

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Rok 2009

Světlá SIMERSKÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**UPLATNĚNÍ REGIONÁLNÍCH ZVLÁŠTNOSTÍ  
V PROJEKTOVÉM PLÁNOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Diplomová práce

**THE APPLICATION OF REGIONAL PARTICULARITIES IN A PROJECT  
PLANNING IN PRE-SCHOOL EDUCATION**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Autor diplomové práce: Světlá Simerská

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: v dubnu 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne.....*10.4.2009*.....

Podpis..



## Obsah

1. Úvod	8
2. Teoretická část	15
2.1. Úvodní kapitola	15
2.2. Úvodní kapitola	15
2.3. Úvodní kapitola	19
2.4. Úvodní kapitola	21
2.5. Úvodní kapitola	23
2.6. Úvodní kapitola	24
2.7. Úvodní kapitola	25
2.8. Úvodní kapitola	27
2.9. Úvodní kapitola	36
2.10. Úvodní kapitola	38
2.11. Úvodní kapitola	40
2.12. Úvodní kapitola	41
2.13. Úvodní kapitola	43
2.14. Úvodní kapitola	44
2.15. Úvodní kapitola	45
2.16. Úvodní kapitola	46
2.17. Úvodní kapitola	47
2.18. Úvodní kapitola	50
2.19. Úvodní kapitola	51
2.20. Úvodní kapitola	52
2.21. Úvodní kapitola	53
2.22. Úvodní kapitola	54
2.23. Úvodní kapitola	55
2.24. Úvodní kapitola	56
2.25. Úvodní kapitola	58
2.26. Úvodní kapitola	59
2.27. Úvodní kapitola	61
2.28. Úvodní kapitola	62
2.29. Úvodní kapitola	63
2.30. Úvodní kapitola	64
2.31. Úvodní kapitola	65
2.32. Úvodní kapitola	66
2.33. Úvodní kapitola	67
2.34. Úvodní kapitola	68
2.35. Úvodní kapitola	69
2.36. Úvodní kapitola	70
2.37. Úvodní kapitola	71
2.38. Úvodní kapitola	72
2.39. Úvodní kapitola	73
2.40. Úvodní kapitola	74
2.41. Úvodní kapitola	75
2.42. Úvodní kapitola	76
2.43. Úvodní kapitola	77
2.44. Úvodní kapitola	78
2.45. Úvodní kapitola	79
2.46. Úvodní kapitola	80
2.47. Úvodní kapitola	81
2.48. Úvodní kapitola	82
2.49. Úvodní kapitola	83
2.50. Úvodní kapitola	84
2.51. Úvodní kapitola	85
2.52. Úvodní kapitola	86
2.53. Úvodní kapitola	87
2.54. Úvodní kapitola	88
2.55. Úvodní kapitola	89
2.56. Úvodní kapitola	90
2.57. Úvodní kapitola	91
2.58. Úvodní kapitola	92
2.59. Úvodní kapitola	93
2.60. Úvodní kapitola	94
2.61. Úvodní kapitola	95
2.62. Úvodní kapitola	96
2.63. Úvodní kapitola	97
2.64. Úvodní kapitola	98
2.65. Úvodní kapitola	99
2.66. Úvodní kapitola	100
2.67. Úvodní kapitola	101
2.68. Úvodní kapitola	102
2.69. Úvodní kapitola	103
2.70. Úvodní kapitola	104
2.71. Úvodní kapitola	105
2.72. Úvodní kapitola	106
2.73. Úvodní kapitola	107
2.74. Úvodní kapitola	108
2.75. Úvodní kapitola	109
2.76. Úvodní kapitola	110
2.77. Úvodní kapitola	111
2.78. Úvodní kapitola	112
2.79. Úvodní kapitola	113
2.80. Úvodní kapitola	114
2.81. Úvodní kapitola	115
2.82. Úvodní kapitola	116
2.83. Úvodní kapitola	117
2.84. Úvodní kapitola	118
2.85. Úvodní kapitola	119
2.86. Úvodní kapitola	120
2.87. Úvodní kapitola	121
2.88. Úvodní kapitola	122
2.89. Úvodní kapitola	123
2.90. Úvodní kapitola	124
2.91. Úvodní kapitola	125
2.92. Úvodní kapitola	126
2.93. Úvodní kapitola	127
2.94. Úvodní kapitola	128
2.95. Úvodní kapitola	129
2.96. Úvodní kapitola	130
2.97. Úvodní kapitola	131
2.98. Úvodní kapitola	132
2.99. Úvodní kapitola	133
2.100. Úvodní kapitola	134

## Poděkování

Děkuji PaedDr. Soně Kořátkové za odborné vedení diplomové práce, také děkuji Mgr. Ivaně Lacinové za poskytnutí velmi cenných zdrojů literatury a děkuji všem ostatním, kteří jakkoli přispěli k dokončení mé diplomové práce.

## **OBSAH:**

### **Úvod a cíle**

#### **Teoretická část**

1. Reformní pedagogické snahy	9
1.1 Historické zakotvení projektové metody	15
1.1.1 Vývoj pragmatické metody	16
1.1.2 Pragmatická pedagogika v Československu	19
1.2 Reformní tradice v mateřských školách	21
1.3 Anna Susová	23
1.4 Ida Jarníková	24
1.4.1 Výchovný program mateřských škol	25
1.4.2 O vodě, co v ní žije	32
2. Plánování práce v mateřské škole	36
2.1 Nástin plánování pedagogické práce po r. 1948	36
2.2 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	40
2.2.1 Předškolní vzdělávání a jeho cíle	41
2.2.2 Klíčové kompetence	43
2.2.3 Obsah vzdělání v RVP PV a vzdělávací oblasti	44
2.2.4 Vzdělávací obsah v ŠVP	45
2.2.5 Základní aspekty vzdělávání	46
2.3 Současné plánování práce v mateřské škole	47
3. Projektování v mateřské škole	50
3.1 Definice projektu	50
3.2 Charakteristika projektu	53
3.3 Zásady pro vytváření projektu	54
3.3.1 Role učitele v projektu	56
3.3.2 Hodnocení projektu	56
3.4 Přednosti projektové metody	58
3.5 Úskalí projektu	59
4. Analýza místních tradic	61
4.1 Historická místa Uherského Ostrohu	62
4.2 Lidové tradice	63
4.2.1 Tradiční svátky	63
4.2.2 Hry a život dětí	65
4.2.3 Pověry a pověsti	65
4.2.4 Pozdravy a oslovování	66
4.2.5 Tradiční kroje Ostrožska	66
4.2.6 Lidový tanec	67
<b>Empirická část</b>	
5 Cíle	69
6 Výzkumné otázky	70
7 Metody zkoumání	71

8	Vlastní empirické šetření	72
	8.1 Kritéria pro analýzu školních vzdělávacích programů	72
	8.2 Analýza školních vzdělávacích programů	73
	8.3 Zamyšlení nad výsledky	92
	8.4 Příprava a realizace vlastního projektu	95
	8.4.1 Projekt „Maškarní průvod“	97
	8.4.2 Závěry pedagogické reflexe	116
	8.4.3 Náměty pro třídní vzdělávací program	117
	8.5 Shrnutí výsledků	138
9	Diskuze	140
	Závěr	143
	Literatura a informační zdroje	
	Seznam příloh	
	1 Fašankový koník	1
	2 Výroba laufrovské čepice	1
	3 Laufrovská čepice	2
	4 Výroba laufrovských čepic	2
	5 Mašina	3
	6 Maškara	3
	7,8 Maškara „Slamák“	4
	9 Zaplétání copánku na koníkově hřívě	5
	10 Hra: „Pexeso“	5
	11 Pexeso	6
	12 Kreslení koníků	6
	13 Vojenská čepice	7
	14, 15, 16, 17 Kreslení maškar	7-9
	18 Vyrobení koníci	9
	19 Laufrovské čepice	10
	20 třihání hřívy koníka	10
	21 – 23 Hry s koníky	11-12
	24, 25 Motání kobližků	12-13
	26 Příprava „Maškarního průvodu“	13
	27 Vyšívání	14
	28, 29, 30, Výstava produktů fašanku	14-16
	31 Koláč	17
	32 Báseň	18

33 Papírové divadlo	18-21
39 Produkt z projektu Afrika	22-23
41 Rýmovací pexeso	24-26
44 Ostrožské kroje	27
45 Architektura Ostrohu	28
46 Ostrožský zámek	29

**Anotace**

Diplomová práce se zabývá projektovou metodou, jako možností přiblížení regionálních tradic. Součástí diplomové práce je historické zakotvení projektu a vymezení pojmu projekt. Výzkumná část analyzuje školní vzdělávací programy mateřských škol v regionu Uherského Hradiště a ověřuje projekt se zaměřením na lidovou tradici.

**Annotation**

The dissertation deals with the method of a project as an opportunity to approach regional customs. The components of the dissertation are the historical background and the definition of the term project. The research section analyses the educational programmes for preschools in the region of Uherské Hradiště. It also verifies the project method with the focus on folk traditions.

**Klíčová slova**

Reformní pedagogika, Rámcový vzdělávací program, předškolní vzdělávání, školní vzdělávací program, projektová metoda, tradice.

**Key words**

Reformative pedagogy, The Framework Programme of Education, preschool education, The Educational Programme for Schools, the method of a project, folk traditions.

## Úvod a cíle

V letošním roce tomu bude dvacet let, kdy tak zvaná „sametová revoluce“ přinesla změnu politického řízení ve státě. Přicházející uvolněná situace dala možnost přehodnotit dosavadní školský systém a dala průchod novému hledání. Celá oblast školství prošla velkou transformací. Mateřské školy byly školským zákonem zařazeny do sítě škol jako počáteční stupeň veřejného vzdělávání, neboť současná vzdělávací politika vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat celý život. Předškolní vzdělávání má pro život dítěte dalekosáhlý význam, což potvrzují poznatky lékařů, psychologů a pedagogů. Získané rané zkušenosti dítěte v prvních sedmi letech života najdou své opodstatnění daleko později v životě.

V tomto směru byla dána mateřským školám velká „volnost“, ale zároveň odpovědnost za vzdělání předškolních dětí, kterou ukládá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, vycházejícího z požadavků Národního programu vzdělávání.

Mateřské školy svým školním vzdělávacím programem představují svoji autentičnost, hledají nové způsoby plánování a nové způsoby práce. Tvorba projektů a jejich realizace se začíná čím dál, tím víc uplatňovat v mateřských školách, jak se dočítám v časopisech pro výchovu a vzdělání dětí od tří do osmi let v „Informatoriu“ a jak pozoruji z práce okolních mateřských škol.

V této souvislosti se dnes často setkávám s pojmem projekt, který bývá chápán jako nová metoda práce a některé mateřské školy ji takto i prezentují. Témata projektů jsou velmi různá, většinou je vidím zaměřená na klasické tradice, jako jsou Vánoce, Velikonoce, cirkusy nebo s tematikou přírody. Velké množství projektů vychází z výtvarné tvořivosti. Tvořivost a nápaditost učitelek mateřských škol je velmi široká a obdivuhodná, ale napadá mě otázka, zda uváděné projekty jsou skutečnými projekty a co je vlastně znakem projektu?

Získanými poznatky z této práce bych si chtěla ujasnit, podle kterých specifických znaků určím, že se skutečně jedná o projektovou metodu. Proto jsem se také rozhodla pro diplomovou práci zaměřenou na projektové plánování s uplatněním regionálních zvláštností.

K tomuto rozhodnutí přispělo i kulturní a historické bohatství našeho Uherskohradištského regionu, z nichž vychází lidové tradice a folklór, který mě provází již od mého dětství. Dalším rozhodným krokem pro tuto práci byl školní vzdělávací program naší mateřské školy, který je založen na regionálních možnostech, tradicích a folklóru.

Náměty mé pedagogické práce často sahají do kulturních a folklórních tradic, ale nevyužila jsem je pro projektové plánování. Projektovou metodu jsem využila spíše pro

vzdálenější témata, než pro ty domácí. Nabízí se mi tedy otázka: „Můžu tyto regionální zvláštnosti využít v projektovém plánování mateřské školy?“

Na základě svých zkušeností z praxe a nabízených otázek jsem si vytyčila cíl diplomové práce, jímž je vypracovat a ověřit v mateřské škole vlastní projekt zaměřený na regionální prvky.

Tento projekt „Maškarní průvod“ je zaměřený na regionální tradici, vycházející z lidového folklóru, který probíhal v období masopustu neboli fašanku.

Pro ověření tohoto projektového plánování jsem si zvolila výzkumné otázky: Budou děti tradice a lidové zvyky zajímat? Jak budou děti prožívat individuální a kooperativní činnosti a výsledný produkt, kterým bude maškarní průvod? V čem projektová metoda obohatí předškolní děti? Má způsob projektové práce vliv na spolupráci s rodinou.

Dalším cílem mé diplomové práce je zjistit, zda školní vzdělávací programy vybraných mateřských škol využívají ve vzdělávací nabídce své regionální možnosti.

Metodou ke zkoumání tohoto cíle je analýza pedagogických konstruktů, kterými jsou školní vzdělávací programy ve vybraných mateřských školách regionu Uherského Hradiště.

Jedním z těchto cílů je i návrh třídního vzdělávacího programu s přítomností regionálních znaků. Tento návrh je zaměřen na projektové plánování.

Teoretická část je zaměřená na hledání historických kořenů projektové metody a její vývoj. V další části se zabývám plánováním v mateřských školách a analýzou Rámcového vzdělávacího programu. Třetí část vymezuje pojem projektového plánování a jeho specifické znaky. Čtvrtá kapitola je věnována regionálním možnostem, které ukazují historii města Uherského Ostrohu a jeho kulturní a lidové tradice.

## **Teoretická část**

### **1 Reformní pedagogické snahy**

Reformní hnutí vzniká v posledních desetiletích 19. století a přetrvává do 30. let 20. století. Stává se tak mohutným hnutím reformní pedagogiky, často také nazývané hnutí nové výchovy. Tento významný proud zasáhl velké množství přívrženců i zemí a ovlivnil další vývoj pedagogické teorie. Mezi nejvýznamnější představitele tohoto hnutí patří zejména Švédka E. Keyová (1849 – 1926), Italka M. Montessoriová (1870 – 1950), Belgičan O. Decroly (1871 – 1932), Švýcaři A. Ferrière (\*1879), R. Cousinet (\*1881), E. Claparê (1873 – 1940), Američané G. S. Hall 1846 – 1924), J. Dewey (1859 – 1952), Němci G. Kerschensteiner (1854 – 1932), L. Gurlit (1855 – 1931), P. Petersen (1884 – 1932), H. Lietz (1868 – 1919), Angličan O. Neill a řada dalších. (Singule, F., 1966)

Představitelé pedagogického hnutí vycházeli z různých filozofických i politických názorů, ale všichni se shodli na společném stanovisku k řadě základních pedagogických problémů. Společným východiskem celého hnutí reformní pedagogiky je kritika tzv. tradiční školní výchovy a jejích výsledků, odsuzována je především pedagogická teorie – herbatismus. Staré škole vytýkají mechanický způsob vyučování, dril, nerespektování individuality dítěte, zájmy dítěte a přirozenost dítěte. Žákovu pozornost si stará škola vynucovala donucovacími metodami a neustálou hrozbou trestů. (Singule, F., 1966)

Hnutí nové výchovy přináší nový postoj k dítěti. Tento postoj je postojem pochopení dítěte, respektu, lásky a trpělivosti k němu, postojem přijetí dítěte takové jaké je. Je to rousseauovské přesvědčení, že čím plněji bude dítětem, tím lépe se stane dospělým. (Singule, F., 1966)

Podle této pedagogické koncepce je dětství považováno za nejdůležitější období v životě člověka, a proto by se mělo, co nejvíce prodloužit. Vnitřní svět je tu chápán jako nepoměrně šťastnější než svět dospělých. To svědčí o společném východisku představitelů nové výchovy, jak při kritice staré školy, tak v pojetí dítěte. Naturalismus byl v minulosti

rozvíjený v pedagogice především J. J. Rousseau dále např. L. N. Tostým, H. Spencerem a G. Stanleym Hallem. (Singule, F., 1966)

Kasper s Kasperovou (2008) uvádějí, že Švédka Ellen Keyová ve svém spise *Století dítěte* se opírá o princip přirozené výchovy respektující individuální specifika a osobitý vývoj každého jedince. Tento spis vyšel v symbolickém roce 1900 a byl přeložen do mnoha zemí. V rosseaušském duchu vyzývá Keyová vychovatele, aby nechali jednat samu přirozenost dítěte a nevměšovali se do jeho vývoje, který má pouze podporovat a přitom vytvářet dítěti nejlepší situace a podmínky k rozvoji. Výchova má dbát na to, co bylo dáno „přírodou“. Děti mají ve výchově mít svobodu a nevnucovat jim zvyky ze života dospělých. Výchova má respektovat dětství a specifika tohoto období.

