho okolí. Ve styku se svým prostředím bude využívat své vůle, aby rozvíjelo své rozmanité schopnosti. V určitém smyslu se tak stane svým vlastním stvořitelem.

(Montessori, 2012)

Řada dospělých však miminka a děti vnímá jako bezmocná stvoření, kterým je třeba pomoci a pečovat o ně. Tuto péči považují za svoji zodpovědnost a často o sobě uvažují jako o tvůrci dítěte.

Ta nejvyšší úcta patří dítěti. (Juvenál)

ŘÁD

18 měsíců až 4,5 roku

Vzhledem ke skutečnosti, jak náročné musí být pro malé dítě, zorientovat se v běžném světě a přijmout různorodost prostředí, je pro děti velmi důležitý řád, pravidla, opakující se rituály, které pomáhají vytvářet v dítěti pocit bezpečí a důvěru v okolní prostředí, kde se snadněji zorientují. Současně si tak vytváří i vnitřní řád v jejich myslí.

Jak děti podpořit?

- snažíme se neměnit rituály např. uspávání,
- pokud chceme udělat změny – např. v uspořádání prostředí, tak je děláme společně s nimi,
- ukládáme hračky na stejná místa, kde je později mohou sami nalézt,
- naše děti mají jiné tempo a žijí tímto okamžikem, tak když se rozhodneme jít s nimi na procházku, tak nikam nespěchejme, snažme se jim přizpůsobit.

SOCIÁLNÍ VÝVOJ

2,5 – 6 let

Děti nás neustále sledují a všímají si toho, jak se chováme k ostatním, jak zavíráme dveře, jak stolujeme, jak nahlas mluvíme a celou řadu dalších drobností, o kterých si často myslíme, že si nepovšimnou.

V tomto období děti vnímají vše, co se děje kolem nich, ale také v nich samotných. Zajímají se o tělesné pochody, potřeby. Proto je vhodné v tomto období děti seznamovat s pravidly chování. Nezapomínejte, že i když děti nemáte, jste vzorem pro každé dítě, které vás sleduje!

Jak děti podpořit?

- stolujte společně, snažte se dodržovat pravidla, která chcete, aby se Vaše děti později také naučili,
- zavírejte dveře tiše,
- mluvte na sebe polohlasem a nekřičte,
- seznamte je se způsoby zdvořilého chování, které považujete za důležité.

SMYSLOVÝ VÝVOJ

od narození – 5 let

Období je charakteristické tím, že si děti tříbí své smysly – rády ochutnávají, očíhávají, hladí různé povrchy, poslouchají pozorně různé zvuky a vše samozřejmě sledují. Rozvíjí si všechny své smysly a to jim pomáhá v rozvoji kreativního a abstraktního myšlení do budoucna. M. Montessori uvádí, že dobře rozvinuté smyslové schopnosti pomáhají později dospělým v jejich profesi. Např. lékař při diagnóze využívá hmat, zrak, sluch i čich.

Jak děti podpořit?

- ochutnávejte společně různé věci,
- umožněte jim přivonět k různým květinám, popisujte zda, jsou to vůně libé či nelibé,
- dotýkejte se různých povrchů,
- poslouvejte různé druhy hudby a zaměřujte se na zajímavé zvuky.

JAZYK

od narození do 6 let

Je to jedno z nejdelších senzitivních období. Dítě se naučí během tohoto období vydávat zvuky, mluvit, zajímá se o písmena – naučí se psát a číst. Jazyk nám umožňuje se dorozumívat a komunikovat s druhými, proto je pro nás velmi důležitý.

Děti udělají neuvěřitelný pokrok od prvního žvatlání, prvních slov jako mama, táta, baba, jaja k prvním větám a později dochází k obrovskému nárůstu slovní zásoby, kdy se děti neustále vyptávají otázkou proč a zjišťují co, jak funguje kolem nich a jejich slovní zásoba velmi rychle narůstá. V tomto období se děti naučí velmi snadno také druhý jazyk. Děti se neučí jen slova a stavbu věty, ale také akcent. V období mezi 3,5 – 4,5 let děti projevují zájem o psaní. Může se to zdát příliš brzy, ale odsunutí na pozdější dobu, než nastal okamžik

projeveného zájmu, může celý proces ztížit. Když zvládnou psát, naváže na to automaticky zájem o čtení, což je období mezi 4,5 – 5,5 lety.

Jak děti podpořit

- povídejte si často, o různých tématech, věcech, pokud se vaše dítě zajímá např. o zvířata, nebojte se jim dávat celé názvy jako např. kočka domácí – v tomto období se to naučí snadno a rychle,
- čtěte si pravidelně,
- mluvejte jasně, nezdobňujte a nešišlejte.

POHYB

od narození do 4,5 let

Do pohybu řadíme rozvoj jemné a hrubé motoriky. Je velmi důležité, v jakém prostředí se děti pohybují. V dnešní době se děti často nenaučí lézt, protože nemají k tomu vhodné prostředí. Doma jsou na zemi často plovoucí podlahy, dlažba, lina a to vše klouže a bez koberce se dítě učí lézt velmi obtížně. Stejně tak pro chůzi je třeba mít dostatek možností obcházet nějaký nábytek atd. Dítě, které má doma schody si jistě mnohem lépe osvojí lezení vzhůru, proto řada dětí v bytech maminkám lezou po židlích a šplhají vzhůru, neb nemají možnost to trénovat někde jinde.

Práce rukou a rozvoj jemné motoriky je velmi důležitý – možnost pracovat s drobnými předměty, dotýkat se různých povrchů, zastrkávat věci do děr, otáčet a ohmatávat různé tvary.

Mezi pohyb se řadí také psaní, a proto je důležité se naučit psát do věku 4,5, později už děti k psaní nebudou mít tak silnou vnitřní motivaci.

Jak děti podpořit?

- vytvořit jim v MŠ nebo jinde prostředí, kde budou moci dostatečně lézt, plazit se, běhat, chodit, skákat, balancovat, přenášet předměty prázdné,
- s vodou apod.,
- umožnit jim práci s materiálem či pomůckami, které rozvíjí koordinaci oko – ruka,
- chodit s nimi pravidelně do lesa, do parků, kde jim příroda nabízí nespočet možností k pohybovým aktivitám.

ZÁJEM O MALÉ PŘEDMĚTY

1 – 3 roky

Děti se v tomto období fixují na velmi malé, drobné pro nás někdy přehlédnutelné věci. Ukazuje nám to, že řád a detail se v dětské mysli spojují dohromady. Je to nejkratší senzitivní období. My dospělí jsme zahlceni myšlenkami a aktivitami a často si domýšlíme ze získaných zkušeností a těchto malých věcí si nevšímáme. Montessori nepopírá, že děti zaujmou velké křiklavé věci, ale nejsou středem jejich zájmu. Dítě potřebuje přesnost, která je potřeba k vytvoření logického myšlení. (Montessori, 2012)

<http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/senzitivni-obdobi-podle-m-montessori/>

5. 4. Výtvarné činnosti v Montessori pojetí

Přístup k výtvarným činnostem velmi podrobně popisuje Marie Montessori ve své knize Objevování dítěte. Odkazuje se na postoj odborné veřejnosti k pojetí volné kresby. Reaguje na někdy i kritické názory jejích oponentů, kteří se podívovali, jak nekompromisně vymezila způsob a náplň kreslení dětí.

Jednalo se o geometrické obrazce, které děti vymalovávají, dále vymalovávají předkreslené obrázky a v obou případech drží tužku určitým způsobem. Pro správné pochopení ze strany laika chtěla M. Montessori zdůraznit, že zmíněný postup je pouze jednou ze složek přípravy na psaní. Takzvaná „volná kresba“ nemá v systému montessori výuky místo. Je opomíjena, i když je dnes v „moderních“ školách značně populární. Děti kreslí obrázky a ornamentální motivy, které jsou jasné, srozumitelné a harmonické, na rozdíl od podivných „čmáranin“, kterým se říká „volná kresba“. Tato kresba však musí být provázena verbálním komentářem, aby ji vůbec někdo rozuměl. V montessori systému se nevyučuje ani kresba, ani modelování a přesto tyto děti umí obdivuhodným způsobem nakreslit květinu, ptáčky, krajinu, i imaginární obrazy. (Montesori, 2007)

Dítě se neučí kreslit tím, že ho necháme kreslit, ale tím, že mu dáme příležitost rozvíjet své výrazové prostředky. Takový přístup považuje M. Montessori za velkou pomoc svobodnému kreslení, protože není ani bezúčelný, ani nesrozumitelný. Naopak, povzbuzuje dítě, aby dále pokračovalo.

Rozvoji kreslení je napomáháno i dalšími způsoby. Jsou to obecně ty, které pomáhají učení jako takovému. Jedná se zejména o rozbor obtíží, které mohou v jednotlivých prvcích

předmětu nastat. Kreslení se skládá z mnoha základních prvků, např. obrys nebo barva. Děti se pomáhá tím, že obtahuje prsty a že čárkami vymalovává obrázky. Tím rozvíjí jak schopnost kontrolovat svalové pohyby, tak i dovednost koordinace pohybů. Obrázky lze vytvořit také vystřihováním v různých barevných odstínech. Výuka je úspěšnější, jestliže do ní jedinec vkládá vlastní, spontánní úsilí, aniž by se mu do ní vměšoval někdo další. Zasahovat do činnosti, která právě probíhá, je vždycky na škodu. Systém se snaží o samostatnost dětí, aby zkoušely a zvládaly různé úkoly samy.

Systém výuky psaní a kreslení v montessori pedagogice je nazýván „nepřímou“ metodou. V případě, že se děti učí tímto způsobem, jejich vyjadřovací schopnosti se neobyčejně zlepšují a vytvářejí bezpočet kreseb. Ruka dítěte se stává prostředkem komunikace. Spolu s vývojem řeči dítěte se mění i jeho výtvarný projev. Dítě se projevuje prostřednictvím svého hlasu, své ruky, aniž by si samo uvědomilo vlastní, dosud skryté sklony.

Než o rozvíjení kresby a výtvarných činností jde spíše o učení a další rozvíjení nejrůznější dovednosti dětské ruky, jedná se o nesmírně důležitý proces, protože ruka je orgánem mysli, prostředkem umožňující lidskému intelektu se vyjádřit

Závěrem je možno konstatovat, že nejvhodnější způsob výuky kreslení dítěte spočívá podle M. Montessori v tom, že mu umožníme zcela svobodnou tvorbu, ale zároveň mu poskytneme všechny prostředky k přirozenému rozvoji a procvičování motoriky ruky. Skutečný talent se spontánně projeví sám. Výtvarný projev není omezován výukou, jinak by mohlo dojít k odrazení dítěte, které ztratí zájem vyjadřovat se prostřednictvím své ruky, zpomaluje tím svůj svobodný rozvoj kresby. (Montessori M., 2017)

<http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/m-montessori-zivotopis/>

6. Kvalitativní výzkum

Metody kvalitativního výzkumu využívám v praktické části své práce. Ke sběru dat využívám metodu zúčastněného pozorování, další použitou metodou je polostrukturovaný rozhovor. Tyto metody slouží k získání dat ohledně zkoumané oblasti, kterou je porovnání způsobu a přístupu k prezentaci výtvarných dětských prací ve třech rozdílných předškolních zařízeních.

Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium

jednotlivých případů, nejruznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování.

Cílem je získat popis dat zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa. Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. Plán výzkumu má pružný charakter. To znamená, že plán se z daného základu rozvíjí, proměňuje a přizpůsobuje podle okolností a dosud získaných výsledků. V kvalitativním výzkumu, který je interaktivní, jsou získaná data analyzovaná v průběhu výzkumu, proces získávání a elaborace je synchronizován.

Pracovní teorie vznikají v průběhu výzkumu a mohou být ověřovány a modifikovány za účasti zkoumaných osob či skupin s ohledem na fungování zkoumané organizace, probíhajícího procesu nebo proměny zkoumaného jevu. Získávání dat v kvalitativním výzkumu má své limitované, leč spolehlivé, formy a typy výzkumných nástrojů, které však poskytují jen omezené možnosti pro získávání informací o vlivu kontextu na zkoumanou realitu.

V kvalitativním výzkumu může výzkumník využívat širší škálu postupů, k nimž patří pozorování, skupinové diskuse, Q metodologie, nestrukturované rozhovory, vyprávění příběhů, záznamy grafické, audiální i vizuální, může studovat dokumentaci, sledovat symboly, ikony, rituály a artefakty charakteristické pro daný jev v přirozeném prostředí školy. Výzkumné postupy a nástroje jsou otevřeným instrumentáři výzkumníka, je na něm, jak je bude aplikovat, jaké kombinace, posloupnosti a zaměřenosti využije. V kvalitativním výzkumu, jak výstižně uvádí Hendel, je „hlavním instrumentáři výzkumník sám“. (Hendl 2005, s. 52).

6. 1. Definice kvalitativního výzkumu

Podle použité metody sběru dat

Vymezení kvalitativního výzkumu proti kvantitativnímu se v některých případech uskutečňuje na základě použitých metod (Payne, Paynová, 2004). Nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativního je rozhovor.

Podle metody usuzování

Vychází z toho, že kvalitativní metodologie je založená na indukci. Indukce je obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace ve východisku. Jelikož induktivní závěry překračují informace obsažené v datech, dokážeme prostřednictvím indukce vytvářet obecné zákony. Indukce je založena na principu opakování. (Clark, 2000)

Podle typů dat

Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Pracují tedy se slovy a textem. Jedná se o zjednodušené pojetí Dismanovy definice, ve které se mimo jiné lze dočíst, že kvalitativní přístup „je nenumerické šetření“ (Disman, 1998)

Podle způsobu analýzy dat

Hlavní rys kvalitativního přístupu je spatřován ve způsobu analýzy dat. Analýza dat v kvalitativním přístupu je odlišná od analýzy v kvantitativním přístupu, kde aplikujeme předem zřízené kategorie k datům podle pevných pravidel. Kvalitativní analýza a interpretace dat je hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků. Konopásek (2007) interpretaci dat připodobňuje ke čtení a psaní stále nových textů.

6. 2. Hlubkový rozhovor

V rámci svého kvalitativního výzkumu v největší míře využívám jako metodu hlubkový rozhovor.