Podle Keyové se měla stejným způsobem řídit i škola. Učivo má být nastaveno na dispozice dítěte a učení se má koncentrovat kolem jednoho tématu. Děti mají pracovat samostatně a plnit pracovní úkoly. Škola má být propojena se životem. Děti se mají učit na tématech, které mají vycházet z jejich životních zkušeností a řešit reálné a konkrétní situace. Do centra pozornosti staví Keyová tělesnou výchovu, tanec, zpěv i ruční práce. Žáci mají být soustředěni do menších skupinek, aby měli možnost volby předmětů. (Kasper, T., Kasperová, D., 2008)

Claparde zase charakterizuje systém nové výchovy tak, jak jej sám rozvíjí, a to jako výchovu funkcionální. Jejím znakem je, že respektuje zákony přirozeného vývoje a je pro děti poutavá. Zároveň neodmítá námahu dítěte při učení. Jeho námaha a úsilí při vyučování má vyplývat z vnitřního zájmu o učení. Základem práce dítěte má být zájem. (Singule, F., 1966)

Velmi běžnou charakteristikou celého nového hnutí výchovy je také označení „činná škola“. Tento název ukazuje, jaký význam má činnost dítěte v procesu výchovy. Nová výchova chce, aby každá školní lekce byla odpovědí na skutečné a aktuální problémy dítěte a aby dítě samo dokázalo hledat řešení. S tímto souvisí také požadavek nové výchovy, aby se škola stala školou života, zkušenosti, činu a aktivity. Proto se setkáváme v rámci nové výchovy také s proudem, který je označován jako pracovní škola. Název ukazuje snahu opřít vyučování a výchovu o práci. (Singule, F., 1966)

Někteří přívrženci chápali práci jako manuální, jiní ji spojovali s prací duševní, jiní zase ji orientovali na výsledky práce a další skupinu tvořili ti, kteří ji považovali za proces práce jako tvůrčí a spontánní charakter. Podle toho pak používali představitelé této myšlenky

pro své koncepcce různých názvů. Podle W. A. Laye to byla škola činu, O. Decroly měl školu života, P. P. Blonskij měl pro svou školu název pracovní škola. (Singule, F., 1966)

Jednu ze známých koncepcí vytvořil G. Kerchensteiner. Pod prací rozuměl činnost, která je zaměřena na výtvor. Odmítal, z výchovného hlediska, dělení práce na fyzickou a duševní. Za nejcennější považoval dokončení práce. Hlavní výchovný účinek viděl v rozvíjení logického myšlení, v utváření charakteru, v rozvíjení iniciativy a samostatnosti dětí. Nejlepší cestu vzdělání a výchovy viděl v ruční práci, zvláště v elementární škole, protože dokončení výtvoru a jeho kontrola je nejdostupnější u mladších dětí na materiálních výtvorech. Říká, že „v průběhu celkového vývoje dítěte neustále předchází vývoji duševnímu vývoj tělesný a manuální, a zvláště v období probíhajícím ve věku od 3 – 14 roku dominují v celku impulsy a instinkty, které směřují k manuálním činnostem“. (Singule, F., 1966, s. 27.)

V Kerchensteinerově pracovní škole stojí v popředí ruční práce, ta má především rozvíjet aktivní osobnost žáka, která se projeví i v oblasti teoretické. (Singule, F., 1966)

Nejznámější koncepci pracovní školy vytvořil na pragmatickém základě Američan John Dewey. Vzhledem k tomu, že jeho koncepcce vytvořila základy pro vznik projektu, uvádím Deweyovo pojetí školy v další kapitole.

Za zmínku stojí pracovní škola Pavla Petroviče Blonského. Blonskij vytvářel teorii i praxi pracovní výchovy a školy jako nového typu školy. K myšlenkám pracovní školy dospěl už před Říjnovou revolucí na základě studia pedagogických reformátorů a kritikou dosavadního školského systému. Podstata jeho pracovní školy spočívá v odstranění rozkolu mezi duševní a fyzickou prací a ve sblížení poznání s životními činnostmi. Blonskij poukazuje na výchovu člověka, který je schopen sám tvořit svůj život. (Singule, F., 1966)

Dýma (1975) uvádí, že v tomto procesu vystupuje člověk jako bytost, která má jisté potřeby, jež se snaží uspokojit; věci a přírodní jevy přijímají pod vlivem lidské činnosti formy spotřebních hodnot. Výrobní práce je lidská činnost, která mění dané předměty v předměty užitečné pro člověka.

Pracovní škola je školou pracovní výchovy. Práce je proces mezi člověkem a přírodou, v němž si člověk podřizuje přírodu své vůli, nutí ji sloužit lidským potřebám.

Pracovní výchova spočívá v tom, že se dítě plánovitě a organizovaně cvičí v cílevědomé činnosti. Pracovní výchova je výchova vládce nad přírodou. Nejpodstatnějším

momentem v pracovní výchově je u dítěte rozvoj dovednosti používat pracovní nástroje. (Dýma, M., 1975)

Blonskij rozdělil svoji pracovní školu na dva stupně: na stupeň předškolní – jako mateřská pracovní škola a pracovní škola prvního stupně. Pod pojmem pracovní škola rozumí Blonskij úplně nový způsob výchovy dítěte vedený k tvořivosti a samostatnosti.

Náplní mateřské pracovní školy má být práce – hra s pracovními nástroji a četnými zaměstnáními dětí, které v nich rozvíjí jejich tělesné a duševní schopnosti. Tato škola má být místem hlubokého, přirozeného a těsného sblížení mladších a starších dětí s dospělými, probíhajícími ve společném životě a práci, v besedách a intimních chvílích volna a odpočinku.

Blonskij ve své mateřské pracovní škole vycházel z poznatků psychologie předškolní výchovy a uplatňoval u dětí pozorování práce, aby dítě z jeho přirozenosti ji napodobovalo. Proto vychovatel má připravovat pedagogické prostředí, kterému se dítě bude přirozeně přizpůsobovat. Úlohou vychovatele při napodobivých hrách je nepřekážet ve svobodné hře, ale být společníkem dětských her, má se jich účastnit jako jejich kamarád. Blonskij staví na první místo zájem dítěte.

Pro pracovní školu prvního stupně doporučuje celistvost, sjednocenost vyučování a práce dětí. Požaduje systém učiva založený na psychologii, místo systému logického. Má za to, že dítě není třeba k učení nutit, protože se učí ze své vnitřní potřeby, je rozeným výzkumníkem a experimentátorem.

Blonskij rozpracoval rozsah pracovní školy od ostatních států nejdéle, a to od mateřské školy až po universitu. (Dýma, M., 1975))

Největší rozkvět zažila nová výchova v prvních čtyřech desetiletích 20. století. V duchu této reformy školství prováděli její stoupenci nejhrolivější výzkumy, jak uvádí (Singule, F., 1966).

Po první světové válce, kdy došlo ke změnám sociálních i politických poměrů ve vládnoucích kruzích, vzniká velká důvěra ve výchovu pro obnovení sociálního pořádku a jednak potřeba nové výchovy pro zvládnutí sociálních, hospodářských a politických podmínek. Zároveň první světová válka vytvořila i obecné světové uvědomění, které velmi silně působilo zvláště v oblasti výchovy a vedlo k utvoření řady výchovných organizací na mezinárodním základě. (Singule, F., 1966)

Karas a Karasová (2008) uvádějí, že v roce 1920 byla založena Mezinárodní liga pro novou výchovu, Angličankou Beatricí Ensorovou, která stála i u zrodu časopisu reformního

hnutí The New Era. Enorsová uspořádala i první kongres reformních stoupenců v roce 1921 v Calais, kde se stal Keyové spis programem hnutí nové výchovy jako výchovy svobodné a přirozené.

Singule (1966) dodává, že v celém hnutí výchovy převládal zřetel pedocentrický, který zdůrazňoval individuální aspekty výchovy, dožadoval se více svobody pro dítě doma i ve škole. Celé hnutí se drželo neutrální linie v náboženských i v politických otázkách. Ve třicátých letech, kdy vrcholila hospodářská krize ve světě a vznikl fašismus v Itálii a v Německu, dochází ke značné změně. Představitelé nové výchovy se zamýšlejí nad výchovou k občanství, k sociální rekonstrukci a k snaze učinit školu nástrojem sociálního zlepšení. Tyto výzvy zazněly i na Mezinárodním kongresu Ligy pro novou výchovu v roce 1932 v Nizze.

Novou změnu v zaměření Ligy přinesla druhá světová válka s novým sjednocujícím požadavkem za demokratizaci výchovy a spojení školy se životem. Výrazem toho bylo i podepsání tzv. Charty dětí v r. 1942 devatenácti spojenci jako program rozvíjení výchovy ve světě. Když sekce Ligy po válce opět ožily, nastal velký zájem o vzájemný styk a mezinárodní výměnu zkušeností a Liga se orientovala na činnost UNESCO, s níž spolupracovala na světových výchovných problémech, které jsou součástí politiky této světové organizace. (Singule, F., 1966)

Systém nové výchovy měl především vliv na povinnou školu a předškolní výchovná zařízení. V západních státech se mnohé požadavky této výchovné koncepce trvale zakotvily a dodnes probíhají v duchu koncepce nové výchovy. (Singule, F., 1966)

Singule (1966) uvádí, že velký ohlas měla nová výchova i u nás. První vlivy nové výchovy začínají působit už před první světovou válkou. Tehdy je k nám uvádí Josef Úlehla (1852 – 1933). Karas a Karasová dodávají, že Úlehla patřil k pedagogům, stavějícím pedagogický princip na vnitřní motivaci žáků a na získávání zkušeností. Zásady volné pracovní školy propracoval v českých menšinových školách ve Vídni, jež řídil od roku 1913. Po roce 1918 vypracoval několik návrhů na československou školskou reformu v duchu zásad individualizace, činné školy a volné výchovy.

Pod jeho vlivem se pak rozvinula pokusná škola Marie Hrejsové (1870 – 1945) ve Strážnici. Také ona se zasazovala o učení vycházející z přirozené situace, plné vnitřní motivace a zájmů žáků. Její důraz byl kladen na jazykovou výchovu a kreslení. Využívala dětské představivosti k tvorbě, z nichž vycházely téměř umělecká díla. (Karas, T., Karasová D., 2008)

U nás nastal výrazný reformní duch při budování nové československé školy po vzniku Československé republiky. V prvních desetiletích se jednalo o nekoordinované reformní dění, které vycházelo z iniciativy jednotlivých nadšených učitelů – pokusníků. Reformní pokusy nevycházely z teoretických úvah, ale naopak mnohem více z osobního přesvědčení a zanícení učitelů pro reformě naladěnou vzdělávací a výchovatskou práci.

Přesto u těchto reformátorů nacházíme společné znaky, zejména zásada přirozeného vývoje dítěte. Učitelé se neopírali o výsledky experimentální pedagogiky a psychologie, ale více se spoléhali na vlastní intuici a schopnost vcítit se do situací dítěte, do jeho duševních stavů.

Reformě naladěni učitelé zastávali společné pedocentrické názory týkající se individuální svobody dítěte a rozpracovávali otázky svobodné či volné výchovy. Jejich přesvědčení vycházelo z tzv. rousseauovského ducha, že dítě je dobré od přírody, a proto mu musí být dopřána svoboda, aby se vyvinulo. K takto naladěným pedagogům můžeme zařadit zejména obdivovatele a zastánce pedagogiky L. N. Tolstého a E. Keyové. Jedná se např. o J. Úlehlu, B. Hrejsovou, o učitele realizující myšlenky činné školy ve svém Domě dětství v Horním Krnsku – Ladislava Švarce, Ladislava Havránka a Ferdinanda Krcha, dále o světově proslulého Františka Bakuleho, o Františka Mužíka, který založil pokusnou školu v duchu jasnopoljanském a Marii Kühnelovou. (Singule, F., 1966)

Druhou skupinu reformátorů tvořili zastánci zásady vedení a řádu v rámci svobodné výchovy. K těmto představitelům je řazen Josef Bartoň, Karel Žitný a Jaroslav Sedlák, ti založili svobodnou pokusnou školu v Praze – Holešovicích, dále Augustin Bartoš, který uplatnil ideu činné školy v práci se zmrzačenými dětmi. Mezi další osobnosti toho hnutí patří jméno J. Čížka, který se snažil reformovat hudební výchovu a jméno Eduarda Štorcha, jako vynikajícího pedagoga usilujícího o spojení školy s pobytem dětí v přírodě.

V době mezi oběma válkami k nám uváděl Otakar Chlup časopis *Nové školy*, který také vydával. Hnutí nové výchovy zasáhlo i předškolní výchovu, kde byl vliv Marie Montessoriové. Vliv evropských představitelů nové výchovy působil vedle vlivů amerických i na reformní komisi soustředěnou kolem V. Příhody. Hnutím nové výchovy je ovlivněna celá pedagogická práce v předválečném Československu. (Singule, F., 1966, s. 52.)

Snahy o reformu mateřské školy se projevíly také v naší zemi začátkem roku 1907. Usilovalo se o odstranění školského způsobu z výchovné práce v mateřské škole, o vytváření prostředí mateřské školy podle potřeb dítěte, o svobodu pohybu a zaměstnání pro děti, o umožnění mnohostranné činnosti pro děti. Nešlo jenom o rozvoj intelektuální, ale i rozvoj

tvořivých sil dítěte, o respektování potřeb, zájmů a o celkový prožitek v mateřské škole. V našem reformním hnutí byly přijímány myšlenky z ciziny, ale lze i sledovat, že naše reforma si zachovávala svoji identitu: „ Nepřijímat slepě vše, co nám předkládá cizina, ale sledovat vše a reformu české školy mateřské založit na českých poměrech “V čele reformních snah stála v Čechách Ida Jarníková a na Moravě Anna Süssová. Své názory prosadily na V. sjezdu Spolku pro zájmy mateřských škol v roce 1908. (Mišurcová, V., 1980)

Mým úkolem není hodnotit reformní pedagogiku, ale zachytit události, které svým vývojem ovlivnily výchovu a vzdělání ve školách, a tím přispěly ke změně metod ve vyučování. Vždy po přicházejících změnách politických, hospodářských a společenských, je po školním vzdělávání požadovaná změna způsobu vyučování, a je to i zcela logické, neboť každé nové společenské smýšlení přináší i nové hodnoty, požadavky a problémy.

### **1.1 Historické zakotvení projektové metody**

V historickém sledu událostí ve výchově jsem se snažila vystopovat první znaky projektového vyučování. Základy této metody vidíme při uplatňování pracovních činností v pracovních školách, kde úsilí vynaložil žák, aby se sám dopracoval k výsledku. Tyto činnosti vycházely z témat, jak je prosazovala Elen Keyová. Projektová metoda je založena na pracovních činnostech. Tyto činnosti nejsou myšleny jen prací manuální či praktickou, ale i prací jako je zkoumání.

Největší základy k projektové metodě byly položeny v období reformního pedagogického hnutí, ale pokud se podíváme dále do historie výchovy, můžeme první znaky již sledovat v díle našeho významného pedagoga Jana Ámose Komenského (1592 – 1670). Coufalová (2006) ukázala na historickém vývoji výchovy znaky, které předurčovaly projektovou metodu.

Myšlenku seskupení učiva obsahuje práce Schola Ludus (Škola hrou), ve které Komenský sestavil osm divadelních her. Integroval učivo do větších celků a snažil se vyučování přiblížit životu. (Coufalová, J., 2006)

Hry měly u žáků zvýšit zájem, probudit aktivitu a povzbudit ctižádostivost. Především tady šlo o zcela programově cílené osvojování určitých vědomostí. Herci – žáci například předváděli rozhovor živé a neživé přírody, nebo v jiné hře hovořil mladík s učeným filozofem. Žáci si měli osvojit vědomosti zábavnou formou, ale jako první formuloval

důležité zásady, aby dětská hra byla skutečně hrou. V těchto zásadách jmenoval pohyb, svobodné rozhodnutí se hry účastnit, společenský charakter hry, existenci soutěživých prvků, jasná pravidla a řád, jednoduchost a snadnost a také určité časové omezení.

Coufalová (2006) uvádí, že genetická metoda švýcarského humanistického pedagoga a zakladatele alternativních pedagogických směrů Johanna Heinricha Pestlozziho (1746 – 1827) se uplatnila ve spontánních projektech realizovaných v prvních letech 19. století. Ve svém učení kladl důraz na spojení výdělečné práce s vyučováním, ve své elementární metodice usiloval o vyučování, které by harmonicky vzdělávalo hlavu, ruku a srdce (poznání, umění a chtění), jak uvádí Cipro (1984).

Ruský učitel a pedagogický teoretik Konstantin Dmitrijevič Ušinskij navrhoval v šedesátých letech 19. století koncentraci učiva kolem témat. Hlavní cíl viděl v přípravě dětí pro život a vysoce hodnotil výchovný a vzdělávací význam mateřského jazyka. (Coufalová, J., 2006) Jako jeden z prvních pedagogů se zabýval předškolní výchovou.

Mezi další, kteří ovlivnili počáteční vyučování seskupováním učiva podle centra zájmu dětí, patřil Belgický lékař Ovidius Decrloy. Propagoval u žáků do devíti let nečleněné vyučování na jednotlivé předměty a přikládal důraz na celostní vnímání světa. Jeho myšlenky byly uplatňovány v Rakousku, Německu a v dalších zemích. (Coufalová, J., 2006)

### 1.1.1 Vývoj pragmatické pedagogiky

Původ projektové metody nacházíme ve Spojených Státech Amerických. Koncem 19. a počátkem 20. století se v USA začal rozvíjet nový pedagogický směr, jehož ideovým základem byla pragmatická filozofie. Hlavním představitelem a zakladatelem byl americký pragmatický filozof a pedagog John Dewey. Základnou pragmatické pedagogiky se stal jeho nejproslulejší spis *Demokracie a výchova*. (Singule, F., 1991)

Základy vzniku pragmatické pedagogiky nevznikaly jen aplikací na výchovné problémy, ale začínaly ze závažných ekonomických a společenských změn.