Hlubkový rozhovor je nejčastěji používaná metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu. Můžeme ji definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Další možnou definicí je označení hlubkového rozhovoru metodou „jejímž účelem je získat vylíčení živého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů“. (Kvale (1996, s. 5- 6). Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Hlubkový rozhovor

umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden z základních principů kvalitativního výzkumu (Lofland, 1971, cit. podle Patton 2002).

6.2.1 Typy hloubkového rozhovoru

Polostrukturovaný rozhovor – vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu, jedná se o kvalitativní přístup.

Nestrukturovaný rozhovor – může být založen jen na jediné předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem.

7. Závěr teoretické části

V rámci teoretické části své práce jsem se v úvodu zabývala otázkami pojetí výtvarné výchovy při práci s dětmi předškolního věku, zaměřila jsem se především na terminologii týkající se výtvarné výchovy. V další kapitole jsem s důrazem na pojetí výtvarné výchovy analyzovala jednotlivé kapitoly Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Zajímalo mě především pojetí výtvarné výchovy v tomto dokumentu v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí a výtvarná výchova jako součást integrovaných bloků. Charakterizovala jsem s odkazem na historický vývoj waldorfskou pedagogiku a její přístup k výtvarné výchově, dále montessori pedagogiku. Tyto dva rozdílné pedagogické směry jsem popisovala s ohledem na provázanost teoretické části práce s praktickou, ve které právě školky s waldorfskou filozofií a montessori systémem jsou zkoumanými předškolními zařízeními. V závěru teoretické části práce se věnuji tématu kvalitativního výzkumu, jehož metody jsou prostředkem pro sběr dat výzkumné části mé bakalářské práce. Poznatky získané při vypracovávání jednotlivých kapitol teoretické části práce, se staly důležitými podklady pro mou výzkumnou práci a šetření ve školském terénu.

PRAKTICKÁ ČÁST

8. Úvod

V rámci praktické části mé bakalářské práce jsem se prostřednictvím kvalitativní výzkumné metodologie, s využitím metody hloubkového rozhovoru a pozorování, pokusila analyzovat možnosti a způsoby prezentace dětských výtvarných prací.

Můj výzkum byl realizován ve třech předškolních zařízeních, která se vzájemně liší svou filozofií, prostorovým zázemím, kapacitou a zřizovacími podmínkami.

Cílem výzkumu bylo získat, co nejvíce informací týkajících se způsobů prezentace výtvarných dětských prací a přístupu k této prezentaci. Porovnat několik případů prezentací v odlišných předškolních zařízeních. Hlavní výzkumnou metodou byl hloubkový rozhovor a pozorování. Rozhovory jsem vedla s učiteli a rodiči vybraných předškolních zařízení. V rámci výzkumu jsem porovnávala názory a přístup k problematice prezentace.

9. Výzkumný design

9.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu mé bakalářské práce je zmapovat prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu možnosti a způsoby prezentace dětských výtvarných prací v rámci třech velmi rozdílných předškolních zařízení. Šlo o poskytnutí jedinečných případů skutečných situací. Jedná se o explanační typ případové studie která má sloužit jako pilotní studie pro případné další výzkumy. jedná se o „embedded multiple- case design“ která srovnává několik různých případů při použití několika výzkumných nástrojů (rozhovor, pozorování) Triangulace dat je hlavním prostředkem zajištění validity. (Cohen, 2011)

9. 2. Výzkumné otázky

VO1: Souvisí prezentace výtvarných dětských prací s filozofií daného předškolního zařízení?

VO2: Ovlivňují prostorové možnosti daných předškolních zařízení způsoby a rozsah prezentace dětských výtvarných prací?

VO3: Je učiteli a učitelkami vnímána prezentace dětských výtvarných prací jako důležitá součást jejich práce?

VO4: Je pro rodiče prezentace dětských výtvarných prací důležitou zpětnou vazbou?

9. 3. Metody použité ke sběru dat

Sběr dat proběhl metodou zúčastněného pozorování, včetně fotodokumentace prezentace výtvarných dětských prací v daných předškolních zařízeních.

Další použitou metodou byl polostrukturovaný rozhovor, který byl nahrávaný a pro účely výzkumu přepsaný.

9. 4. Výzkumný vzorek

Výzkum se zaměřil na učitelky a učitele třech vybraných mateřských škol a na vybrané rodiče dětí, které tyto školy navštěvují. Předškolní zařízení pro záměry výzkumu byla vybrána tak, aby se lišila svým pedagogickým přístupem a filozofií.

9. 5. Sběr dat

Sběr dat proběhl jednorázově, v období února 2018.

10. Charakteristika zkoumaných předškolních zařízení

10.1. Fakultní mateřská škola se speciální péčí, Arabská 681/20, Praha 6

10.1.2. Obecné informace

Fakultní mateřská škola se speciální péčí /dále jen FMŠ/ je pětiletá. Má čtyři "velká" oddělení pro 26 dětí, kde jsou integrovány tři až čtyři děti se speciálními vzdělávacími potřebami, a jedno oddělení speciální, určené pouze dětem se speciálními vzdělávacími potřebami pro 10 dětí. Dětskou část společenství FMŠ tedy tvoří celkem 115 dětí.

Ve škole pracuje jedna ředitelka, jeden zástupce ředitele, deset učitelů, 6 asistentů pedagoga, jeden speciální pedagog. Tým provozních zaměstnanců tvoří školnice, dvě uklízečky, tři kuchařky a hospodářka.

Důležitou součástí FMŠ je i Speciálně pedagogické centrum, které poskytuje své služby nejen dětem z FMŠ, ale i dalším klientům předškolního a mladšího školního věku z Prahy 6. FMŠ je zřizována Městskou částí Praha 6. Vzhledem k statutům fakultní, praktikují ve FMŠ studenti Pedagogické fakulty UK Praha.

Nezbytnou součástí společenství FMŠ jsou rodiče, kteří se skrze svůj Klub rodičů významně podílejí na směřování školy. Škola usiluje o to, aby byla otevřeným prostorem (skutečně i v přeneseném významu slova) výchovy, kde dítě bude vyrůstat v co nejpřirozenějším sociálním prostředí, kde mu nebude bráněno, aby z něj vyrostla osobnost s vlastním názorem i vlastní zodpovědností. Cílem pracovníků FMŠ je, aby škola byla místem, kde se dítě bude moci skutečně jako partner setkávat s druhým (dítětem, učitelem, rodičem i babičkou spolužákem), kde bude naslouchat druhému i bude jemu nasloucháno. I z těchto důvodů jsou všechna oddělení FMŠ věkově smíšená, rodiče mají přístup do tříd a mohou se po dohodě účastnit denního programu. U rodičů nastupujících dětí je vyžadována účast na adaptačním programu s jejich přítomností. Kromě toho škola pořádá společné celoškolkové akce, kterých se účastní rodiče se svými dětmi i absolventi se svými rodiči a mladšími sourozenci, vnoučata se svými prarodiči, mezi tyto akce patří Drakiáda, Vánoční setkání, Masopust, Vynášení Moreny, Den dětí a Závěrečný táborák. Na pořádání společných akcí se významnou měrou podílí výše zmiňovaný Klub rodičů.