Pragmatická pedagogika je produktem společenské situace Ameriky na konci 19. století. Představuje pedagogické myšlení, které přineslo Americe nová řešení výchovných problémů, ale i novou optimistickou filozofii výchovy, poskytující víru ve výchovu jako prostředek k řešení různých velmi vážných společenských problémů. (Singule, F., 1991)

Od osmdesátých let 19. století docházelo v USA k velmi rychlému rozvoji velkopřemyslu. Kapitalismus se tehdy vyvíjel rychleji než v kterékoli jiné zemi, a tak už koncem 19. století se USA dostaly mezi hospodářsky nejsilnější velmoci tehdejšího světa.

S přílivem obyvatelstva do nových rostoucích amerických velkoměst přicházely i sociální, ekonomické a výchovné problémy. (Singule, F., 1991)

Důsledkem industrializace a urbanizace došlo v USA v poslední třetině 19. století také dezintegraci tradičních společenských institucí. V této společnosti již nemohla rodina poskytovat dítěti celou výchovu, jak tomu bylo dříve, z tohoto důvodu se vše přenášelo na školu.

Musela se vytvořit škola, která by prostřednictvím své výchovy obnovila společenskou kontrolu kdysi obstarávanou rodinou a malou venkovskou obcí. (Singule, F., 1991)

Vznik pragmatické pedagogiky navazuje na některé progresivní jevy ve výchovné praxi tehdejších nejlepších amerických učitelů a škol. Opírala se i o plodné ideje a tradice významných klasiků evropské pedagogiky, jakými byli zejména J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, J. F. Fröbel. (Singule, F., 1991)

Významnou roli sehrála pragmatická pedagogika při překonávání herbatismu a jeho formalistického a strnulého pojetí výchovy. Tím pozitivně ovlivnila další pedagogický vývoj, a to nejenom ve Spojených státech, ale i ve světě. (Singule, F., 1991)

Zdůrazněním významu školy na výchovu a pod heslem pragmatické pedagogiky vychovávat „celé dítě“, docházelo k uplatňování monopolu školy na výchovu, i když v celém vývoji pedagogických názorů od antického starověku až k moderním pedagogickým klasikům se vycházelo z toho, že člověk je formován nejen školou, ale i výchovným působením různých jevů společenského prostředí, jako jsou umění, tisk, veřejný život, a zejména aktivní účast člověka na společenském a politickém dění. (Singule, F., 1991)

Zakladatel a hlavní představitel pragmatické pedagogiky a Americký pragmatický filozof, profesor pedagogiky John Dewey (1859 – 1952) byl profesorem filozofie i profesorem pedagogiky. Svou prací přispěl i k rozvoji psychologie a logiky, značný vliv měl na rozvoj estetiky. (Singule, F., 1991)

Zformuloval vlastní koncepci pragmatické pedagogiky a už v roce 1896 založil na chicagské universitě proslulou laboratorní školu jako jednu z prvních laboratorních škol na světě, v níž si ověřoval své nové pedagogické názory.

Na celý život ovlivnila Dewye Darwinova vývojová teorie, která působila na utváření jeho psychologických názorů a pozdější rozvíjení jeho koncepce pragmatické pedagogiky.

Ovlivněn Jamesovými psychologickými názory, jež podtrhují význam vrozených impulsů u dětí, založil Dewey své pojetí výchovy na zájmech a činnostech dětí. Jeho

charakteristickými pedagogickými principy byly: pracovat na základě poznání a poznávat činností. (Singule, F., 1991)

Kritizoval starou školu tzv. herbatismus, jemuž vytýkal zejména odtrženost od života dítěte i společnosti, jeho pasivitu, uniformitu v obsahu výuky i metodách. (Singule, F., 1991)

John Dewey vypracoval na základě svých pragmatických předchůdců své vlastní pojetí světového názoru – pragmatismu, které nazýval instrumentalismem. Za nejdůležitější filozofický vliv J.Deweye se považuje využití dvou idejí blízké Američanům a to ideje vědy a demokracie. (Singule, F., 1991)

Východiskem pro vyučování je manuální práce, která motivuje k učení a poskytuje zkušenost. Zkušenost je pro Deweye základním pojmem jeho instrumentalistického pojetí pragmatické filozofie i jeho pedagogiky. Základní metodou pro nalézání správných řešení je osobní jednání, subjektivní praktická činnost, experimentace. Poznatek byl výsledkem řešení. Základ Deweyovi pracovní školy je učení činností – „learning by doing“. (Singule, F., 1991)

Kladl důraz na sepětí školy a výchovy. Výchova je činnost společenská a jejím cílem je naučit člověka používat věci tak, aby přispěly ku prospěchu společenského života. (Singule, F., 1991)

Usiloval o to, aby si dítě přálo a mělo potřebu se učit a hlavně, aby vědělo, proč se učí. Učivo tedy musí vycházet ze situací, které dítě zná. V Deweyově laboratorní škole se učivo seskupovalo podle konkrétních úkolů jako u projektové metody, ale Dewey tento termín nepoužíval. (Singule, F., 1991)

Americký profesor matematiky a pedagogiky Wiliam Kilpatrik (1871 – 1965) se nejvíce zasloužil o proniknutí pragmatické pedagogiky do amerických škol. Prosazoval její aktivizující obsah vyučování a její vyučovací metody založené na řešení problémů v praxi. Stal se prvním významným stoupencem Johna Deweye. (Singule, F., 1991)

W. Kilpatrik byl velmi oblíbeným vysokoškolským profesorem, tím široce ovlivnil skutečné vyučování na školách. Značný vliv měly i jeho spisy, mezi hlavní patří studie o projektové metodě. V ní rozvedl myšlenky, které naznačil Dewey v pracích Škola a společnost a Demokracie a výchova. Od Deweyových řešení problémů postoupil k projektové metodě a vytyčil základní téma pro řešení projektu: stanovení cíle, plánování, provedení, posouzení. Aplikace těchto principů byla využívána nejen při projektové metodě, ale i při vyučování a samostatné práci žáků. Myšlenkové projekty tak i problémové vyučování velmi podnítily vývoj vyučování, a to nejenom v USA, ale i v ostatních mnoha zemích. (Singule, F., 1991)

Na této Kilpatrikově myšlence byla pozitivní snaha aktivizovat tímto postupem žáky, rozvinout jejich zájem o vyučování tím, že projekty měly úzký vztah k životu žáků a k jejich potřebám. Součástí Kilpatrikovy koncepce projektové metody byla také silná důvěra v tzv. průvodní vyučování, založené na názoru, že dítě jednající všude jako komplexní organismus si osvojuje i to, čemu není záměrně vyučováno. Podle Kilpatrika je toto učení asi nejvýznamnější ze všech činitelů. Zdůrazňoval, že dítě se takto učí především postojům k učební látce i k učení samému. (Singule, F., 1991)

Do značné míry se Kilpatrickovou zásluhou ve druhém desetiletí 20. století začalo v USA šířit výchovné hnutí založené na Deweyově pedagogice, které usilovalo o sebero-zvíjení dětí prostřednictvím jejich vlastní činnosti v socializovaných výchovných postupech ve školách a prohlašovalo „svobodnou činnost“, učení činností a spontánní zájem za nejdůležitější motivační a hnací síly v učení dětí. V roce 1918 byla vytvořena asociace progresivní výchovy pro toto hnutí, v jejímž čele stál W. H. Kilpatrik. (Singule, F., 1991)

Projektovou metodu ověřoval Collings v letech 1917 – 1921 se žáky 6 – 14 let, kteří byli rozděleni do tří věkových skupin. Výuka byla rozdělena do čtyř druhů, skoro každodenního zaměstnání žáků, a to vycházky, ruční práce, zábavy a povídky. Výsledky z experimentální školy byly porovnávány se dvěma kontrolními školami. Žáci experimentální školy odpovídali, stejným složením žáků z kontrolních škol, jak po stránce sociální, tak ekonomické i kulturní. Ve školách působili i učitelé stejného vzdělání a délky praxe. Po čtyřech letech byly vědomosti žáků testovány. Žáci ze školy, kteří používali projektovou metodu, dopadli významněji lépe než žáci z kontrolních škol. Objevily se i hlasy, které zpochybňovaly rovnost podmínek, ale výsledky ukázaly, že projektová metoda přináší výsledky jak v oblasti vědomostní, tak i ve výchovném efektu. (Coufalová, J., 2006)

V USA vznikaly nejen experimentální školy, ale i experimentální mateřské školy, laboratoře a výzkumné ústavy při vysokých školách. Mezi nejznámější patřila mateřská škola, kterou založil John Dewey, laboratoř dr. A. Gesela, zaměřená na vývoj dítěte nebo Merrill Palmer Institute, který byl specializovaný na rozvojové programy a vývojové normy v podobě testů. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005)

### **1.1.2 Pragmatická pedagogika v Československu**

Od dvacátých let pragmatická pedagogika značně působila na rozvoj pedagogické teorie a výchovné praxe i u nás.

Zásluhou USA o vznik prvního československého státu přispělo k rozvinutí zájmu o pragmatickou pedagogiku, ale podstatně tu zapůsobilo zejména to, že už ve dvacátých letech studovali tamní pedagogiku naši významní představitelé pedagogické vědy, především V. Příhoda, J. Uher a St. Velemínský. (Singule, F., 1991)

Středoškolský profesor Václav Příhoda (1889 –) patřil mezi dynamické osobnosti v české meziválečné reformní pedagogice. Studoval na pedagogických fakultách amerických universit přímo u pedagogického filozofa Johna Deweye a pedagogického psychologa E. L. Thorndike. Vynikal mimořádnou tvůrčí energií a pro ideje reformní pedagogiky nadchnul i své četné spolupracovníky a některé školy. (Cipro, M., 1994)

Prosazoval nové pojetí školské organizace ve formě jednotné povinné školy. Mezi reformní pokusné školy patřily experimentální školy v Praze – Nuslích, v Humpolci a ve Zlíně. Tyto školy byly pod přímým Příhodovým pedagogickým vedením. (Cipro, M., 1994)

Mezi jeho pedagogická díla patří stěžejní reformní spis „Racionalizace školství“. Ve svém díle bortí tradice dosavadního školství a ukazuje nové reformní zásady. Do popředí staví hlavní principy, které jsou princip individuality, kdy se má škola přizpůsobit žákově individualitě a princip práce, aktivity. (Cipro, M., 1994)

Ve vyučování opouští encyklopedickou systematičnost a přiklání se k výběru látky použitelné pro život. Zdůrazňuje důležitost zájmu žáka jako motivaci pro učení. Jeho snahou je dynamizovat a aktivizovat školu na pracovní činnost. Nemá na mysli jen manuální práci, ale především aktivitu řešící nějaký problém a realizující určitý projekt. Kloní se k metodě problémové iniciované J. Deweyem a k metodě projektové pojaté W. H. Kilpatrickem. (Cipro, M., 1994)

V roce 1929 – 30 bylo povoleno ministerstvem školství zřízení tzv. pokusných škol, kde byla uplatňována projektová metoda. Na těchto školách byly ověřovány nové přístupy ke vzdělání, jimiž docházelo ke změnám v organizaci. Žáci byli diferenciováni podle schopností, zájmů a potřeb. Podle experimentátora byl určen charakter školy, ale i charakter projektu – od projektů, ve kterých měl žák naprostou svobodu, po projekty, které vycházely ze zájmů dětí, ale byly podřízeny budování poznatků. (Coufalová, J., 2006)

Významná česká reformátorka Ida Jarníková (1879 – 1965), která se zabývala vzdělávací prací v mateřských školách, charakterizovala základní metody projektu ve svém Výchovném programu mateřských škol z roku 1930 a sama byla autorkou velmi přínosného

projektu O vodě, a co v ní žije. (Opravilová., E., Gerbhartová., V., 1998) Vzhledem k významnému přínosu této české reformátorky uvádím více v kapitole 1.4.

Mezi další propagátorky projektu z období reformní pedagogiky se zařadily učitelky z Mateřské školy na Praze II. ve Vaňkovi ulice, Marie Řezníčková a Marie Bartušková. Popsaly plánování v mateřské škole, které integrovalo všechny výchovné obory a činnosti. (Opravilová., E., Gerbhartová., V., 1998)

Podnět pro projekt vyšel z každodenních vycházek a vyjížděk parníkem. Děti měly možnost pozorovat plavbu parníkem, nástupiště, opravnu lodí, i jiné lodě, a tak se seznamovaly s množstvím nových názvů a pojmů. Sledovaly trasu parníku a poznávaly názvy zastávek. Jejich pozorovací obzor byl velmi rozmanitý od sledování trasy, pozorování lodí, těžby písku až po pracovní činnosti a povolání na lodi.

Tento velký zájem v dětech vyvolal touhu si hrát. Stavěly parník z Otčenáškovy stavebnice a napodobovaly činnosti související s povoláním a pracovními činnostmi námořníků na lodi. Při prodeji a koupi lístků na parník získávaly zkušenost s počty. Svoje zážitky uplatňovaly při kreslení i při tělovýchově. (Opravilová., E., Gerbhartová., V., 1998)

Z popisu práce je vidět, že se rozšířily vědomosti dětí přímými zkušenostmi, jež obohatily jejich slovník o nové názvy a pojmy. Vyzkoušely si činnosti ze všech oborů, které měly učitelky v pracovním plánu. Získaly i početní zkušenosti a seznámily se s několika nápisy stanic. Uvědomily si, funkci nápisu stanice, protože učení dětí prožívaly radostnou hrou, nenásilně. Téma bylo středem jejich zájmu a samy si jej rozšiřovaly, neboť byly tématem silně motivovány.

Ukázka projektu ukazuje, že učitelky uměly využít zájmu dětí a ve hře je podporovaly. Děti si samy hru rozvíjely na základě odpozorovaných činností. Učitelčina role se zde projevuje úplně nenápadně, stojí jakoby v pozadí. Je vlastně v roli kamaráda a přitom dokáže vhodně zařazovat činnosti k vedoucí k novým poznatkům.

## **1.2 Reformní tradice v mateřských školách**

Snahy o reformu mateřské školy se počátkem 20 století začaly projevovat podobně jako v cizině, tak i v našich zemích. V českých zemích byl program reformy mateřských škol vyhlášen na V. sjezdu pěstounek českých škol mateřských v roce 1918. Hlavními iniciátorkou

v Čechách byla Ida Jarníková a na Moravě Anna Süsová. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005)

V tomto programu byly uvedeny zásadní problémy cíle, obsahu a metod předškolní výchovy, ale i organizační školská problematika, jako profesionální příprava učitelek mateřských škol a postavení pracovníků. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005)

Na sjezdu byly uvedeny tyto požadavky: Vymístit veškeré školské učení a nahradit jej pouhou zábavou dětí, zábavou účelnou a dětem přiměřenou. Snížit počty dětí na 20 na jednu sílu. Název pěstounka zaměnit za titul učitelka mateřské školy. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005)

V roce 1926 umožnil ministr školství a národní osvěty na toto téma veřejnou diskuzi. Svaz československých učitelek škol mateřských zde hrál neobyčejnou progresivní úlohu a předložil ministerstvu školství soubor základních požadavků učitelek mateřských škol. (In. Uhlířová, J., 2003)

Uhlířová (2003) uvádí požadavky, mezi něž patřilo, aby školy mateřské byly zařazeny do kompetence ministerstva školství a národní osvěty, aby byly upraveny poměry právní a platové podle platového stupně učitelek ženských ručních prací a domácích nauk. Dalším požadavkem byl oficiální název „škola mateřská“ a aby pracovníce byly titulovány „učitelka školy mateřské“.

Ministerstvo školství vyhovělo těmto požadavkům a připustilo potřebu hlubšího vzdělání učitelek mateřských škol. (Uhlířová, J., 2003)

30 léta dvacátého století se staly vrcholem v oblasti předškolní pedagogiky. Učitelky rozvíjely reformní ideje ve Svazu učitelek a na 1. sjezdu českého a slovenského učitelstva a vytyčili pro rozvoj mateřského školství následující požadavky, aby byly povinně zřizovány mateřské školy od 3 do 6 let tam, kde je to nutná potřeba, aby byla zavedena povinná docházka do mateřské školy u dětí ohrožených na vývoji tělesném, duševním nebo mravním, jestliže rodina nemůže plnit své povinnosti, a také zařadit mateřskou školu do školské soustavy a zabezpečit vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005)

Tyto požadavky byly vtěleny do návrhu zákona, který se deset let projednával a v roce 1930 byl odložen s odůvodněním, že hospodářská krize neumožňuje jeho uvedení v život. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005, s. 36)

Představitelé hnutí za novou výchovu vycházeli z přesvědčení, že výchova spočívá v rozvíjení darů, které si každý jedinec přináší při narození s sebou na svět. Úspěch je tedy podmíněn způsobem života, který musí být v souladu s přírodou. To, co je člověku vrozeno,

jeho instinkty a potřeby. Nová výchova staví na první místo zákony přirozeného vývoje. Z tohoto obecného principu odvozovali jednotliví představitelé charakteristické požadavky, jako je požadavek spontaneity, fantazie a kreativity, které mají uvolnit vnitřní síly dítěte a v souladu se sebeurčujícím principem je rozvinout. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005)

Tyto požadavky se staly pro totalitní režimy nebezpečné, proto se snažily reformní hnutí potlačit, omezit i zakázat. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005)

Opravilová a Kropáčková (2005) uvádějí, že úsilí o reformu české mateřské školy bylo součástí celosvětových snah, která má přinést citlivý přístup k předškolní výchově a vzdělání založeném na vědeckém základě a respektující domácí tradici.

### 1.3 Anna Süssová

Reformátorka Anna Süssová (1851 – 1941) zřídila na základě svých třicetiletých zkušeností v mateřských školách reformovanou mateřskou školu v Brně. Mateřská škola nového typu měla vytvořenou novou organizaci dětí, v níž uplatnila i nový výchovný systém. (Mišurcová, V., 1980)

Lacinová (2002) uvádí, že kniha A. Süssové „Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí“ se hlásí k tradici Jána Ámose Komenského, kde z Informatoria školy mateřské vyvozuje, že nejdůležitější činností pro předškolní období je pěstování těla včetně s rozvíjením smyslů. Pěstování rozumových schopností se má rozvíjet činnostmi a pozorováním v přirozených podmínkách. Východiskem pro její reformu institucionální výchovy je „rodinná výchova“, kterou chápe v protikladu školské výchovy.

Lacinová (2002) dále uvádí, že A. Süssová klade důraz, aby se dítě v mateřské škole pohybovalo, tak jako doma, podle své potřeby. Prostředky výchovy rozdělila na zaměstnání těla i ducha, ale klade je rovnoprávně vedle sebe. Cvičení těla je však během dne věnováno více času.

Cíl její výchovy: „Podporovati přiměřeným zaměstnáním vývoj těla, aby nabylo potřebných vlastností pro výchovu rozumovou v době pozdější“. (In. Lacinová, I., 2002, s. 16.)

Obsah výchovy nereformovala, protože podle jejího názoru byl ve shodě s Komenského Informatoria a tedy správný. Jejím hlavním výchovným úkolem v mateřské škole, bylo třeba podporovat a doplňovat rodinnou výchovu. Vypouští přípravu na školní docházku, ale navrhuje změnit způsob a okolnosti, za kterých se prostředky výchovy uplatňují. Süssová navrhovala pro reformování, aby se odstranily příčiny, protože

nařizováním a ministerským výnosem se věci nezlepší. Především chtěla změnit způsob práce, osnovy, přípravu učitelek, vybavení místností a organizaci činností, náradí (metodické postupy, pomůcky). (In. Lacinová, I., 2002)

Mišurcová (1980) uvádí, že tomuto výchovnému systému je přizpůsobeno prostředí mateřské školy, které se liší od původně vybaveného jednou třídou se školními lavicemi. Nová reformní mateřská škola má hernu poskytující dětem možnost pohybu a rozmanitých her. Herna má obsahovat hodně hraček i různých zaměstnávacích materiálů, jakož jsou různé cívky, špalíčky a knoflíky apod. Druhou místností je pracovna, kde je stůl pro učitelku, židle a skříň na pomůcky a práce dětí, kruhové stolky a židličky. Součástí mateřské školy má být i zahrada, která má dětem poskytovat volné hry a rozvíjet hry pohybové, kruhové, tělocvik a zahradnické práce, divadlo a další činnosti. Velký význam má pro děti pobyt na vzduchu, jež jsou důležité pro jejich zdraví.

Velký přínos Anny Süsové pro reformování mateřské školy, byl ve změně organizace prostředí. Její způsob uspořádání třídy, dá se říci, je uplatňován dodnes. Chápala, že poučování a trestání nemohou být výchovné prostředky pro výchovu a učení dětí. Prosazovala tělesný rozvoj, který pomáhá v rozvoji hrubé motoriky, obratnosti a tělesné zdatnosti a zasazovala se o volnou hru, kde se děti nenudí, ale jsou zaměstnány svou vlastní činností.

#### **1.4 Ida Jarníková**

Ida Jarníková (1879 – 1965) neodmyslitelně patří mezi iniciátorky reformního hnutí v Čechách. Její díla přinesla nové pohledy na dítě, zahrnula všechny zásadní problémy, cíle, obsahy, metody předškolní výchovy v mateřské škole, ale i organizačně školskou problematiku, přípravu na další vzdělávání profesionálních pedagogických pracovníků a jejich postavení. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005)

Mišurcová (1980) uvádí, že Jarníková ve svém reformním návrhu vycházela z kritiky současné mateřské školy, které byly dále propracovávány, a myšlenky svobody dítěte. Jejím záměrem bylo vypracovat nový obsah a metody práce v mateřské škole.

Základ jejího úsilí lze spatřit v Indexu pomůcek pro školy mateřské a nejnižší třídy škol obecných, kde vymezuje vhodnou látku pro mateřskou školu a první třídy školy obecné se souhrnem odkazů na literaturu krásnou a pedagogickou. Látku Jarníková rozdělila do čtyř věcných okruhů. Okruhy vybírala z dětských zkušeností tak, aby uspokojila touhu dítěte po

poznání a odpovídala jeho přání bavit se. Snažila se dětem poskytovat materiál, který je úzce spjat s jejich životem. (Mišurcová, V., 1980)

Na Index Jarníková navázala Příručkou pro školy mateřské, kde vyjádřila celý program mateřské školy, látku, metodu i organizaci výchovné práce. Látku rozdělila do tří oddílů podle období (od počátku školního roku do Vánoc, od Vánoc do Velikonoc, od Velikonoc do prázdnin). V rámci těchto období je látka utříděna do týdnů. Toto dělení poskytuje východisko pro samostatné plánování učitelkou. (Mišurcová, V., 1980)

Zvláštní důraz Jarníková kladla na lidové umění a místní zvláštnosti, které by měly být dětem vhodně přibližovány. To je patrné z knihy 55 lidových tanců pro školu a dům. Jarníková v tomto oboru projevila hluboké znalosti a jemný vkus. (Mišurcová, V., 1980)

#### 1.4.1 Výchovný program mateřských škol

Ida Jarníková publikovala další díla, v nichž se zabývala novým pojetím mateřské školy a novou výchovou. Čerpala ze studia odborných spisů našich i cizích autorů, z přednášek a kurzů, jež navštěvovala od počátku výchovné činnosti u dětí a ověřovala si je praxí. Na základě nedostatku odborných knih pro učitelky vydala Výchovný program mateřských škol, jehož první vydání vyšlo v roce 1927 a druhé vydání vyšlo v roce 1930. (Jarníková, I., 1930)

Knihu rozdělila do kapitol na metodiku, teorii a didaktiku, k nimž přidala citáty, kterými chtěla dokázat pravdivosti pouček. Do informačního spisu o výchovných směrnících přidává své zkušenosti nasbírané dlouholetou praxí. Nejedná se o tzv. recepty, neboť Jarníková (1930) uvádí, že okolnosti i děti jsou všude jiné a že o své práci musíme především přemýšlet a ne přijímat hotové výsledky.

Cílem výchovy dítěte v předškolním věku je všestranný rozvoj tělesný a duševní. Jarníková uvádí tři stěžejní úkoly, ke kterým má výchova směřovat. 1. zdravé tělo, 2. bystré a vycvičené smysly, živou obrazivost, tvořivou a napodobivou činnost, probuzený zájem pro okolí, správnou výslovnost, schopnost pozorovat, čímž je myšleno soustředit se a přemýšlet, 3. Základy pro život ve společnosti, pro soběstačnost, pro pochopení krásy, přírody a umění.

Výchovné prostředky rozdělila Jarníková pro přehled do tří skupin, ale poukazuje na důležitost celkového vývoje dětské bytosti. Uvádí, že při výchově musí výchovné složky působit společně. První skupina slouží k péči o tělesný vývoj, jako jsou sebeobslužné činnosti, vedení k čistotě, správná a pravidelná výživa. Druhá skupina je zaměřena na duševní vývoj, ta

podporuje cvičení smyslů, řeči, paměti, soudnosti, pozornosti apod. Třetí skupina napomáhá mravnímu rozvoji. Poukazuje na důležitost příkladu a návyků, neboť všechno, co dítě vnímá, napodobuje. „Sebe krásnější slova se minou účinkem, jedná-li se proti nim“. (Jarníková, I., 1930, s. 5)

Cíle a výchovné prostředky Idy Jarníkové byly skutečně pokrokové. Její myšlenky se opírají o světové reformátory, ale vše dokázala přenést a přizpůsobit našemu prostředí. Velkou podobnost vidím s našimi pedagogickými snahami.

Ve své stati vlivy vychovatelům ukazuje, jak dítě ovlivňuje sociální prostředí, dědičnost a vlohy.

V další kapitole *Výzkum dítěte* Jarníková ukazuje nutnost zabývat se duševním a citovým životem dítěte. Odkazuje se na knihu Jonckheereho, která pojednává o významu zkoumání vývoje dětí v mateřské škole a konstatuje, že jedině výzkumem bude vědecky ověřená výchovná hodnota mateřských škol a bude nalezena správná cesta a metoda.

Představuje diagnostické metody, které by měl vychovatel ve své praxi využívat. Dodává citaci Maucourrantové: „Mezi povinnosti budoucí učitelky patří také psychologický zájem, nebaví-li budoucí učitelku pozorovat děti, nehodí se k učitelkému povolání“. (Jarníková, I., 1930, s., 6)

Ve svém Výchovném programu Jarníková (1930) vychází z Informatoria školy mateřské našeho, světově proslulého Jána Ámose Komenského a dalších našich českých osobností.

Kapitola *Péče o zdraví* klade důraz na vývoj zdravého těla, co je pro jeho vývoj důležité a dokládá vědecky podloženými fakty. Zmiňuje se o důležitosti čistoty a pořádku, o bezpečnosti. Nabádá k čistému vzduchu větráním a poukazuje na prospěšnost pobytu venku, pravidelné stravy. Píše o vyváženém zaměstnání cituji: „aby neunavovala ani tělesně ani duševně ani nervově“. Klid a pohyb se musí střídát, protože dítěti škodí dlouhé stání nebo sedění. (Jarníková, I., 1930, s., 11)

Zastává názory, že dítě je nutné měřit a vážit z hlediska zdravého vývoje, je potřebné, aby v mateřské škole byla lékárníčka a učitelka byla seznámena s příznaky nakažlivých nemocí.

Dětský tělocvik je kapitolou, kde se odkazuje na knihu R. Budínské „Tělesná výchova maličkových a také na V. kapitolu Komenského Informatoria školy mateřské. Pro dítě je pohyb nutný, koná spoustu pohybů neuvědoměle a učitel musí tuto činnost doplnit k uvědomělému

vydatnému pohybu. Dále popisuje vliv a význam tělové výchovy s odkazem na Dr. E. Babáka. V této kapitole dále uvádí druhy cviků a jejich vliv a zásady pro dětský tělocvik.

V kapitole *Dítě a příroda* poukazuje na vlivy přírody a její vlivy na tělesné zdraví. Odkazuje učitelky na naše české klasiky, jako byli Bartoš, Němcová, Erben apod., kteří uměli opěvovat přírodu a využívali ji ke svým říkadlům, popěvkům a popisovali ji. Dále podává velký výběr her do přírody a nabádá k pěstování úcty k přírodě. Ukazuje, kterými prostředky výchovy se pěstuje u dětí smysl pro přírodu a co je úkolem. Děti se nejvíce začlení do skupiny společným pěstováním zahrady.

Hře a významu hry se věnuje v kapitole *Dětské hry*, kde také ukazuje jaký vliv má hra na tělesný, duševní i mravní vývoj dítěte, jaká je povinnost vychovatele a jaká je jeho role. Roli vychovatele ukazuje na podobenství Ježíše Krista, kdy říká, že chtěl-li vést lidi, musel se stát člověkem a chceme-li vést děti, musíme se stát dětmi.

Jarníková uvádí, že hra nemusí mít vztah k programu, vychovatel má hru pozorovat a vést si o ní zápisy, aby viděl pokrok vývoje dítěte. Dále se zabývá zásadami hry, rozdělením her, oblíbeností hraček u dětí, a také materiálem hraček.

V kapitole *Dětská zaměstnání* se zabývá dětskou činností, která má vyhovovat dětským potřebám. Vychovatel k tomuto účelu má využívat těchto forem výchovy, jakož jsou ruční práce výchovné, práce, zábavky v přírodě a v domácnosti, jež mají vést dítě k pracovitosti a soběstačnosti. Dále rozebírá vliv činností na vývoj citu a vzdělání ducha, na tělesný vývoj, mravní vývoj, který dítěti umožňuje kolektivní a sociální cítění. Ukazuje na nutné dodržování zásad a pravidel při zaměstnání. Zároveň upozorňuje i na úskalí, která mohou děti odradit od práce a zbytečně je psychicky přetěžovat.

Obsáhleji se věnuje tvořivé činnosti, kde uvádí druhy tvořivé činnosti (pohybové, výtvarné, slovní, hudební) a zabývá se i způsobem jak přivést děti k tvořivé činnosti. Tvoření u dětí je závislé na představách, proto je úlohou vychovatele postarat se o zážitky, vyprávění, poezii, výchovu smyslů apod. Nejprve však musíme u dětí vzbudit náladu a pak děti samy tvoří (vlastně děti motivovat). Jarníková zdůrazňuje význam tvořivé činnosti odkazem na B. Fröbela, který uvádí, že jedině ten, kdo sám přemýšlí a tvoří, se rozvíjí a nachází nové poznatky, které se trvale ukotvují v paměti. Vychovateli ukazují psychický vývoj dítěte, na jehož základě může dítě dále rozvíjet. Vlastní úsilí, objevy a tvorba vede děti k vynalézavosti, sebedůvěře, radosti a hrdosti z vlastní práce a hlavně k další chuti do nové práce.

Vychovatelova povinnost je chránit a podporovat dětskou tvořivost. Vychovatelova pomoc je někdy nezbytná, proto měla by být i opatrná, trpělivá a povzbudivá.

Jarníková apeluje na zápis o práci dětí, aby si učitel byl vědom pokroků dítěte nebo jeho nedostatků. Ukazuje vychovateli, jak má nasbírané poznatky zaznamenávat a doporučuje mu dělat si je v době, když je ve třídě málo dětí, a pak později je v klidu zpracovat.

Dále Jarníková uvádí, že z požadavku svobodné činnosti vyplynul požadavek skupinového zaměstnání v mateřské škole. Děti se rozdělí podle zájmů do skupin, např. u jednoho stolečku nalepují, u druhého modelují apod. Jindy se mohou skupiny uspořádat podle cíle, např. že jedna skupina vyrábí nábytek z rozličného materiálu a druhá skupina ilustruje pohádku. Za každých podmínek není nutné dělat skupinové zaměstnání. Je vhodné je realizovat jen tam, kde mají pro různá zaměstnání připraveny samostatné pracovníky.

V kapitole *Zábavy* poukazuje na právo a důležitost šťastného dětství pro příznivý vývoj povahy dítěte. Proto program mateřské školy má vycházet ze zájmu dítěte, musí děti bavit, jedině tak můžeme mluvit o správné výchově. Dále v této kapitole Jarníková ukazuje, které zábavy se má v mateřské škole využívat (např. loutková a maňásková divadla, výlety, ples, slavnosti a besídky apod.) a které zábavy nejsou vhodné pro děti. Přepych ve výchově dětem škodí, stejně tak hrozí i nebezpečí z přebytku zábav.

O cvičení smyslů píše Jarníková v kapitole *Výcvik smyslů*, kde doporučuje jak cvičit smysly. Dále vychovatelům vysvětluje význam i vliv rozvoje smyslů na vývoj dětí.

Důraz klade na cvičení k řeči v kapitole *Cvičení výslovnosti a řeči*. V kapitole *Říkadla a básně* vede vychovatele k obsahově vhodné poezii, která bude v dítěti rozvíjet obrazné myšlení, bude působit na cit a v dětech vzbuzovat veselou náladu.

Co je vhodné pro vyprávění dětí popisuje kapitola *Vyprávění v dětské světnici*, kde také píše o zásadách a způsobu vyprávění.

Další kapitolou je *Hudební výchova*, v níž se zabývá vývojem dítěte, kdy a jak dítě vnímá hudbu, jaký vliv má hudba na dítě a odkazuje na zahraniční i naše autory, kteří se zabývali pohybem při hudbě a zpěvem. Píše, že pohyb musí vycházet z přirozenosti, tanec je výrazem zdravých instinktů a první formou umění. Děti tančí spontánně, pudově vycitíují rozkoš z pohybů, zpěvu a hudby. Jarníková uvádí, jak chlapci mají rádi divošské tance vlastního výmyslu, kde dává i příklad z Krchovy sbírky veselých cviků pro děti. Vychovatel má dítěti připravit půdu vnímání krásna písni, hudbou, rytmem. Zabývá se i vhodnými druhy písni pro děti, poukazuje na pravidla, zásady pro zpěv a metodiku.

V kapitole *Poučení* poukazuje Jarníková na význam mateřské školy. U dítěte v předškolním věku je nutné položit základy, aby v dalším vývoji mohlo na ně navazovat a rozvíjet je, tzn. ukojovat jeho zvědavé potřeby pro uvědomování si svého okolí k posílení jeho duševního vývoje. Pokud k tomuto nedochází, dítě ztrácí zájem pro okolí a náhradu si hledá

v nevhodném chování. Tady Jarníková odkazuje na Americké zásady, které hovoří, že dítě se má stále něčemu učit, aby jeho mysl nezlenivěla a byla připravena na duševní namáhání.