FMŠ disponuje velkou zahradou s dřevěnou věží, pískovištěm, kutištěm, houpačkami, klouzačkami, altánem a "rajským" dvorkem s bylinkovými záhonky a studnou. Na zahradě

však hraje zásadní roli přírodní prostředí. Vše na zahradě je z přírodních materiálů: dřevo, klády, kameny. Zahrada zároveň poskytuje dostatek volného prostoru pro pohyb dětí, není výrazně zastavěna herními prvky a rovněž dětem nabízí možnost setkání s různými formami ekosystémů (vznikající les, jedlé křoviny, zákoutí s keři, záhony s bylinami a podobně). Díky své velikosti (cca 6500 m²) je významnou zelenou plochou v rámci okolí školy a také enklávou stálého či přechodného výskytu zvířat: zajíců, ježků, většího ptactva.

10.1.3. Prostorové dispozice

FMŠ se nachází v prostorné velké budově, která je tvořena několika pavilony, propojenými velkou prosklenou chodbou. Ze spojovací chodby se vchází do jednotlivých pavilonů, kde se po schodišti dostaneme do horních tříd. Ve dvou pavilonech propojených chodbou je v přízemí a prvním patře umístěno vždy jedno velké oddělení. Jedná se o výše zmiňovaná velká oddělení s kapacitou 26 dětí. Třetí pavilon se nazývá hospodářský pavilon, nachází se zde školní kuchyň, Speciálně pedagogické centrum, keramická dílna, divadelní sál a především páté oddělení tzv. malé speciální oddělení pro deset dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.

Velká oddělení mají téměř identické dispozice – šatnu, velkou třídu se stolečky, pracovními koutky a velkou hernu s kobercem.

Šatny jsou průchozí spíše úzké a dlouhé, dostaneme se jimi do tříd, nebo druhými dveřmi do umyvárny. Šatny mají na stěnách ve výši očí umístěny nástěnky, jedná se o nástěnky s aktuálními informacemi a nástěnky určené pro prezentaci dětských výtvarných prací. První ze dvou místností oddělení slouží jako pracovní místnost se stolky a se skříněmi s otevřenými policemi, které nabízejí velké množství výtvarných potřeb, s knihovnou a s učitelským stolem. Ve třídě je umístěno několik nástěnek - nástěnka s informacemi o aktuálním tématu, další nástěnky pro výtvarné práce dětí. Výkresy se mohou umístit i na systém kovových lanek po obvodu celé místnosti.

Druhá místnost slouží jako herna, zde jsou opět ve skříňkách s otevřenými policemi umístěny hračky a stavebnice, je zde velkým prostor pro pohybové hry. Všechna oddělení jsou velmi světlá díky velkým oknům, která jsou umístěna po většině obvodu jednotlivých místností.

10.1.4. Umístění výtvarných prací

Ve všech prostorách školky je vystaveno mnoho výtvarných dětských prací. Tato výtvarná díla krásně doplňují příjemný pocit z interiéru školy. Efektní výsledek je možná docílen tím, že všechny stěny školy jsou vymalovány čistě bílou barvou.

Většinou se jedná o na první pohled jednoduché práce, ale s velmi promyšlenou kompozicí a při jejichž vzniku byla použita „zajímavá“ technika. Všechny instalace jsou velmi působivé. Dětem je často umožněno pracovat s velkým formátem papíru.

11. Mateřská školka Dům Montessori, Košická

11. 1. Obecné informace

Mateřská škola nese název Montessori dům – Vaše školka, jedná se o soukromé zařízení, jehož zakladatelkou a zároveň ředitelkou je Bc. Štěpánka Krutinová.

Školka funguje již 14 let. Původně zahájila svůj provoz v jiném – menším prostoru, ale díky velkému zájmu rodičů o umístění dětí do daného zařízení, byla škola rozšířena ještě o jednu pobočku, které se nyní nacházejí v Lumírově a Košické ulici, podle kterých jsou názvově odlišeny. K těmto školkám patří i místo tzv. Výkladní skříň, která slouží dvakrát týdně, jako jesle a možnost setkání s ostatními matkami při dopoledních aktivitách.

Školka Košická, kterou jsem si vybrala pro mou bakalářskou práci, funguje 7 let. Danou školku tvoří pouze jedna třída, která má věkově heterogenní složení. Děti od 2,5 let do nástupu školní docházky. Kapacita třídy je 20 dětí, průměrně denně dochází cca 18 dětí. Ve třídě jsou i děti cizinců, kteří mají jediný kontakt s češtinou jen ve školce, nebo děti z bilingvních rodin. Dětem se věnují dvě učitelky.

Atmosféra ve školce je příjemná. Funguje zde velmi dobrá spolupráce s rodiči, často i proto, že rodiče ve školce nemají první dítě a tak jsou se školkou v kontaktu už více let. Díky malé kapacitě školky a s tím souvisejícím počtem rodin, se rodiče vzájemně znají osobně a jsou v mnohem bližším kontaktu s učitelkou i s ředitelkou.

11. 2. Prostorové dispozice

Prostory školky se skládají z prostorné vstupní místnosti, která slouží jako šatna a zároveň v ní je umístěn pracovní kout učitelek. Každé dítě má svůj věšáček a boxík na oblečení. V těchto prostorách se nachází informační nástěnky a nástěnka, na které jsou umístěny výtvarné práce dětí.

Přes tuto šatnu se vejde do malé místnosti se stolem, která je určena především k realizaci výtvarných činností. Na pravé straně je situována důležitá největší místnost zvaná „elipsa“. Jedná se o prostor s pomůckami, ale především je zde dostatek místa, aby se sem při aktivitách vešly všechny děti. Společně zde děti s učitelkami pracují a je při tom využíván tvar elipsy, který je znázorněn na koberci. V této místnosti se též konají odpolední zájmové kroužky, jako například hudební výchova a angličtina a děti zde také odpočívají po obědě. Na protější straně se vchází do místnosti s kobercem, která je místem pro práci jak na zemi, tak u stolů. Tyto stolky se v dopoledním čase využívají k práci s montessori pomůckami. Prostory školky jsou vybaveny důmyslným systémem polic, věci jsou na nich umístěny, tak aby byly všechny pomůcky dobře dostupné a každé dítě si samo mohlo vzít, co ho zrovna zajímá. Poslední místnost je jídelna, se stolem a s kuchyňskými nástroji, pomocí kterých si děti samy připravují jídlo, s nádobím a dalšími montessori pomůckami.

Ke školce patří i malý dvorek, pod vzrostlými stromy jsou prolézačky a pískoviště.

Celá školka je hezky zařízena, je to příjemné útulné prostředí pro kvalitní práci s malou skupinou dětí.

11. 3. Specifika práce v Montessori školce

Celý program je spontánně zahájen již při ranní činnosti. Děti si hrají s pomůckami, snaží se správně splňovat zadání při manipulaci s těmito specifickými pomůckami. Učitelky jsou neustále mezi dětmi, a když je potřeba vysvětlí a pomůžou s danými úkoly. Věnují se všem dětem, všechny děti jsou po celou dobu zaměstnány. Pro starší děti učitelky vybírají samy jednu z pomůcek, aby s těmito dětmi procvičovaly, co je pro ně v daném období prioritní. Průběh práce je nenucený, děti spolupracují. Učitelka jim postup práce s pomůckou vysvětlí a nechá pak dítě pracovat samostatně, pokud je to potřeba lehce dítě navádí, ale je důležité, aby přístup učitelky byl trpělivý, aby dokázala čekat, než na postup dítě přijde samo. Učitelky zajišťují, aby každé dítě bylo zaměstnané.