Jarníková odsuzuje školní vyučování v mateřské škole, protože dítě v předškolním věku má být především vychovááno a vyvíjeno, nejlépe v duchu Fröbelovy teorie „dětských zahrádek“. Odsuzuje i názory, že by dítě nemělo být vychovááno a k tomu přidává i česká pořekadla např.: „Čemu se v mládí naučíš, k stáru jako když najdeš“. (Jarníková, I., 1930, s., 97)

Odkazem Jena Paula dodává, že v období mezi 3 – 6 rokem se dítě naučí více, než v universitních letech. Vše se rozvíjí rychleji – řeč, paměť, představivost, smysly, usuzování, jen musí být vedeno tak, aby nebylo přetěžováno a přesycováno, ale aby mělo příležitost a prostředky k duševnímu rozvoji.

Jarníková uvádí, že Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské vypočítává obory věd, které mají děti v předškolním věku poznat, ovšem nerozděluje osnovy na měsíce či léta, neboť Komenský dobře věděl, že každé malé dítě se jinak vyvíjí a že nelze jich učit stejně, a proto dbal na přirozenou činnost dítěte, jeho život, zkušenosti, prožití. Taktéž i Pestalozzi uvedl, že ne umění, ne kniha, ale život sám je základem veškeré výchovy. Skutečný zážitek budí zvědavost a zájem. Snaha po prožití dojmů a zážitků vede k užití různých výchovných prostředků k jedinému cíli. Dochází ke koncentraci výchovy a učiva tím, že se určí základní myšlenka a odtud se odvíjí další činnosti: povídka, pohádka, dramatizace, výtvarné projevy apod. Tímto všestranným prožitím se upevňují dojmy a představy, které tak působí na rozvoj mozkové činnosti. Jednotlivé prostředky se vzájemně doplňují, a tak se představy v jednom předmětu zdokonalují vzájemně a zábavně. Podporujeme všestranný rozvoj a zabráňujeme jednostrannosti výchovy. Dobrý vychovatel dovede využít příležitosti a umí vybírat ze zážitků dětí.

Zde můžeme vidět obhajobu kompletně pojatého učiva s určitou základní myšlenkou, což je základ projektových metod učení a poznávání.

Podkapitolou poučování je pozorování, kde je první odstavec věnován dětskému vývoji pozornosti a významu pozornosti, že pozorování je základ k poznání, k usuzování. Přesné pozorování je základem vědy.

Jarníková podle Claparede vysvětluje, co je synkretické pojetí, že děti nejdříve chápou celek, typ. Např. pozorují obraz, z něhož jmenují věci, které je zaujaly a podrobnosti až později. Malé děti nejsou schopny pozorovat mnoho podrobností, někdy si všimnou i maličkostí, co ujdou i dospělému, ale záleží to na jejich zájmu. (Jarníková, I., 1930, s., 101.)

Dále Jarníková ukazuje jak pozorovat a jak cvičit smysly při pozorování a co může být podnětem k pozorování. (Jarníková, I., 1930, s., 102.)

Ida Jarníková ve svém Výchovném programu přispěla i ukázkou programu v mateřské škole. Tato ukázka pochází z práce ve vyšším oddělení mateřské školy a řídí se ročními dobami.

Výchozí zásadou je, aby se děti dobře zabavily, nemají být přetíženy další spoustou dojmů, ale vše mají prožívat všemi smysly. Důležité je hravé zaměstnání a využití okamžitého zájmu. Přitom je nutné přihlížet k hygieně, k výchově těla, k vytváření dobrých zvyků, k výchově citu estetického a mravního.

Jarníková program popisuje od září. V tomto období dává dětem volnost ve hře, z důvodu adaptace. Vítá děti loutkami nebo oživými hračkami. Loutek využívá i při seznamování dětí s pravidly, hygienou. Vyhýbá se hovorům o rodině, proto vychází ze zájmů dětí. Postupně přechází na další témata jako vítr a dešť, které následně rozvíjí na zábavy a hry o větru, dešti, na draky, dramatizace říkadel apod. Nadále využívá téma o ovoci, květinách, podzim (jako slovo nepoužívá), ale hledá rozdíly vzpomínáním na prázdniny. Po přivyknutí na školu přechází na téma o rodičích a jejich práci, o obydlí zvířatech a lidech. Jarníková záměrně nerozvíjí témata, chce jen naznačit, jakým směrem by cesta v mateřské škole měla směřovat. Klade důraz, že mateřská škola má být plná radosti, činnosti a tvořivosti, chce, aby z dětí vyrostli občané tvořiví a radující se z práce a jejích výsledků. Každý vychovatel má o své práci přemýšlet a hlavně vycházet od dítěte – tím se program bude v každém roce vyvíjet jinak a také jinak v různém prostředí. Uvedený program nemá být receptem ani šablonou. Šablona je to nejhorší při tak delikátní úloze, jako je výchova dítěte. Šablona zabíjí zájem dítěte, ale i toho, kdo jej používá.

Jarníková dále uvádí, že svoje místo mají v mateřské škole také nepředvídatelné události, na které má vychovatel reagovat, jen tak může být škola školou života. Vychovatelské umění vidí v tom, že člověk se musí umět přizpůsobit. (Jarníková, I., 1930, s., 105.)

Jarníková doporučuje jak vést zápisy, aby se učitelka mohla rychle zorientovat, které výchovné složky byly probrány. Dále se věnuje jak zapisovat a uvádí i vzorec zápisů.

V dalších kapitolách se zabývá požadavkem názornosti, otázkami, hádankami. Kapitola *Výchovné programy a systémy* uvádí autory, jakož byli B. Fröbel, J. V. Svoboda, M. Montessoriová, O. Decroly a také zastánce směrů Herbatisté a Ativisté, každý z nich svým způsobem nesl podíl na rozvoji výchovy v mateřské škole. Také upozorňuje na nebezpečí špatně kopírující či příliš předpisující.

Jarníková uvádí (1930, s., 127) co je základem projektů. Ve výchově je volný výběr předmětů, jež pak děti propracují vlastním bádáním, pomůckami i vychovatelovou pomocí. Píše, že je to vlastně ve věku předškolním obvyklé denní zaměstnání a musí být základem výchovy, neboť je to nejpřirozenější cesta. Vychovatel má jen pomáhat zájmům dítěte a využívat je k cílevědomé výchově.

Poslední kapitola *Mravní rozvoj* rozebírá, že děti nejsou zpravidla ani mravné ani nemravné, vše souvisí s jejich tělesným i duševním vývojem. Jarníková podle Komenského uvádí 12 ctností, ke kterým lze děti vést (střídmost, čistotu, poslušnost, úctu ke starším, pravdomluvnost, poctivost, mlčenlivost, trpělivost, ochotu, zdvořilost, slušné způsoby). Dnes bychom je nazvali hodnotami a platí stále stejně, jak před 400 lety. Nejlepším prostředkem ve výchově je příklad, jenž vede k napodobování, vytváření si zvyků a poučení. Komenský upozorňuje na bezúčelné moralizování s malými dětmi, protože nejúčinnější je příležitostné poučení.

Podle Pape – Carpentierové upozorňuje Jarníková, že ke všem dětem máme být spravedliví, neboť děti velmi silně cítí nespravedlnost a křivdu. Podle Girardové uvádí, že mateřská škola a vůbec předškolní výchovou nekončí výchova, ale mají tu být položeny základy. „Mateřská škola má síti, čas žní přijde později“. (Jarníková, I., 1930, s., 132)

Vliv na rozvíjení mravní výchovy má pobyt v přírodě, péče o zvířata a rostliny, výchova k soběstačnosti, život, pomoc a práce v rodině, ve škole a v dětské společnosti.

Základním pravidlem pro mravní rozvoj je heslo: „Co nechceš, aby ti činili, nečiň ty jim“ Tedy brát ohled na jiné. Veškeré mravní cítění je dáno v náklonnosti a lásce.

Dále se v této kapitole Jarníková věnuje příslovím a pořekadlům, které si děti mají osvojit. Rozebírá i ctnosti, k nimž uvádí výklady pak odkazy na povídky, vyprávění, hry přísloví, popřípadě cvičení, písně. (Jarníková, I., 1930)

Ida Jarníková byla naší velkou reformátorkou. Její myšlenky jsou uplatňovány i v dnešní mateřské škole. Dokázala čerpat a využívat myšlenek našich i zahraničních autorů, ale především stavěla na tradici J. A. Komenského. Podkladem jí byla rozvíjející se vědní disciplína vývojová psychologie, na které vysvětlovala zvláštnosti předškolního dítěte.

Svůj Výchovný program má uspořádaný do kapitol. Každá kapitola stručně pojednává o vývoji dítěte od novorozeněte a jeho stávající fázi předškolního věku, ale vývoj zde nekončí, protože Jarníková si je vědoma následujících fází dalšího života. Ve své kapitole pozorování ukazuje, jak významným stavebním kamenem je předškolní věk pro další stavbu života. Nabádá zde vychovatele, aby si vedli a zaznamenávali údaje o vývoji dětí, kde mohou

podat svědectví o důležitém významu předškolního období a poslání mateřské školy. Ukazuje metody, didaktiku a prostředky, které lze v mateřské škole využívat. Má zájem, aby každá mateřská škola byla přizpůsobena podmínkám a skupině dětí, ve kterých se nachází. Proto výchovný program musí podávat informace jakým způsobem děti vychovávat, ale nepodává tzv. „recept na výchovu“, neboť vše je individuální a proměnlivé.

Svou prací velmi obohatila a teoreticky zakotvila vývoj našich mateřských škol.

#### 1.4.1 O vodě, co v ní žije

*„ Nepřesycujme děti ani tělesně, ani duševně, ale dejme jim tolik, kolik potřebuje jejich nynější stav a jejich rozvoj.“*

*(Ida Jarníková, 1933, s.4.)*

Ida Jarníková vydává tuto knihu místo II. vydání Příručky pro mateřské školy. Chce poskytnout vychovatelům i rodičům materiál k zábavě i poučení malých dětí. Shrnuje otázky, na které se malé děti často ptají. Materiál je určený hlavně k výběru námětu, prioritou je zájem dítěte, jeho věk a psychická vyspělost. Kniha je rozdělena na dvě části: I. část obsahuje empirickou oblast a II. část je věnována teorii.

V tématu *Voda a dítě* se Jarníková nejdříve zabývá významem vody pro dítě, jeho seznámením s vodou, dále co dítě o vodě zná a co je důležité, aby umělo (např. mytí rukou, čištění zubů). Jen skutečný styk s vodou dá dítěti zkušenosti a zážitky, které rozmnoží pozorováním vody. Ukazuje možnosti zájmů dítěte ze života na vodě, co by mohlo zajímat městské děti a co venkovské. Dále nabízí program o užitku vody, který by učitelka mohla vytvořit. Navrhuje pokusy s vodou, ale varuje i před možným nebezpečím.

Podle místních možností mají děti poznávat řeku a potoky. O moři získávají představu děti, které u něho byly.

Jarníková (1933) uvádí na s. 13, že je důležité, abychom dětem předškolního věku nepředkládali hotové poznatky o jevech vody, ale pokud se s nimi setkáme v říkankách či básních, názorně je dětem vysvětlíme. (např. „Majda boběček“ Pavel Sula)

Můžeme pozorovat i pohyb vody i její rychlost a pomalost. Vše můžeme využívat pro výchovnou práci s dětmi.

Dále navrhuje programy, které je nutno vypracovat. Např. téma „Neteče!“ - co všechno se mohlo stát, že voda neteče apod. Mezi další zajímavé nápady patří: Povodeň

v bytě; Obrácené město; Zrcadlo ve vodě; Co vyprávěl potůček; Na rybníce; V rákosí; Nechod' sám k vodě!; Historie vodní kapky; Vítr na vodě, k němuž Jarníková uvádí i povídku podle R. Kučerové-Krnkové. Uvádí i další pohádky vhodné k tématu o vodě, k tomu přidává i říkanky na cvičení výslovnosti, rozpočítadla, pohybové a taneční hry a napodobivé hry.

Ida Jarníková vlastně vytvořila projekt, i když se o projektu ve své knize vůbec nezmiňuje. Její struktura navrhovaných činností vytváří rysy projektu. Kdybychom ho chtěli připravit pro dnešní vzdělávací činnost, musíme připravit nejdříve záměr.

Záměrem by bylo:

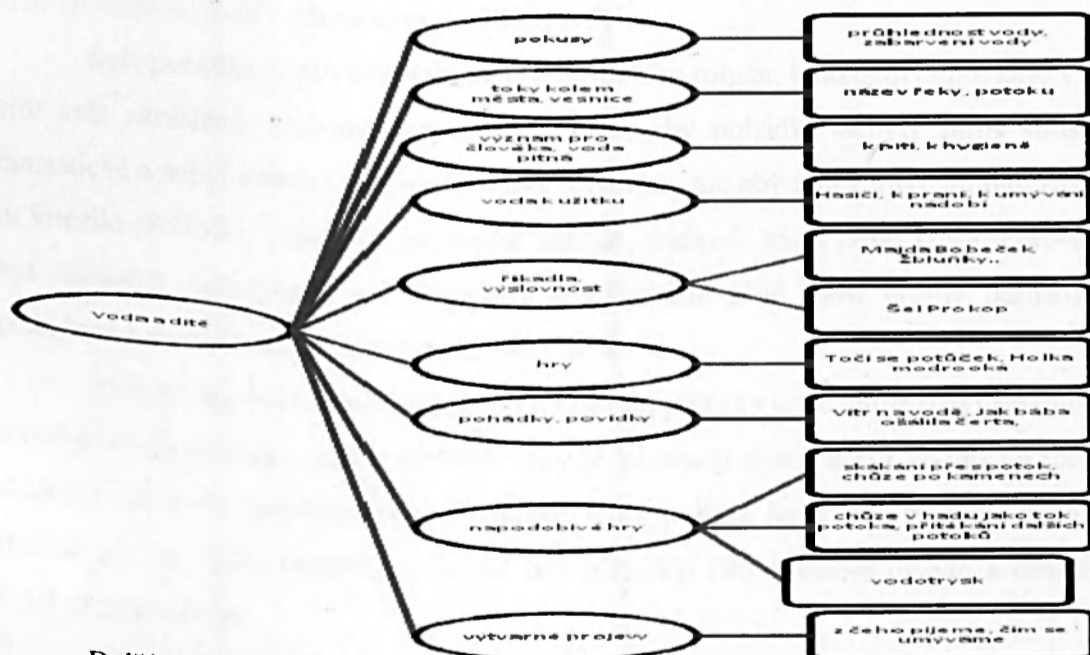
- Seznámení dětí s vlastností vody,
- s jejím užitkem, s důležitým významem pro člověka,
- protékající řeka či potok naší obcí.

Cíl by byl: Význam vody pro člověka.

Produkt: Co už známe o vodě. (Vodu pijeme, vodou se umýváme, vodou pereme atd.)

Navrhované činnosti Idou Jarníkovou: Pokusy o průhlednosti, zabarvení a zakalení vody. Cviky smyslů – studená, teplá voda

Návrh myšlenkové mapy podle Idy Jarníkové, Voda a dítě



Dalším nabízeným tématem je „Povodeň“

Její záměrem bylo seznámit děti s nebezpečím povodně, kde Jarníková poukazuje na lokality, kterým hrozí nebezpečí z povodní a nabádá vychovatele, aby s dětmi o tomto nebezpečí promluvili i o ochraně obyvatel. K tomu navrhuje program: Povodeň – Potok se rozvodnil – Led puká; Velká voda jde. Povídku o babičce, která sama zůstala s dětmi a co se

stalo, když přišla velká průtrž mračen. K tématu přidává píseň „Teče voda z javora“ a výtvarné náměty: dokreslování vody u nakresleného vodovodu, hasiči, vodotrysk a fontána apod. s. 18.

Jarníková přidává i další témata, které souvisejí s vodou a těmi jsou: stavby na vodě a u vody; doprava; voda k pití, mytí a koupání. Každé téma začíná, co by děti o tématu mohly znát, co by mělo být záměrem a cílem tématu, jaké poučení by si měly děti odnést. Dále nabízí činnosti pracovní nebo různé pokusy. Ke každému tématu je uveden program jako dílčí podtémata, kde klade důraz i na bezpečnost dětí. Motivy obsahují odkazy na literaturu, související s tématem, nebo jsou přímo uvedeny pohádky, povídky, říkadla, říkanky, básně, písně, napodobivý doprovodný pohyb, tělocvik. K tomu jsou vždy uvedeny výtvarné projevy, nebo dnes bychom uvedli výtvarné náměty.

Blíže uvádím ještě téma „Vodník“. Jarníková v úvodu své knihy poukazuje, že vedle skutečného světa, který podává dítěti mnoho látky k přemýšlení, k poučení i k zábavě a dítěti podává vysvětlení, je třeba jej neochuzovat o svět pohádkový. „*Samo si personifikuje kamení i tvory v přírodě a vyhovuje tedy požadavkům jeho duševního stavu, přibližujeme-li mu jeho okolí pohádkou i bájí*“. (Jarníková, I., 1933, s. 5)

Svět pohádky je pro dítě, tak jak pro dospělého román, kino či divadlo. Dítě v pohádce vidí svět zkrášlený, oživený, jen se musí dbát, aby pohádky nebyly příliš strašidelné a fantastické a nebyl v nich vsugerován odpor k tvorům, ale aby měl zdravé mravní zásady, aby tu vítězilo přičinění, laskavost, ne pouhá náhoda, podvod, násilí nebo krása. Pohádka nemá být náhradou skutečnosti, ale doplňkem a oživením. Dítě musí přesně rozlišovat mezi pohádkou a skutečností. (Jarníková, I., 1933, s. 5)

Vkusně začlenila téma Vodník do tohoto projektu O vodě, čímž oživila skutečný svět přenesením do pohádky. Jejím záměrem tady je, odstranit strach dětí z vodníka a rozlišit svět skutečný od světa pohádkového. Vodnické téma pojímá humorně, že zjev vodníka není strašidelný, ale spíše komický a veselé hry přivádějí děti k veselé náladě a dávají podnět k pěkným projevům.

Dále uvádí pohádky a maňáskové scénky k tomuto tématu. Náměty k dramatizaci, říkadla, pohybové hry na hastrmana, výtvarné náměty a cviky smyslů.

Mezi její další náměty patří „Co roste u vody a ve vodě“, „Co žije ve vodě a u vody“, „Ptáci u vody a ve vodě“, „Drobné zvířectvo nad vodou i ve vodě“.

Jarníková i uvádí, že je vhodné dětem zřídit k pozorování akvarium i terarium, a k tomu i uvádí stručný návod jak si jej pořídit a které zásady dodržovat.

„Okénkem do moře“ přibližuje našim dětem vzdálený svět moře. Moře přibližuje na poznacích, se kterými se děti setkávají anebo se mohou setkat. Ze zkušenosti se setkávají při jídle uzených tresek, vidět mohou ulity mořských plžů a lastury mořských mlžů. Z obrázků mohou poznávat různé živočichy a zvířata.

Druhá část knihy je věnována teoretické oblasti. Je uspořádána podle vědních oborů a k tomu je sestaven abecední rejstřík, který slouží pro obě části knihy. Jarníková se snažila, aby čtenář našel poučení a mohl dítěti zodpovědět otázky, na které se dítě dotazuje. Obě části knihy se vzájemně doplňují.

Ida Jarníková svou knihou podává pro děti, jejich vychovatele či rodiče spoustu námětů a nápadů pro využití k zábavě a poučení, jak sama uvádí. Nabádá vychovatele, aby si témata a činnosti vybírali a sami přizpůsobili svým podmínkám a skupině dětí.

Její kniha na svou dobu byla velmi pokroková a podnětná, lze říci, že zůstává i dodnes. Její náměty se dají využít i dnes, stačí je přizpůsobit dnešním podmínkám a technickému vývoji.

## 2 Plánování pedagogické práce v mateřské škole

Plán je určitý úmysl, záměr, předem stanovený rozvrh něčeho, co má být prováděno, jak uvádí slovník cizích slov. Ve školství a školské administrativě je plán zaměřen na formulování správních, finančních, personálních a pedagogických cílů a priorit vzdělávací soustavy země, takto představuje plán Průcha (2003). V této části kapitoly představím, co znamená plánování pro předškolní vzdělávání, z čeho by měl učitel při plánování vycházet a k jakým změnám v plánování pro předškolní vzdělávání došlo.

### 2.1 Nástin plánování pedagogické práce po roce 1948

Proměny plánování pedagogické práce v mateřské škole nelze ukázat jen na současných trendech plánování, ale musíme se zamyslet nad tím, co tomu předcházelo. Ve své praxi učitelky mateřské školy jsem se setkala s učitelkami, kterým vyhovoval školní způsob vzdělávání. Na každý den měly stanovenou výchovu s danými úkoly a přesně stanoveným režimem. Vybrat úkol a podle stanovené osnovy připravit zaměstnání pro děti, to byl naučený způsob plánování, z něhož se většinou stala rutina. Dalším úskalím byl pohled na dítě. Děti byly hodnoceny podle výkonů, zda vyhovují své věkové kategorii, např. vstup předškoláka do školy.

I když změny po roce 1989 přinesly uvolnění pevných režimů v mateřských školách, spousta mateřských škol tápala a nevěděla čeho se držet a jak pracovat. Základní školy se stále držely svých předmětů, a tak neustále po mateřských školách vyžadovaly připravenost dítěte v přesně vymezených oblastech.

Mateřské školy se dostávaly do střetů mezi školou a rodiči, protože prioritou byl potencionální výkon dítěte ve škole. Změny ve způsobu vzdělávání v mateřské škole narážely na menší či větší odpor u samotných učitelek v mateřských školách. Jednu skupinu tvořily ty, kterým se líbil právě školský způsob, a druhou skupinu tvořily ty, které hledaly efektivnější formy rozvoje spojené s potřebami dětí, a proto dokázaly být k dítěti empatické.

V krátkém historickém sledu se zaměřím na změny v plánování práce, se kterými docházelo při zaváděných nových programů pro mateřské školy.

Plánování práce v mateřských školách prošlo různými změnami. Lacinová ve své přednášce na třetí celostátní konferenci předškolní výchovy (2002) uvedla, že po druhé světové válce reformní snahy ustaly a zásadní obrat v orientaci předškolní pedagogiky nastal v roce 1948, kdy vstoupil v platnost Pracovní program pro mateřské školy, který stanovil cíle a hlavní úkoly mateřské školy v souladu se zákonem o jednotné škole. Především se jednalo o péči o zdraví, péči o smyslový a rozumový rozvoj, o utváření mravního základu, o pomoc dětem při začlenění do dětské společnosti. Program obsahoval popis podmínek a výčet výchovných činností, které má učitelka s dětmi provádět. Ani úkoly mateřské školy, ani návrhy zaměstnání nejsou specifikovány podle věku dětí, jen druhá část uvádí diferenciaci dětí podle věku ve třídách. Pro jednotřídní mateřskou školu je zanecháno původní věkově smíšené oddělení, ještě ovlivněné reformními myšlenkami Studovny.

Rok 1953 přináší nové „Prozatímní osnovy pro mateřské školy“. Tyto osnovy byly velmi stručné oproti osnovám z roku 1955. Lišily se jednak stránkami, a jednak výčtem výchovných složek. (Lacinová, I., 2002)

Zde je možné pozorovat postupné členění na výchovné složky. U prvního programu z roku 1948 byl udán jen výčet výchovných činností, který ještě nebyl specifikován věkem dětí, naproti tomu v osnovách dochází k jednoznačnému specifikování úkolů pro učitelku, tj. rozdělení na dvě věkové skupiny (3-5 let a 5-6 let) a k postupnému členění do výchovných složek s pevným týdenním režimem výchov. Ten byl celostátně daný. Změnil se i pohled na hru. Upustilo se od spontánní hry a nahradila se hrou tvořivou, které převažovala jen v tzv. hrách a činnostech podle vlastní volby. Vše se začínalo přizpůsobovat školskému systému, vše bylo příliš organizované, tím se omezila i volnost dítěte při hře.

Lacinová dále uvádí, že v roce 1960 vyšly další „Osnovy práce v MŠ“ doplněné metodikou Rok v mateřské škole. Tato metodika byla mezi učitelkami velmi oblíbená, neboť zde byly konkretizovány úkoly osnov do konkrétních praktických činností, včetně výběru cviků, popisů her, literárních textů, písní, hudebních skladeb. Hlavními i učebními prostředky byla hra, práce, učení, slavnosti a zábava, uspořádání dne.

Tato metodika se stala oblíbenou i z toho důvodu, že učitelky nemusely tolik přemýšlet nad prací s dětmi, protože vše bylo pevně stanovené a rozpracované. Práce byla pro ně snazší. Na druhé straně byla potlačována tvořivost učitelek, nemusely se zamýšlet nad

metodami, jak bude vzdělávací proces proveden v jejich konkrétních podmínkách. Hlavním důvodem byly tehdejší politické poměry, vše muselo být jednotné a stejné.

Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách z roku 1967 přináší již členění na tři věkové kategorie (3-4 roky, 4-5 let a 5-6 let) a nově přidává věkovou kategorii 0-3 roky. Výchovné složky se opět rozšiřují. Uspořádání dne není děleno na hodiny, a to z důvodu zbytečných čekacích dob, vše má být pružné a účelně uspořádané. (Lacinová, I., 2002)

Další nárůst nároků na děti a učitelky přinesl Program výchovné práce z roku 1977. Vše bylo podřízeno přípravě dětí do základní školy. Přibyly další výchovy, a tím přibylo i velké množství učiva pro předškoláky, které vyústilo k dvěma dopoledním zaměstnáním. Svodná činnost dětí byla přesunuta na dobu scházení a rozcházení, ale to bylo narušeno příchodem rodičů či plánovanou individuální péčí učitelky nebo násilným ukončením hry z důvodu jiné režimové aktivity. Vše podléhalo přesnému časově stanovenému rozvrhu.

V roce 1984 následoval poslední vzdělávací program, který přinesl ještě obsáhlejší metodiky. Podstatou výchovného prostředí je organizovaná činnost dětí, již lze využít k dosažení vytyčeného cíle. Dítě je tedy stále objektem působení učitelky. Z hlediska dítěte se situace nezlepšila ani vydáním časově tematických plánů, které byly vydány na pomoc učitelkám. (Lacinová, I., 2002)

Na historickém sledu programů výchovné práce v mateřských školách vidíme, že učitelka měla předem stanovené úkoly v programech, ukotvené v zákonech. Aby učitelky příliš neexperimentovaly a nevyužívaly vlastní metody a formy práce, byly vydány metodiky, které byly zavazující a udávaly směr výchovného působení, tehdejšího politického směru. Byly dány celostátní pevné režimy dne a výchovné složky s týdenním rozvrhem. Úkoly každé výchovné složky byly uvedeny v měsíčních plánech, ze kterých si učitelka vybírala úkoly a podle stanovené osnovy tvořila přípravu. (*Úkol, obsah pro ranní hry a činnosti podle volby, úkol a obsah ranního cvičení, který měl tři části – rušnou, průpravnou a závěrečnou jako zklidňující. Následovalo zaměstnání. To muselo obsahovat úkol vzdělávací a pak mravní úkol, dále obsah, pomůcky a organizaci dětí. Většinou se využívalo sezení kolem magnetické tabule na židličkách, ve tvaru půlkruhu, aby se děti více soustředily. Další částí osnovy byla motivace a pak průběh činností. Střídaly se činnosti poznávací s pohybovými. Převažovala metoda frontální výuky. Dětem byly předávány hotové poznatky.*)

Tato forma práce přinášela velkou zátěž nejen pro děti, ale i učitelky. Lacinová (2002) uvádí rizika, které přinášela kolektivistická výuka v mateřské škole. Především nebyla respektována postupná adaptace dítěte na nové prostředí. Velký počet dětí ve třídách znemožňoval práci ve skupinách a individuální práci. Chyběl prostor pro spontánní hru velmi významnou pro psychohygienu dítěte. Tato hra byla nahrazována hrou řízenou, která plní úplně jinou funkci. Výchovné zaměstnání nerespektovalo individualitu dítěte. Mateřská škola byla mylně chápána jako příprava na školu. Na děti byla přenášena školní práce neodpovídající vývojovým psychologickým zákonitostem předškolního věku, jež způsobovala nadměrnou zátěž pro děti. Příliš byl akceptován rozvoj intelektových funkcí na úkor ostatních psychických funkcí a struktur, jako jsou emoce a morálka. Nebyly respektovány vývojové potřeby dítěte.

Výčet rizik napovídá, jak bylo důležité změnit způsob vzdělávání u předškolních dětí. Rok 1989 přinesl společenské a politické změny v tehdejším Československém státě. Změny se dotýkaly i výchovy a vzdělání v mateřských školách. Nastal i podstatný zvrat v plánování pedagogické práce, tematické plány byly prohlášeny Ministerstvem školství za materiál jen doporučený, nikoli za závazný dokument.

Rokem 1990 nastalo období hledání nového pojetí dítěte. Při objevování nového způsobu práce se naše pozornost obracela i do zahraničí. Postupně k nám pronikala pedagogika Marie Montessoriové, Waldorfská pedagogika i projekt Začít spolu.

Po zkušenostech z minulých čtyřiceti let se výchovné působení obracelo více k dítěti, začalo vycházet z jeho potřeb, z jeho přirozenosti. Odtud se začaly odvíjet nové cíle, obsahy práce a metody.

Nový směr Osobnostně orientovaná výchova, představuje hlavní nástroj proměny mateřské školy v duchu humanismu a demokracie. Změnil se postoj nejen k dítěti a vzdělání, ale i postoj k rodině. Východiskem a cílem osobnostně orientované výchovy se stává dítě a jeho individuální rozvoj. Důraz je kladen na práva dítěte, na vytváření pozitivního soužití mezi dětmi, který má vliv na utváření kvalitních sociálních dovedností, na rozvoj celkový rozvoj osobnosti podporovaný přímou zkušeností a zážitky. Toto pojetí znamená pro pedagoga přijímat dítě se vstřícností a partnerským vztahem a vytvářet klidné a bezpečné klima, ve kterém panuje náklonnost a důvěra. (Opravilová, E., 2003)

Více jak deset let hledaly mateřské školy svoji podobu. Obsah vzdělání a formulace konkrétních cílů byly ponechány jednotlivým školám, ale ze závěrů ČŠI byla kvalita předškolního vzdělání velmi různorodá. (Lacinová, I., 2002)

Rámcový vzdělávací program (RVP PV) se od roku 2002 ověřoval a v platnost vyšel v roce 2004. Přijetím rámcově vzdělávacího programu se staly mateřské školy součástí vzdělávacího systému.

## 2.2 Analýza Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se stal výchozím dokumentem pro současné plánování v mateřských školách. Je to dokument, zakotvený ve školském zákoně. (Školský zákon 561/2004)

Tato změna školského vzdělávání vychází z požadavků nové kurikulární politiky uvedené v Národním programu rozvoje vzdělání v ČR (tzv. Bílé knize). Národní program vzdělání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP) představují státní úroveň kurikulárních dokumentů. NPV formuje požadavky na vzdělání, RVP vymezuje rámec vzdělání pro jednotlivé etapy.

Školní vzdělávací programy (ŠVP) představují školní úroveň, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Škola si sama vytváří ŠVP podle stanovených zásad v příslušném RVP. (RVP PV, 2004)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla určují pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Je základem elementárního vzdělávání, na něž navazuje základní vzdělání a je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu.

Závazné zachovat společný rámec RVP PV, aby podle společných pravidel mohla škola vytvořit a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program. (RVP PV, 2004)

Rámcový vzdělávací program požaduje, aby při vzdělávacím působení byly zachovány základní principy, které musíme respektovat a dodržovat, neboť jsou v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy. Udávají nám, že musíme akceptovat

specifika dětí předškolního věku, umožňovat rozvoj každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb, zaměřit se na položení základů k vytvoření klíčových kompetencí, definovat kvalitu předškolního vzdělávání, zajistit srovnatelnou pedagogickou účinnost, vytvořit prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro profilaci každé mateřské školy, „umožnit využívat mateřským školám různých forem a metod vzdělání a přizpůsobovat vzdělání konkrétním regionálním i místním podmínkám i možnostem a potřebám,“ poskytovat kritéria využitá pro vnitřní i vnější evaluaci. (RVP PV, 2004. s. 6.)

Mateřská škola změnila své postavení v rámci vzdělávacího procesu a stala počátečním stupněm vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny Ministerstva školství

Zásady vycházejí z koncepce předškolního vzdělávání a úrovně vzdělávání, tak jako u jiných stupňů školy a řídí se společnými cíli: od útlého věku si má dítě osvojovat klíčové kompetence, aby získávalo předpoklady pro své celoživotní vzdělávání. Mateřským školám je dána volnost v organizačním dělení dětí do tříd. Samy školy si mohou rozhodnout, zda zvolí věkově homogenní či věkově heterogenní třídy. (RVP PV, 2004)

### **2.2.1 Předškolní vzdělání a jeho cíle**

Dnešní mateřská škola doplňuje rodinnou výchovu a nabízí dítěti takové činnosti, které u něj podněcují aktivní rozvoj učení. Úkolem mateřské školy je vytvářet odborně vedené programy, aby dítě svůj čas v mateřské škole strávilo ve spokojenosti, radosti. Vhodnými metodami a motivací jej vést k dalšímu poznávání a učení, napomáhat mu v chápání okolního světa, učit dítě učit a žít ve společnosti ostatních, přibližovat normy a hodnoty společností uznávané.

Jedním z dalších důležitých úkolů je vytvořit pro dítě předpoklad pro pokračování ve vzdělávání. Dítěti má být dána možnost jeho individuálního rozvoje a ve svých výkonech dospět tam, kde je to pro něj přirozené a samozřejmé. (RVP PV, 2004)

Respektovat individuální možnosti a vývojová specifika dětí a maximálně se přizpůsobit vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám této věkové skupiny.

Ve vzdělávacím procesu je mateřským školám dána možnost výběru při uplatňování různých metod a forem práce, které musí být založeny na přímých zážitcích dítěte, podporovat jeho dětskou zvědavost a dávat dítěti dostatek prostoru pro jeho spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Vhodná je metoda prožitkového a kooperativního učení. V dostatečné míře by mělo být uplatňováno situační učení, jež vychází z vytváření a využití situací.