Inspirativní je pro mě myšlenka, že je učitel laskavým a trpělivým průvodcem dítěte a vždy respektuje jeho individuální tempo. Je pochopitelné, že vše dobře funguje i díky tomu, že se jedná o málo kapacitní zařízení, s tím, že se dětem celý den věnují dva pedagogové, což je nezbytnou podmínkou pro realizaci specifického programu. Velmi důležité je mít čas a prostor věnovat se dětem a trpělivě je rozvíjet na základě jejich individuálních potřeb a tempa, které má každé dítě pro naučení se novým věcem jiné.

Během dopoledne si děti samy připravují svačinu a jednotlivě si chodí pro jídlo, když zrovna mají chuť. Kdo chce a zrovna nepracuje s některou z pomůcek, připraví například citrón do čaje, nakrájí zeleninu.

Nepravidelně se koná tzv. Elipsa, jedná se o dopolední setkání, kdy se společně děti s učitelkami posadí na koberec, na kterém je vyznačená elipsa a probírají daná témata. Účast na elipse je pro děti nepovinná a tak se děti mohou nerušeně věnovat své aktivitě nebo odejít z elipsy i v průběhu.

Před obědem se chodí na procházku, nebo na dvorek, který patří ke školce nebo děti navštěvují s učitelkami okolní hřiště.

Po obědě mohou děti odpočívat na elipse, číst knížky nebo poslouchat klidnou hudbu. Některé děti si v klidu hrají a čekají na rodiče nebo na odpolední zájmový kroužek. Každý den probíhá jeden ze zájmových kroužků. V nabídce je výtvarná výchova, dramatická výchova, keramika a hudební výchova, angličtina, které se organizují v jedné z heren.

12. Waldorfská mateřská školka Dusíkova, Praha 6

12. 1. Obecné informace

Waldorfská mateřská škola / dále jen WMŠ / je státní školkou zřizovanou Městskou částí Praha 6. Nachází se ve velké budově umístěné v prostorné zahradě, ve vilové čtvrti. Ve WMŠ se pracuje podle školního vzdělávacího programu Waldorfská mateřská škola. WMŠ je držitelem mezinárodního statutu WMŠ. Školku tvoří pět heterogenních tříd a „klubík“ pro děti od 0 do 4 let.

12. 2. Prostorové dispozice

Po příchodu hlavním vchodem se ocitneme před schodištěm, ze kterého se vchází do jednotlivých tříd. První místností každé třídy je šatna, kterou se prochází do tříd a umývárny. Všechny třídy jsou velmi podobně situovány. Celý interiér je přírodního charakteru, místnosti jsou barevně vymalovány, barvy jsou laděné do jemných odstínů. Často jsou v barvách skryty malbičky, které jsou vytvořeny prostřednictvím jemného opakovaného nanášení barev. Na vytváření interiéru i venkovního prostředí se podílejí aktivně rodiče. Interiér, rohy a vstupy do místností jsou doplněny dřevěnými prvky, krásnými dveřmi nebo obloženými vchody doplněné látkami, specifikem interiéru je to, že nesmí být v prostoru žádné ostré rohy. Vše působí velmi příjemně, útulně až pohádkově. Pro pobyt dětí je to určitě velmi příjemné

prostředí.

První místnost je rozdělena na dvě části. Jedna část slouží jako jídelna s jedním stolem, okolo kterého sedí vždy všechny děti i s učitelkami a druhá část místnosti, kde je umístěn menší pracovní stůl, u kterého se nachází nabídka výtvarných potřeb, která je omezena na pastelky a voskovky. Na tuto místnost navazuje herna.

Ke všem činnostem děti používají vždy skutečné nářadí a nástroje, napodobeniny a plasty se ve školce nenacházejí. Všechny stavebnice a hračky jsou z přírodních materiálů, panenky jsou ušity učitelkami nebo rodiči. Za hernou oddělenou dveřmi je ložnička určena jen k odpolednímu odpočívání. Celá třída působí velmi příjemně.

12. 3. Umístění výtvarných prací

Výtvary dětí se vystavují jen za účelem zpříjemňování a zkrášlování prostředí třídy. Ve Waldorfské mateřské škole se nenacházejí nástěnky, na kterých visí výkresy dětí, protože není účelem, aby docházelo k hodnocení dětí a k ovlivňování názorů učitelek nebo rodičů. Filozofie WMS se řídí tím, že je důležitý proces tvorby ne výsledek, proto jsou v šatnách jen informativní nástěnky, které jsou vyzdobeny v souvislosti s aktuálním ročním obdobím a doplňují design interiéru.

13. Záznamy rozhovorů

13.1. Realizace

Pro realizaci rozhovorů jsem si připravila tři vstupní otázky pro učitele a čtyři pro rodiče. Na základě těchto otázek se v mnoha případech docílilo vytvořit v rámci rozhovoru prostor pro položení doplňujících otázek, nebo se rovnou po první otázce rozhovor stočil k jiné oblasti. Se všemi účastníky rozhovoru z řad učitelů jsem měla dopředu domluvený termín a k dispozici klidné místo, které mi bylo poskytnuto ve všech zkoumaných předškolních zařízeních. Z rozhovoru jsem pořizovala zvukový záznam, který jsem pak přepisovala. Pro realizaci rozhovorů s rodiči již tolik klidu a času nebylo, snažila jsem s rodiči hovořit v době, kdy čekali na své děti. Na těchto rozhovorech je znát, že nejdou do takové hloubky jako rozhovory s učiteli. Rozhovory byly realizovány s 16ti učiteli a 10ti rodiči.

Vstupní otázky:

Učitelé:

otázka č. 1.: Kam umist'ujete výtvarné práce dětí?

otázka č. 2.: Jak tyto práce představujete, přibližujete rodičům?

otázka č. 3.: Mění se v průběhu času způsoby prezentace dětských prací?

Rodiče:

otázka č. 1.: Které místo pro umístění dětských výtvarných prací je podle Vašeho názoru nejvhodnější a na kterých místech Vás obrázky dětí nejvíce zaujmou?

otázka č. 2.: Vnímáte vystavené obrázky jako celek, nebo se primárně zaměřujete na výtvarné výtvary Vašeho dítěte?

otázka č. 3.: Zaujala Vás některá z prezentací natolik, že si ji nyní vybavíte?

otázka č. 4.: Co si osobně myslíte o prezentaci dětských výtvarných prací?

Zpětně vidím, že některé otázky jsou v určité míře sugestivní, nicméně respondenti mi na ně odpovídali tak, že jsem odpovědi mohla dále analyzovat.

14. Celkový dojem z rozhovorů

Výzkum prováděný ve Fakultní MŠ se speciální péčí, která je velkou školkou s dlouholetou tradicí mi umožnil realizovat rozhovory s pestrou škálou pedagogů – učitelkou, která učí ve školce 20 let, učitelem pouze s roční praxí v dané instituci, učitelkou, která pracuje ve speciálním oddělení s malou skupinou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zejména tento rozhovor byl pro mě velmi zajímavý, neboť jsem se díky němu dozvěděla, jak odlišný je způsob práce s těmito dětmi a jaké techniky se mohou při práci s nimi využívat. Díky velikosti a velkým prostorům interiéru školky mají učitelé velké možnosti, kde všude a jakým způsobem prezentovat výtvarnou tvorbu dětí. Je krásné pozorovat velké objekty v interiéru školky, kdy je například využívána velká prosklená chodba a práce dětí si tak mohou prohlížet všichni, kdo do školky vstoupí. Díky velikosti prostoru, je možné vystavovat jak kresby, malby, volnou kresbu, prostorové projekty tak i společné práce. Z rozhovorů učitelů jsem se o všech místech dozvěděla a také o tom, které typy výtvarných prací se na daných místech prezentují. Zajímavé bylo zjištění, že učitelé vymýšlejí stále nové způsoby

prezentace, dále mě zaujalo, že některé instalace z dětských výtvarných prací jsou umístěny i ve třídách, stávají se tak součástí interiéru a jsou využívány při dramatických hrách či při práci nad konkrétními tematickými celky. Některé výtvarné práce zůstávají vystaveny delší dobu a dokreslují příjemnou atmosféru třídy a dětem připomínají témata, na kterých pracovaly. Oceňuji, že nad prezentovanými výtvarnými pracemi probíhají rozhovory mezi rodiči a učiteli, živě nad nimi diskutují se svými rodiči i děti. Rodičům je tak umožněno prostřednictvím výtvarných prezentací seznámit se do hloubky s probíranými tématy a s procesem a technikami, jak jednotlivé výtvarné práce vznikaly. Rozhovory realizované ve FMS se speciální péčí byly obsáhlejší, a učitelé i rodiče o daném tématu hovořily s velkým zaujetím. Důvodem je fakt, že na výtvarné činnosti a následnou prezentaci dětských výtvarných prací je v této školce kladen velký důraz, mnohem větší než v ostatních dvou školkách, kde jsem též realizovala svůj výzkum. V této školce znám osobně některé učitele i rodiče, proto bylo pro mě snazší se domluvit na realizaci rozhovorů. Jejich počet je vyšší než v ostatních školkách a odpovědi jsou podrobnější.

Na rozdíl od první zkoumané školky disponuje Montessori školka, Košická velmi malými prostory, proto jsou možnosti pro prezentace výtvarných prací dětí omezené. I přes tento fakt, využívají učitelé maximálně všechna vhodná místa, aby potěšili a zaujali rodiče a ostatní, kteří školku navštíví. Pravidelně se obměňuje nástěnka v šatně, kam mají rodiče nejčastěji přístup. Nástěnka je tvořena učiteli společně s dětmi, aby se děti zapojily i do vytváření konečné podoby prezentace jejich výtvarné práce. V tomto případě bohužel není velká možnost ke kreativě při instalaci prací, jelikož k dispozici je jen jedna malá nástěnka, na kterou se stěží vejdou všechny práce. Takže výsledek je často stejný, jen natěsnané práce bez většího nápadu. Učitelé se snaží výtvarné práce dětí představit rodičům prostřednictvím moderních technologií a posílají rodičům fotky nejen finálních obrázků, ale i fotky z procesu tvoření, doplněné o podrobný popis. Přestože i v této školce je výtvarná činnost důležitou součástí programu, byly odpovědi na mé dotazy spíše stručné nejspíše díky tomu, že možnosti prezentace výtvarných prací jsou omezené a proto není možnost obsáhleji o této situaci hovořit. V některých případech jsem se setkala s tím, že rodičům se prezentace výtvarných prací líbí, považují ji za důležitou, ale na druhou stranu si často děti své výtvarné práce chtějí odnášet ihned domů. Myslím si, že je dobře, že se dětem v některých případech vysvětlí, jak je pro všechny důležité obrázky vystavit. Když to děti pochopí, užívají si s rodiči komunikaci nad obrázky a mohou vyprávět o tom, co vše obnášela tvorba a co vytvořily ostatní děti.

Waldorfská školka je v oblasti prezentace výtvarných dětských prací velmi specifická. V zásadě se práce dětí neprezentují. Přesto jsem si pro svůj výzkum vybrala i tuto školku.

Chtěla jsem se podrobněji seznámit s tímto vzdělávacím systémem, jeho filozofií a porovnat přístup k prezentaci výtvarných prací s dalšími dvěma vybranými školkami. Jelikož jsem přesvědčena o důležitosti výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání, byla jsem zvědavá, jak funguje systém, který má jen omezenou nabídku výtvarných instrumentů a specifický přístup k prezentaci dětských výtvarných prací. V rozhovorech realizovaných v této školce jsem ocenila, jak učitelé vysvětlují své postoje, jak zdůrazňují důležitost výtvarného procesu. Odpovědi rodičů u WMŠ byly stručné a jejich zapojení do rozhovorů bylo velmi malé, danou školku s její filozofií si záměrně vybírají, a proto plně respektují to, že práce dětí se prakticky neprezentují.

15. Odpovědi na výzkumné otázky

VO1: Souvisí prezentace výtvarných dětských prací s filozofií daného předškolního zařízení?

Prezentace výtvarných dětských prací s filozofií daného předškolního zařízení velmi úzce souvisí. Výrazně se to projevilo především v rámci výzkumu ve Waldorfské školce, kde prezentace výtvarných prací se prakticky vůbec nerealizuje, protože se považuje, za příliš hodnotící a pro učitele dané školky je mnohem důležitější proces výtvarného tvoření.

/výběr z odpovědí/

Práce dětí příliš neprezentujeme. Tvoříme pro radost z tvorby, ne pro výsledek.

V naší mateřské školce výtvarné práce dětí nevystavujeme, aby nedocházelo k hodnocení. Ani v průběhu tvorby nehodnotíme, ale povídáme si o díle jiným způsobem.

Vždy je důležitější proces vznikání díla, co dítě při tom prožívá, jaký smyslový vjem na něho působí.

Výtvarné práce dětí nevystavujeme, protože nehodnotím to, co děti namalovaly. Své výkresy si ukládají do vlastnoručně vyrobených desek.

Vypovídá i o tom jakým způsobem o tom přemýšlí pedagog, i dětem celková prezentace může poskytnout jinou dimenzi vnímání jejich práce

Naopak ve FMŠ se speciální péčí, jsou výtvarné činnosti a následná prezentace dětských výtvarných prací považovány za nedílnou součást života v dané škole a na způsob prezentace

je kladen velký důraz. Výtvarné instalace se často stávají i součástí řízené činnosti. Hlavní filozofií této školky je podpora komunikace s rodinou, partnerství, komunita, osobnostně zaměřená pedagogika.

/výběr z odpovědí/

Často se stává, že s rodiči mluvíme osobně o tématu a vyprávíme, jak výkresy vznikaly.

Nejlepší prezentace je v den, kdy výtvarné práce vznikly. Děti jsou plné zážitků z nich a chtějí je samy rodičům ukázat.