Spontánní sociální učení hraje v procesu učení významnou roli, neboť je založené na principu nápodoby. Proto je třeba, aby dítěti byly poskytovány během celého dne vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.

Ve vyváženém poměru a vzájemné provázanosti by měly být uplatňovány aktivity spontánní i řízené. Tyto formy činností mohou probíhat záměrně nebo spontánně v menší či ve větší skupině dětí a jsou pedagogem didakticky zacílené činnosti, buď přímo, nebo nepřímo.

V mateřské škole by měl být didaktický styl založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte.

Proměnou prošla i role učitelky, která se stává pro dítě průvodcem na jeho cestě za poznáním.

#### Cíle předškolního vzdělávání

RVP PV stanovuje čtyři cílové kategorie: cíl jako záměr, cíl v podobě výstupů, a to v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní.

Záměrem předškolního vzdělávání je naplňovat tyto rámcové cíle:

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. Osvojení hodnot
3. Získání osobních postojů (RVP PV, 2004)

Na záměr předškolního vzdělávání je třeba se podívat z širšího náhledu. V budoucím světě děti nevystačí jen s matematickými vzorci, či se znalostí cizích jazyků a počítačových programů. Tyto děti budou potřebovat propojenost schopností, názorů s odbornými znalostmi, s celoživotním vzděláváním a s osobními dovednostmi, díky nimž budou způsobilé pro budoucnost.

Rámcové cíle tedy vycházejí ze záměru, že předškolní vzdělávání rozvíjí v dítěti stránku fyzickou, psychickou a sociální, aby na konci tohoto období bylo dítě schopné zvládat takové nároky života, které jsou na něho kladeny nejprve v prostředí blízkém, jakož je rodina, škola, ale i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.

V bodě prvním rozvíjí inteligenci (rozvoj učení a poznání dítěte), v bodu druhém a třetím je rozvíjena emoční inteligence (osvojení hodnot a osobnostních postojů). Učitelka mateřské školy si musí uvědomovat, co je to hodnota a co je osobnostní postoj. Společenská hodnota je dané pravidlo společnosti (např. Z běžného dne v mateřské škole – děti obědvají, víme, že u jídla se chováme slušně a je to ohleduplné k mým kamarádům. Hodnota je slušnost při stolování a ohleduplnost. Osobní postoj je, jestli to skutečně dodržuji).

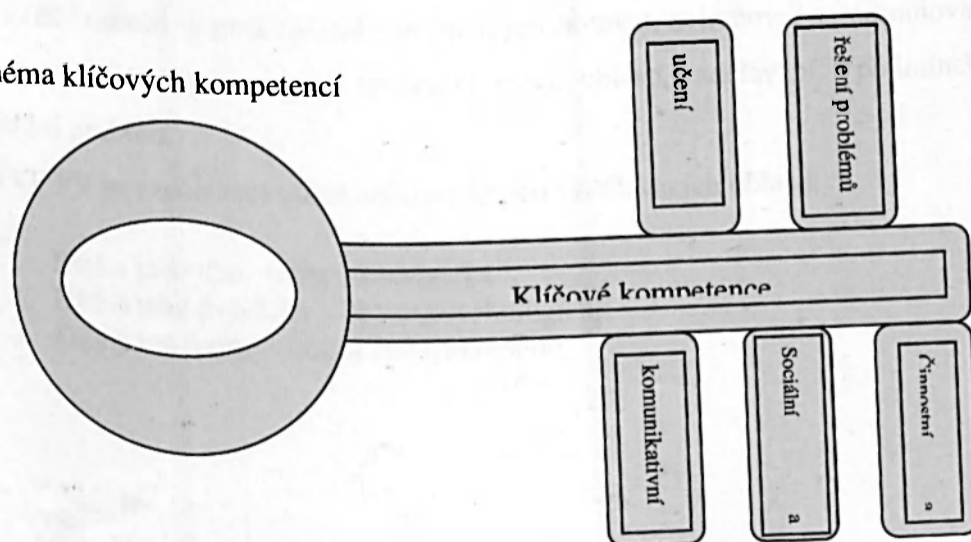
Proto je nutné, aby instituce prostřednictvím pedagogů zajišťovali a sledovali tyto rámcové cíle (záměry), které vyjadřují základní orientaci v předškolním vzdělání. Naplňováním těchto cílů budeme směřovat k vytváření klíčových kompetencí. Propojeností vzdělání s poznáním, hodnotami a postoji získá dítě dovednosti mnohostranné, dokonalé a prakticky využitelné.

Všechny tyto tři cíle je třeba mít na zřeteli nejen při plánování, ale i v každodenních činnostech a situacích.

### 2.2.2 Klíčové kompetence

Reprezentanty současného vzdělávání jsou klíčové kompetence. Jsou to cílové stavy, ke kterým by mělo směřovat veškeré vzdělání. Pomyslně nám představují klíč, který otevírá dveře budoucnosti. Jedinec vybavený těmito klíčovými kompetencemi se v budoucím životě bude lépe orientovat v každodenních situacích, lépe vnikat do oblastí mezilidských vztahů a prokazovat schopnost obstát.

Schéma klíčových kompetencí



Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) nám uvádí, že klíčové kompetence jsou v kurikulárních dokumentech formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které rozvíjí vzdělání osobnosti a její osobní kvality, taktéž vedou k spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování mezilidských vztahů.

Proces osvojování kompetencí je dlouhodobý a složitý, proto začíná již v předškolním věku a pokračuje v dalších etapách vzdělání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Veškerý vzdělávací obsah, aktivity i činnosti mají směřovat ke klíčovým kompetencím k tomuto základu vzdělání. Dostatečné a dobré základy klíčových kompetencí položené v předškolním věku mohou být příznivým rozvojem a vzděláním dítěte, nedostatečné základy pak spíše brzdou. (RVP PV, 2004)

### 2.2.3 Obsah vzdělání v RVP PV a vzdělávací oblasti

Hlavním prostředkem vzdělání dítěte v mateřské škole je obsah. Ten představuje náplň vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Je stanoven pro celou vzdělávací skupinu společně, tzn. pro děti ve věku od 3 – 6 (7) let.

Vzdělávací obsah odpovídá specifice předškolního vzdělání, jeho integrované podobě a činnostní povaze. Je to vnitřně propojený celek., ale musí vytvářet součást celku. Vzdělávací nabídka (učivo) je vyjádřeno činnostně (tj. prakticky, intelektově i příležitostně).

Vzdělávací obsah RVP PV je členěn do pěti vzdělávacích oblastí, nelze vnímat jeho členěné oblasti odděleně, musí být zachováno jeho integrované pojetí, které respektuje přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho začleňování do životního i sociálního prostředí. Jednotlivé oblasti se mají neustále prolínat, prostupovat, ovlivňovat a podmiňovat. Pedagog musí mít na paměti propojení všech oblastí vzdělávání i podmínek, ve kterých vzdělání probíhá.

V RVP PV je vzdělávací obsah seřazen do pěti vzdělávacích oblastí:

1. Dítě a jeho tělo – oblast biologická
2. Dítě a jeho psychika – oblast psychologická
3. Dítě a ten druhý – oblast interpersonální

4. Dítě a společnost – oblast sociálně-kulturní
5. Dítě a svět – oblast environmentální

Pro pedagoga jsou vzdělávací oblasti zpracovány tak, aby mohl s jejich obsahem dále pracovat. Každá oblast se člení do kategorií: dílčí cíle jako záměry a očekávané výstupy jako předpokládané výsledky.

Dílčí cíle ukazují pedagogovi, co má v předškolním vzdělání podpořit, na co se má při plánování zaměřit, vztahují se k tématům.

Vzdělávací nabídka je ve své podstatě nabídkou činností jak praktických, tak intelektových. Pedagog by ji měl tvořivě zpracovávat a převést do svých konkrétních možností ve třídě a přizpůsobit ji potřebám dětí.

Očekávané výstupy jsou vlastně dílčí výstupy, k nimž by se předškolní dítě mělo na konci svého období dopracovat. Jejich dosažení není povinné, neboť každé dítě má svoje možnosti dosažení, které odpovídají jeho individuálním potřebám. Je nutností, aby pedagog sledoval proces osvojování těchto schopností jak u jednotlivých dětí, tak i u celé skupiny.

V dalších částech RVP PV uvádí všech pět vzdělávacích oblastí detailně rozpracovaných i s danými kategoriemi. Jsou výchozími body pro plánování, ale je nutností je přizpůsobit a tvořivě zpracovat pro podmínky školy, třídy a k tématům. Pedagog musí mít na paměti, že vzdělávací oblasti nelze zpracovávat individuálně, ale musí být integrovány k danému celku, tématu.

#### **2.2.4 Vzdělávací obsah ve ŠVP**

Pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky mateřské školy slouží vzdělávací obsah RVP PV (vzdělávací oblasti), je to jediný daný požadavek z rámcového programu, který je východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Pedagog by ho měl stylizovat pro svůj školní a třídní vzdělávací program, aby byl v podobě integrovaných bloků. Jinak je

školám dána velká volnost, jakým způsobem zpracují vzdělávací obsah, jak jej pojmu a jak jej zrealizují.

Integrované bloky mají být tvořeny, jak už napovídá sám název, ze všech pěti vzdělávacích oblastí, tzn. integrovaně. Vzdělávací oblasti nemusí být ve vyváženém poměru, tj. že jedna vzdělávací oblast může převažovat a některé se může blok dotýkat jen okrajově. Tyto integrované bloky jsou vzhledem k RVP PV průřezové.

Každý integrovaný blok se vztahuje k určitému tématu. Témata mohou vycházet z praktických životních situací a problémů, nebo mohou být zaměřeny k praktickým aktivitám či k určitým činnostem. Jejich podoba má odpovídat tematickým celkům, projektům nebo programům.

Délka bloků není nijak časově omezena. Bloky mohou být dlouhodobé, střednědobé i krátkodobé. Mohou se různě větvit, členit, ale hlavně musí poskytovat dostatek zajímavých a různorodých podnětů k praktickým činnostem dětí.

Obsah bloků musí být pro předškolní dítě srozumitelný, užitečný a prakticky využitelný, aby se z něj dítě učilo poznávat samo sebe a svět kolem sebe, aby rozumělo jeho dění a umělo se v něm orientovat. Při plánování je třeba mít na paměti věk dětí, sociální zkušenosti a úroveň rozvoje.

Činnosti v ŠVP (TVP) by měly být praktické i intelektové povahy, aby prohlubovaly poznání a obohacovaly je o praktické zkušenosti.

Obsah integrovaných bloků musí být na sebe navazující, doplňující a prohlubující, může se prolínat a přecházet jeden do druhého. Je správné, že se některé prvky v integrovaných blocích opakují, neboť se takto dítěti připomínají a vidí je z jiného úhlu pohledu a v nových souvislostech. Tímto si dítě vytváří pohled na svět i na jeho dění a získané poznatky a dovednosti může lépe využívat v praxi i v dalším učení. Pokud se dítě setkává se stejným obsahem, mimo formální vzdělávací nabídku, tzn. mimo vzdělávací nabídku a má možnost je vidět v přirozených a životních situacích, jsou výsledky vzdělávání ještě účinnější. (RVP PV, 2004)

### **2.2.5 Základní aspekty plánování**

Shrnutím poznatků z RVP PV dospějeme k základním aspektům důležitým pro plánování:

- Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je výchozím dokumentem pro tvorbu školního vzdělávacího programu.
- Důležitým předpokladem je respektovat individuální možnosti a specifika dětí a přizpůsobovat se fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám.
- Pokládat základy k vytváření klíčových kompetencí, aby dítě získávalo předpoklady pro celoživotní vzdělávání.
- Rámcově vzdělávací program si určuje jediný požadavek, a to že východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů slouží vzdělávací obsah RVP PV - vzdělávací oblasti. (RVP PV, 2004. s. 31.)
- Vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí.
- Využívat různé formy a metody vzdělávání, mezi něž patří prožitkové a situační učení, spontánní hra, projekt, kooperativní učení hrou.
- Přizpůsobovat vzdělávání konkrétním a regionálním podmínkám i možnostem.
- Zvolit kritéria pro evaluaci a realizovat ji podle předem připraveného plánu. Jedině systematickým a pravidelným vyhodnocováním nám bude poskytovat zpětnou vazbu o kvalitě pedagogické práce.

### 2.3 Současné plánování práce v mateřské škole

Hlavní oporou pro současné plánování v mateřské škole musí být Rámcově vzdělávací program pro mateřské školy. Dalším důležitým zdrojem je školní vzdělávací program. Nutné je znát oba dokumenty, protože nám umožňují porozumět důležitým skutečnostem a pomáhají řešit odborné otázky a zároveň poskytují důležité argumenty pro případné diskuze nad různými odbornými tématy. (Smolíková, K., 2006)

Dnešní práce učitelky mateřské školy je svobodnější a zajímavější, ale tím je taky provázena větší odpovědnost a náročnost. Nejsou stanoveny žádné centrální pokyny, jak postupovat, jen jsou dána obecná pravidla a je na každé učitelce, aby hledala své vlastní řešení. Dnešní doba nese široké možnosti informací, takže nelze sledovat, či dokonce přebírat vše s čím se setkáváme. Musíme si vybírat jen to, co je pro naši práci odborně správné a přínosné pro konkrétní podmínky. (Smolíková, K., 2006)

Školní vzdělávací program je především povinný vzdělávací dokument a veřejně přístupný, který vymezuje koncepci školy, popisuje podmínky vzdělávacího prostředí, charakterizuje vzdělávací obsah a vymezuje práva a povinnosti jednotlivých učitelů. Je dokumentem pro celou mateřskou školu společný. Naproti tomu třídní vzdělávací program se týká vzdělání v jednotlivé třídě, kde jsou uloženy pracovní materiály. Jedná se především o vzdělávací plány jednotlivých integrovaných bloků. Třídní vzdělávací program není povinný dokument a také je dokumentem neveřejným. (Smolíková, K., 2006)

Úkolem pro tvorbu třídního vzdělávacího programu je konkretizovat vzdělávací obsah, aby byl vhodný pro danou třídu a rozpracovat jej do činností odpovídajících vzdělávacím potřebám.

Pojem integrovaný blok je obecný a zastřešuje různé podoby učiva (vzdělávací nabídky) ve školních i třídních programech. Může mít podobu tematického celku nebo projektu či programu. (Smolíková, K., 2006)

Záleží na učitelce, na které z těchto plánovacích metod vytvoří základy pro vzdělávací nabídku. Každá metoda má při tvorbě svoje zásady, které je nutné dodržet.

Smolíková (2006, s. 19) v „Praktickém průvodci třídním vzdělávacím programem mateřské školy“, popisuje práci s tematickým celkem, kde uvádí, že tematický celek má být ucelenou součástí učiva rozvedený do nabídky činností. Činnosti by měly být propojeny s tématem. Tematické celky mají zasahovat celou osobnost dítěte, mají být obsahově bohaté a pestré, aby si děti mohly vybírat.

Další základní nabídkou jsou projekty, kterým se podrobněji věnuji ve třetí kapitole, neboť jsou tématem mojí práce.

Programy bývají zaměřené k rozvíjení určitých dílčích schopností a také slouží k procvičování dovedností. Jedná se o konkrétní činnosti uskutečňující se dlouhodoběji, pravidelně a systematicky, tedy opakovaně a po určitou dobu. V praxi je uplatňujeme při řízené pohybové činnosti, artikulačním, řečovém, sluchovém, rytmickém a logopedickém cvičení, při grafomotorických činnostech. Tyto programy jsou zařazovány průběžně, kdykoliv se naskytne příležitost nebo v pravidelných intervalech. Můžeme je vnímat jako činnosti režimové, které jsou součástí pravidelného denního programu, nebo činnosti doplňkové jako

určité zpestření. V případě speciálního vzdělávání běžně uplatňujeme programy speciálně pedagogické péče, které slouží k procvičování specifických činností a dovedností. (Smolíková, K., 2006)

Každá učitelka mateřské školy by měla umět účelně využívat vzdělávacích příležitostí, které se objeví neplánovaně a umět na ně reagovat spontánně a improvizovaně. Je dobré využívat těchto příležitostí, neboť vycházejí z bezprostředního dětského prožitku. Někdy takové prožitky mohou dát dětem víc, než pečlivě připravovaná nabídka. Dále je můžeme využít k plánované činnosti a získané zkušenosti rozvinout či upevnit.

Zdrojem zajímavých nápadů, podnětů a námětů nám do vzdělávací nabídky mohou přinášet samy děti. Zvláště některé zvědavé děti a děti s velkou fantazií mohou být nekonečným zdrojem nápadů a námětů. (Smolíková, K., 2006)

Konkrétních způsobů jak vytvářet vzdělávací nabídku je mnoho, důležitým předpokladem však je, aby tematické celky či projekty děti zaujaly a vycházely z jejich potřeb a zájmů, aby si odnášely nové poznatky, ke kterým se samy dopravují, abychom u dětí rozvinuli zájem o okolní dění a chuť učit se. Nutností je také brát individuální možnosti a schopnosti dětí. Naše práce děti obohatí tehdy, pokud bude bavit i nás samotné.