Ukazuji rodičům při předávání dětí, jsou to záměrné rozhovory s rodiči nad pracemi dětí, aby je nepřehlédli. Často se k nám připojí předávané dítě a začne vzpomínat, jak se výtvarná práce dělala, je to hezká chvíle kdy se rodič dozvídá, jak dopoledne probíhalo.

V Montessori školce není v rámci její filozofie na výtvarnou výchovu a její prezentaci kladen velký důraz. Děti se procvičují v grafomotorických dovednostech, ale jedná se spíše o didaktickou činnost než výtvarnou. Výtvarné práce vznikají především při odpoledních aktivitách a jsou pak následně umístěny na nástěnku v chodbě.

VO2: Ovlivňují prostorové možnosti daných předškolních zařízení způsoby a rozsah prezentace dětských výtvarných prací?

Prostorové možnosti daných předškolních zařízení ovlivňují způsoby a rozsah prezentace dětských výtvarných prací. Pro způsob a rozsah prezentace výtvarných prací dítěte je velmi důležité, jak velký prostor je k dispozici. V případě prostorné školky záleží také na zařízení interiéru, jestli se počítá s tím, že se výtvarné práce dětí stanou součástí výzdoby a například výmalba stěn je tomu přizpůsobena. Pokud je tomu tak, mohou práce dětí být vystaveny po celé školce a instalace může být dlouhodobá a po delší dobu tak mohou rodiče a další zájemci objevovat na výtvarných pracích stále nové detaily. Často se takto prezentují společné skupinové práce, které se neodnášejí domů.

/výběr z odpovědí/

Velmi dobře se nám osvědčují funkčně hluché prostory nebo proluky, ve kterých jsou umístěny závěsná lanka, ty jsou praktické zejména v případě právě vystavování prostorových artefaktů a jiných vícerozměrných objektů.

Způsob prezentace dětských výtvarných prací je klasicky situován do prostorů nejčastěji navštěvovaném rodiči a to prostor šatny. Dále pak jsou tyto práce velice často využity k dekoraci samotné třídy. Oba způsoby považuji za velice vhodné a praktické.

Ráda využívám prostor šatny, děti zde můžou komunikovat o obrázcích s rodiči.

Dáváme si pozor, aby způsob prezentace nerušil, ale naopak podtrhovat čistotu dětského projevu, to se může dařit vhodnou volbou pohledu a barvy pod práce a jejich rozmístění.

Ve Waldorfské školce, která neklade na prezentaci důraz, je interiér zařízen barevně, vytvořené je tak příjemné a útulné prostředí, že se tam na první pohled kresby dětí nepostrádají.

/výběr z odpovědí/

Dále vytváříme některé obrázky a objekty pro výzdobu třídy, ostatní malby a kresby vkládáme do desek. Tyto desky si děti odnesou na konci školního roku domů, mají pak doma vzpomínku na školku.

V Montessori školce je k dispozici pro prezentaci výtvarných prací pouze jedna malá nástěnka a to samozřejmě důvodem pro omezené možnosti prezentace.

/výběr z odpovědí/

Máme velmi omezené možnosti, protože ve školce je k dispozici pro prezentaci dětských výtvarných prací jen jedna nástěnka

Pokud se jedná o výsledek skupinové práce, jsou obrázky vystavené ve třídě dlouhodobě.

VO3: Je učiteli a učitelkami vnímána prezentace dětských výtvarných prací jako důležitá součást jejich práce?

Vnímání prezentace dětských výtvarných prací jako důležité součásti své práce, je u učitelů ovlivněna především filozofií daného předškolního zařízení. Ve FMŠ se speciální péčí je pro učitele důležité, aby děti byly obklopeny svými pracemi a proto se stále snaží vymýšlet obměny a způsoby jak výtvarné práce prezentovat. Cílem této prezentace je nejen práce zajímavě prezentovat, ale jejím prostřednictvím také seznámit rodiče s aktuálním tématem a s realizovanými aktivitami. Děti mají zároveň možnost se pochlubit.

/výběr z odpovědí /

Hlavně kvůli dětem – aby byly obklopeny svými výtvoři a mohly se vizuálně vracet k tématům, které ve školce prožily. Také kvůli atmosféře.

Jako nejlepší mi přijde taková prezentace, která umožňuje zájem dětí a rodičů rozvinout a podpořit vzájemnou komunikaci.

Naopak učitelky z WMS nepovažují prezentaci za důležitou, nechtějí hodnotit a posuzovat výtvarné výkony dětí a tak práce nevystavují, děti si je ukládají do svých desek a odnášení domů.

/výběr z odpovědí/

Jednou do měsíce vkládáme nejkrásnější obrázek do sešitu. Tento sešit má založené každé dítě a slouží jako informace pro učitelky, jak se dítě vyvíjí.

V Montessori školce se snaží pro prezentaci využít i omezené prostorové možnosti a mailovou komunikaci s rodiči.

/výběr z odpovědí/

Myslím, že je dobré umisťovat tam, kde je dobře vidí i děti. Děti jsou hrdé, že je vidí ostatní.

VO4: Je pro rodiče prezentace dětských výtvarných prací důležitou zpětnou vazbou?

To, jak vnímají rodiče důležitost výtvarných prací, opět souvisí s filozofií školky, kterou jejich dítě navštěvuje, respektive školky, kterou pro své dítě vybrali. Pro některé rodiče se jedná o způsob, jak se dozvědět, jak probíhal den ve školce, jakému tématu se učitelé s dětmi věnují. Je pro ně zážitkem se nad prezentací zastavit a nechat si povyprávět od svého dítěte, jak práce probíhala, co udělalo, co udělal jejich kamarád. Nad prezentací mohou rodiče komunikovat s učiteli.

/výběr z odpovědí/

Myslím, že prezentace dětských výtvarných prací, je ve školce důležitá. Pomáhá vytvářet příjemné prostředí.

Je to správné, skvělé a krásné pozorovat výtvoři dětí a nejen svých. Mít možnost vidět dohromady všechny kresby dětí.

Prezentace dětských výtvarných prací je dobrá zpětná vazba pro rodiče, co jejich dítě ve školce vytváří. Pro samostatné děti to může být radost a potěšení vidět svůj obrázek ve třídě, na nástěnce. Prezentace dětských prací je taková malá výstava dětského umění.

Povídám si s dítětem nad obrázkem, je pro mě důležité sdílení.

Myslím, že je dobré umisťovat tam, kde je dobře vidí i děti. Děti jsou hrdé, že je vidí ostatní.

Pro rodiče z WMS jsou důležitější jiné věci, než prezentace výtvarných prací.

16. Návrh modelu prezentace výtvarných prací v mateřské škole.

Na základě výsledků mého kvalitativního výzkumu jsem vytvořila vlastní model prezentace dětských výtvarných prací. Velkou inspirací pro mě byly výpovědi zkušených učitelů a učitelek, které se výtvarné výchově a prezentaci výtvarných prací dětí intenzivně věnují. Tento model je definován několika základními principy:

1. Všechny výtvarné práce jsou vystavené tak, aby si je rodiče mohli dobře prohlédnout.
2. Všechny výtvarné objekty, obrázky a prostorové artefakty jsou umístěny v prostorách rodičům přístupných.

Rodiče tak získají přehled, čemu se děti věnovaly, a jak se jejich děti s výtvarnými úkoly vyrovnávají. Prostřednictvím prezentace respektující tyto principy jsou splněny požadavky, které mnoho rodičů v rámci očekávání ke školce a pobytu jejich dětí v daném předškolním zařízení mají.

3. Na přístupném místě, tak aby byla v dosahu dětí a dobře na očích přicházejícím rodičům /nejlépe hned u vchodu do oddělení, nebo šatny oddělení/, je umístěna magnetická nástěnka, která je určena na každodenní výstavy volné kresby dětí. Tato nástěnka je průběžně obměňována nejen učitelkami, ale nenáročná manipulace s magnety umožňuje, aby obrázky obměňovaly děti samy.

4. Výtvarné práce jsou prezentovány nejlépe v den, kdy vznikly.

Děti jsou plné zážitků a dojmů z výtvarného procesu a obrázků samotných, že je chtějí sami, rodičům, co nejdříve ukázat.

5. Jsou odlišena a jasně označena místa, tak aby se v tom rodiče dobře orientovali, kde jsou vystavovány práce většinou z odpoledních výtvarných her a programů a místa, kde jsou vystavovány práce týkající se většinou aktuálně realizovaného tématu.

6. Výtvarné práce velkých formátů jsou vystaveny na společných přístupových chodbách, aby si je děti mohly spolu s rodiči prohlédnout vždy, když je míjejí.

Pro děti předškolního věku je velmi důležité opakování a společné prožívání svých aktivit s učitelem, nebo rodičem.

7. Po obvodu tříd jsou umístěna ocelová lanka, na kterých jsou zavěšovány individuální výtvarné práce dětí. Systém ocelových lanek umožní vystavení i prostorově náročných, nebo vícerozměrných výtvarných objektů.

Vystavené výtvarné práce vrací pozornost dětí k předmětu širších tematických celků, které jsou s nimi v průběhu roku probírány.

8. Ve třídách jsou umístěny flexibilní stojánky s provázky, kam se mohou obrázky přidělovat kolíčky, je tak umožněno, že při práci na více etap si mohou děti rozpracovaný výkres odkolíčkovat, dotvořit a zase přikolíčkovat.

9. Pro efektivnost komunikace jsou rodičům psány mailem informace o činnostech s dětmi a jsou přikládány fotky z procesu tvoření, případně fotky samotných prezentací, rodiče se pak mohou jednotlivě doptat na to, co je z této oblasti zajímavá.

10. Po ukončení prezentace si děti odnášejí své výtvarné práce domů, výtvořiny se dostávají do rodin průběžně a ne ve velkých složkách jen na konci školního roku.

17. Závěr

Záměr mé práce byl naplněn. V rámci teoretické části mé práce jsem se vedle analýzy podob výtvarných činností v RVP PV především zaměřila na zmapování filozofického přístupu Montessori pedagogiky a Waldorfské pedagogiky. V praktické části práce jsem prostřednictvím metod kvalitativního výzkumu navázala na teoretickou část a v rámci realizovaných hloubkových rozhovorů se mi podařilo získat hlubší informace týkajících se odlišností zkoumaných předškolních zařízení. Při vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky se potvrdilo, že tyto odlišnosti se odráží i ve zkoumané oblasti, kterou byly možnosti a způsoby prezentace dětských výtvarných prací v těchto předškolních zařízeních. Dále se prostřednictvím výzkumu potvrdilo, že prezentace je pro většinu dotazovaných učitelů a rodičů velmi důležitá, inspirativní a obohacující. Je podstatné, aby učitelé i k této části své práce přistupovali zodpovědně a uvědomovali si její přínos. Jedná se vlastně o prezentaci jejich práce a v mnoha případech je to prostředek pro navázání a prohloubení komunikace s rodiči dětí a také způsob jak nápaditě a pozitivně představit svou práci. Učitelé prostřednictvím prezentace seznamují rodiče se zajímavými technikami a s postupy své práce, s probíranými tématy. Kreativní a nápaditá prezentace s využitím různých prostor školy tomu také velmi napomůže. Právě poznatky o hledání nových míst a možností pro prezentaci výtvarných prací dětí, o kterých hovořili učitelé v rámci rozhovoru, byly pro mě velmi zajímavé.

Prezentace výtvarných prací byla vždy v souladu s celkovým přístupem ke vzdělávání v daném předškolním zařízení .

Přestože se ve Waldorfské školce na prezentaci neklade velký důraz, líbí se mi její filozofie a názor, že nezáleží na finálním výsledku, ale průběhu procesu tvorby a citlivý přístup waldorfských učitelů k otázkám hodnocení a vzájemného porovnávání jednotlivých dětí.

Na druhou stranu zacházení s prezentací ve FMŠ Arabská je velmi propracované nápaditě a především obohacující pro všechny zúčastněné – děti, rodiče, učitelé, návštěvy ve školce

V Montessori školce, jsou možnosti a způsoby prezentace limitovány malým prostorem.

POUŽITÁ LITERATURA:

- COHEN L. *Research methods in education*, Routledge 2011, ISBN 978-0-415-58336-7
- HAZUKOVÁ H. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*, Raabe 2011, ISBN 978-80-87553-30-5
- HECKMANNOVÁ H. *Pomalé rodičovství*, DharmaGaia 2016, ISBN 978-80-7436-062-6
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*, Portál 2005, ISBN: 978-80-7367-485-4
- LIPINSKÁ K. *Když se řekne kreativita. Děti a my*. 2008, č. 8, ISSN 0323-1879
- MONTESSORI M. *Objevování dítěte*, Portál 2017, ISBN 978 -80-262-1234
- MONTESSORI M. *Tajuplné dětství*, Triton 2012, ISBN 978-80-7387-382-0
- RÝDL K. *Principy a pojmy pedagogiky*, 1999
- SLAVÍK J. *Hodnocení v současné škole*, Portál 1999, ISBN 80-7178-262-9
- STEINER R. *Výchova ke svobodě*, Baltazar 1991, ISBN 80-900307-2-6
- STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVAŘÍČEK R., K. ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Portál2007, ISBN 978-80-262-0644-6
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- SMOLKOVÁ T. *Dítě v úctě přijmout*, Maitrea 2007, ISBN 80-903761-2-6
- VON HEYDEBRAND C. *O duševní podstatě dítěte*, Baltazar 1993, ISBN 80-85791-00-5
- Odborné články:
- KORCOVÁ, K. učitele ve škole Montessori. *Studia Paedagogica*. 2007, roč. 55, č. 12 [cit. 2014-12-05]

Internetové zdroje:

http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

<http://www.predskolaci.cz/waldorfska-pedagogika/15462>

<http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/senzitivni-obdobi-podle-m-montessori/>

<http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/m-montessori-zivotopis/>

19. Seznam příloh:

1. Rozhovory s učiteli ve FMŠ se speciální péčí
2. Rozhovory s rodiči FMŠ se speciální péčí
3. Rozhovory s učiteli v Montessori školce, Košická
4. Rozhovory s rodiči Montessori školka, Košická
5. Rozhovory s učiteli Waldorfská školka, Dusíkova
6. Rozhovory s rodiči, Waldorfská školka, Dusíkova
7. Fotodokumentace