### 3. Projektování v mateřské škole

Projektová metoda je v současné době opět objevována a používána hlavně v souvislosti oživit vzdělávací proces, vnést do poznávání více reálného života, vybavit dítě potřebnými životními dovednostmi, informacemi a klíčovými kompetencemi, vést děti k uplatnění individuálních dovedností i ke spolupráci.

Projektová metoda byla hlavně aplikována do vzdělávání na prvním stupni elementárních škol, ale postupně byla využívána i pro předškolní vzdělávání. Předškolní věk je plný objevování a poznávání, plný aktivních činností a hlavně hry. Myslím si, že projektování v mateřské škole může být nejpřirozenější cestou k učení, kde dítě bude získávat poznatky svým objevováním, praktickým zkoušením a experimentováním.

Rámcový vzdělávací program nám předkládá, aby vzdělávací proces byl založen na integrovaných blocích. Blok má být tvořen tak, aby integroval všechny vzdělávací oblasti. Integrované bloky mohou nést určité téma, které vychází z praktických životních zkušeností, problémů či situací, nebo mohou být zaměřeny na určité činnosti nebo praktické aktivity. Mohou mít tedy podobu projektů, tematických celků či programů.

Cestou k integrované výuce může tedy být právě projektová metoda, jako jedna z alternativního pojetí vzdělávání. V mateřské škole je integrace chápána tak, že bude zahrnovat vzdělávací oblasti (biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální). Aby projekt byl skutečně projektem, je třeba dodržet při projektování určité zásady. (RVP PV, 2004)

#### 3.1 Definice projektu

Pojem projektové výuky nelze jednoznačně vymezit, neboť různí autoři zdůrazňují jeho různé znaky. Některý uvádí, že výstup projektu je materiální, jiný jej vidí ve smysluplné činnosti žáků nebo ve skupinové práci. Pro srovnání uvádím podle Coufalové (2006) několik pohledů na definice projektu.

W. H. Kilpatrik, otec projektové metody zdůraznil ve své definici z r. 1918 že: „Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žáku tak, aby se mu zdal životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě“. (In. Coufalová, J., s.10)

Američan J. F. Hoscic. (1932) definuje projekt takto: „Výrazu projektová metoda lze užítí o učení tehdy, když individuum či skupina pojme záměr, jehož uskutečnění navozuje změny v jeho, jejich vědění, zvycích či vztazích“. (In. Coufalová, J., 2006, s. 10)

Definice představitelů reformního hnutí v našich zemích:

R. Žanta (1934): „Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupený kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli“. (In. Coufalová, J., 2006, s. 10)

V. Příhoda (1934) zdůrazňuje ideu koncentrace: „Projektová metoda umožňuje takovou organizaci učiva, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout myšlence anebo aby umožnily provedení plánu, hospodářsky nebo kulturně významného a pro žáky životního“. (In. Coufalová, J., 2006, s. 10)

Ředitel pokusných škol ve Zlíně Stanislav Vrána definuje projekt (1936) následovně:

1. je to podnik,
2. je to podnik žáka,
3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,
4. je to podnik, který jde za určitým cílem. (In. Coufalová, J., 2006, s. 10)

Nyní se podívejme, co asi svými definicemi autoři vyjadřovali.

Kilpatrik ve své definici zdůraznil silnou motivaci, která vychází z vnitřního zájmu dítěte. Tato motivace jej má natolik pohltit, aby on sám nesl odpovědnost za svůj úkol. Motivace má vyjádřit touhu po sebeuplatnění „já to dokážu“. Motivace má být hnacím motorem, který dokáže měnit.

Hoscic poukazuje na odlišnost projektové metody od běžných učebních metod. Ukazuje, kdy skutečně můžeme mluvit o projektové metodě. Na počátku musí být dán záměr, který mění zvyky v učení, musí vést dítě k hledání řešení, ke spolupráci se skupinou.

Žantovo vyjádření projektu se soustřeďuje na téma, které je dětem blízké vycházející přímo z jejich zkušeností. Tímto tématem jej směřuje k stanovenému cíli.

Projektová metoda, podle Příhody má být založena na pracovních činnostech. Tyto aktivní činnosti mají vyvozovat daný cíl či plán, jehož výsledkem je produkt. Během těchto činností

vycházejí z prakticky známých zkušeností, hledají nová řešení a tím si osvojují nové poznatky.

Vrána svoji definici přirovnává k podniku, ve kterém probíhá proces výroby, tak jak ve škole má probíhat proces vzdělávání. Proces musí mít svůj počátek – záměr, motivaci, cíl; musí mít svůj proces výroby - „Jakým způsobem budu postupovat?“ – tzn. hledám řešení a nakonec výsledný produkt. Produkt má být odpovědí – bylo řešení správné, bylo dosaženo cíle. Jestliže jedinec je vnitřně motivován ke svému úkolu, je za něj i odpovědný.

Současní autoři vyjadřují svoji definici takto:

Bečvářová uvádí, že *projekt v pedagogické terminologii chápeme jako smysluplnou, vnitřně propojenou koncentraci učiva kolem ústředního motivu, jádra nebo základní ideje.* (Bečvářová, Z., 2003, s., 53.)

*Pedagogický slovník definuje projekt jako vyučovací metodu, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, nebo praktických činností vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.* (Průcha, J., 2003, s., 184.)

Shrnutí poznatků o projektové metodě:

Z tohoto rozboru poznatků o projektové metodě vyplývá, že v první řadě **musí vycházet z vnitřních potřeb a zájmů dítěte.** Ty jsou pro něj silnou motivací k získávání nových zkušeností, vedou je odpovědnosti a v závěrečné fázi uspokojují jeho psychickou potřebu, jak je uvádí A. Maslow ve své hierarchii potřeb. Dalšími potřebami jsou: potřeba seberealizace, sebenaplnění, potřeba sebedůvěry, sebeuznání, potřeba sounáležitosti, potřeba někam patřit. Projekt musí obsahovat **záměr a cíl,** který má vycházet z aktuálních a konkrétních situací dobře dítěti známých a odpovídající jeho životním zkušenostem.

Musí být naplněn všestrannými **praktickými činnostmi.** Je plný aktivity.

V projektu jsou **integrovány vzdělávací oblasti točící se kolem ústředního motivu.**

Práce na projektu není omezena na prostor školy, ale **spojuje školu s rodinou a s širším okolím, např. může školu začlenit do života obce.**

Vedle **individuálního rozvoje,** podporuje i **spolupráci skupiny** a posiluje sounáležitost se skupinou.

Konečným výsledkem projektu je produkt.

### 3.2 Charakteristika projektu

Projektování ve školách se stalo synonymem pro proměnu plánování školní práce danou transformací školství. Ve školách nacházíme různé druhy projektů, ale jsou skutečně všechny projekty těmi správnými? Co dělá projekt projektem?

Jak uvádí Kořátková (2008), že je v mateřské škole podobný způsob práce jako u tematických celků, ale pro přípravu a samotnou realizaci projektu platí odlišná pravidla.

Bečvářová (2003) představuje projekt jako aktivní zapojení všech dětí v procesu činnosti. Měl by reagovat na aktuální situace v daném prostředí. Poznávání má být komplexní a přirozené. Dítě jím má získávat nové zkušenosti, poznatky, schopnost i potřebu vlastní odpovědnosti a spoluodpovědnosti za práci.

Musíme si uvědomit, že projektová metoda umožňuje dětem získávat zkušenosti vlastní praktickou činností a experimentováním. Děti jsou vedeny k iniciativě, kreativě a samostatnosti při zpracování stanovených úkolů, ale i k týmové spolupráci.

Projekt můžeme charakterizovat jako dobře plánovanou a organizovanou činnost, která dává dětem svobodu, volnost při řešení problému, ale na druhé straně je vede k odpovědnosti. Výsledkem snažení má být pro děti objev, který je spojen s radostí a uspokojením.

#### Rozdíl mezi tematickou výukou a projektem

	Tematická výuka	Projekt
Téma	Téma je vázáno k obsahu, které je tvořeno řazením jednotlivých aktivit.	Téma má centrální jádro.
Činnosti	Jsou volně členěny – jako vycházky, říkadla, pohybové hry apod., jsou méně provázané.	Praktické činnosti – v podobě badání, experimentování, hledání, jsou podmíněné, vzájemně provázané, podporují se.
Výsledkem činností	Získání nových poznatků, menší míra zodpovědnosti.	Je produkt – získání nových poznatků, zkušeností a odpovědnost.

### 3.3 Zásady pro vytváření projektu (Plánování projektu)

Pro sestavování projektu neexistuje žádný recept, ale je nutno dodržet určité zásady, abychom mohli o projektu mluvit.

Základními kroky projektu jsou záměr a cíle, plán a příprava činností, provedení, výsledek.

Na začátku bychom měli zvolit ústřední téma, jádro problému, záměr, z něhož budou vycházet cíle. Téma má být dětem blízké, může přímo vycházet z jejich života, z rodiny nebo událostí, které prožívají nebo z problémů, které potřebují řešit. Téma musí být pro děti silnou motivací, vnitřním hnacím motorem. Jinou možností námětu může být výchovně vzdělávací cíl, který učitelka chce naplnit, a ten ji přivede k hledání vhodného tématu. (Kořátková, S., 2008)

Před začátkem plánování bychom měli celou situaci analyzovat. Zajímat se pro jakou věkovou skupinu dětí bude určen, zjistit jaké informace děti o tématu mají, co už znají, co už dovedou, na jaké úrovni se nacházejí jejich vědomosti, poznatky, návyky jsou. Na základě analýzy stanovíme z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání cíle určující směr celého projektu. Postupně je rozpracujeme na dílčí cíle, abychom si vytvořily zaměření, k jakým posunům ve vývoji chceme přijít a co chceme děti naučit. (Bečvářová, Z., 2003)

V projektovém vyučování jde především o společné přemýšlení, hledání, diskusi a řešení konkrétního cíle. Tudíž musíme zformulovat konkrétní situaci a diskuzí kolem ní nechat vzniknout ústřední téma projektu a nechat jej zveřejnit. U dětí předškolního věku můžeme využít myšlenkové mapy nebo nástěnky projektu, která se v průběhu může i měnit. (Kretková, H., 2006)

Ke zvolenému tématu musíme nashromáždit množství různorodého materiálu, abychom mohli začít řešit daný problém. Stanovením organizace se nám ukáže, do kterých činností se projekt bude prolínat. Projekt může překročit hranice školy a zapojit do spolupráce rodinu i okolí.

Dalším krokem je plánování projektu. Jeho podoba je vlastně integrovaný celek složený z různých vzdělávacích oblastí. Pedagogické působení spočívá v integrovaných činnostech, k nimž se vztahují různé metody, směřující ke komplexnímu rozvoji celé

osobnosti dítěte, a tedy i konkrétním stanoveným cílům. Protože projekt je založený na všestranné aktivitě dětí, musí mít tedy základ v činnostech dětí. Tyto činnosti by měly u dítěte probouzet touhu po poznání, dítě by je mělo vnímat všemi smysly včetně emočního prožívání. Dále by mělo nové poznání propojovat s původními zkušenostmi, jak uvádí Bečvářová (2003).

Nezastupitelná místa tady mají dětská bádání, experimentování, pokusy. Tímto budeme naplňovat základní požadavek projektu, že z činností se odvíjejí zkušenosti dětí, rozvíjí se různé způsoby myšlení, zapamatování, hledání postupů práce, vyzkoušení různých způsobů volby a řešení, mohou obsahovat tvořivost i zážitky, individuální činnost i skupinovou spolupráci. Důležitým předpokladem pro závěr projektu je produkt, společný výsledek. (Kořátková, S., 2008)

Výsledky mohou mít různé formy. Např. projekt orientovaný na dramatickou výchovu, který má v sobě silný integrační charakter, může mít výsledek dramatickou hru. (Kořátková, S., 2008)

Mezi další náměty může patřit např. „Jaká zvířátka žijí v našem lese?“ a děti ze svých celotýdenních vycházek do okolí, besed s myslivci, vyhledáváním v časopisech a kreslením, budou vybírat a umísťovat do předem připraveného obrazu či mapy, reálná zvířata žijící v okolí. Pokud chceme překročit hranice a zvolíme téma „Kdo žije v Africe?“ K tomuto tématu je třeba připravit množství obrazového, audiovizuálního, mediálního materiálu, besedu v knihovně, popřípadě cestovatele, výlet do ZOO, nechat děti ptát se rodičů, co vědí o Africe, připravit dramatické příběhy s touto tematikou, kde se děti budou dostávat do rolí a prožívat dané situace. Výsledný produkt bude na základě prožitkové metody, výtvarné zpracování Afričanů a afrických zvířat. (příloha č. 39., 40.)

Při plánování projektu bychom si měli rozmyslet, o jaký projekt půjde a podle zvolených cílů a vybraných témat si určit délku projektu. Jestli půjde o projekt krátkodobý v časovém rozmezí asi jednoho dne, střednědobý asi v rozmezí jednoho týdne až dvou týdnů či dlouhodobý, který může mít trvání měsíční až celoroční. Podle aktuální situace, zájmů a schopností dětí můžeme dobu trvání projektu změnit.

### 3.4 Role učitele v projektu

Učitelova role v projektu není tradičním předáváním hotových poznatků, ale učitel hraje roli spolutvůrce a poradce. Má za úkol navodit situace, ve kterých děti pocítí potřebu po novém poznání. Učitelovou úlohou je také připravit podmínky pro vlastní objevování a tvoření dětí. Projektová metoda dává příležitosti pro rozvoj vztahů mezi dětmi a učitelem, jako partneři tvoří společné dílo, za které si každý nese svůj díl odpovědnosti. (Coufalová, J., 2006)

Tvůrci projektové metody dbali na samostatnost žáků při objevování, hodnocení a výsledku projektu, ale je zcela logické, že u předškolního věku nemohou děti všechno samy vyzkoumat a pochopit. Učitel při projektu poskytuje dětem svobodu k plnění činností, dohlíží na bezpečnost, podnětné a klidné prostředí, ve kterém se děti nebudou bát projevit svoji individualitu, je rádcem a pomocníkem tam, kde ho děti potřebují. Stále má před sebou dané cíle, ke kterým děti přiměřeným zásahem a vhodným způsobem motivuje.

Učitel by měl dostatečně promýšlet svou přípravu projektu, jedině tak je schopen během projektu rozdělit svou pozornost a zachovávat tak pozornost nad děním ve třídě a sledovat individuální či skupinovou práci dětí. Měl by sledovat, jestli se děti nedostaly do obtíží, které by mohly způsobit nedosažení cíle a mohly by být impulsem pro neúspěch v dalších aktivitách. (Coufalová, J. 2006)

### 3.5 Hodnocení projektu

Při hodnocení práce na projektu se neposuzuje výkon, ale hodnotíme snahu dětí se zřetelem k celému pracovnímu postupu, nikoliv pouze výsledné izolované poznatky či výkony.

V průběhu realizace činností má nenahraditelný význam vyhodnocování a zpětná vazba. Proto do hodnocení necháme vstupovat děti, které by se měly vyjadřovat ke všemu, co s projektem souvisí. Neodmyslitelnou součástí celého projektu jsou diskuze nad dílčími tématy a výsledkem.

Hodnotit můžeme různými metodami, a to pozorováním, dialogem s dítětem, analýzou dětských prací, diskuzí ve skupině. (Kretková., H., 2006.)

Pozorováním si všímáme projevů dětí:

- Jak je činnosti baví?
- Jak se zapojují?
- Jak reagují?

Učitel by si o těchto projevech měl dělat poznámky, jednak pro další využití projektu, jednak pro další využití činností, a také i pro práci se skupinou i s jednotlivci (nač se u dětí zaměřit, kde pomoci, co pochválit). (VÚP, Praha, 2005.)

Při dialogu s dítětem se zaměříme na otázky:

- Co se ti dnes podařilo?
- Cos dokázal sám?
- Co ti zatím nešlo?
- Co se chceš doučit?
- Jak se ti pracovalo ve skupině?
- Co bys chtěl zlepšit?
- Co se ti dnes líbilo – nelíbilo? (Coufalová, J., 2006)

Při posuzování projektu bychom měli vyhodnocovat svou práci tzv. sebereflexí učitele:

- Co se podařilo - nepodařilo?
- Co je třeba zlepšit?
- Co by bylo vhodné doplnit?
- Na co se zaměřit?
- Na co si dát pozor?
- Čeho je zapotřebí si všimnout?
- Co změnit na své práci?
- Na co navázat?

Důležitým ukazatelem je, po ukončení projektu, vyhodnocení vzdělávacího přínosu:

- Byl naplněn vzdělávací cíl?
- Došlo k naplnění očekávaného výstupu?
- Získaly děti dané kompetence, schopnosti, dovednosti a hodnoty?
- Co se děti naučily?

Prínos projektu může být někdy daleko širší, než se předpokládalo, anebo nevýrazný, ale pomůže rozhodnout o dalším postupu.

Po ukončení projektu by si měl učitel sám zhodnotit projekt, jeho stavbu, náplň i vzdělávací přínos:

- Bylo téma vhodné pro děti?
- Měly činnosti pro děti svůj smysl, které se dařily a byly zajímavé, které se nedařily?
- Podporoval projekt jejich spolupráci?
- Umožňoval projekt získávat nové poznatky?
- Dokázala jsem sledovat práci dětí a postihnout jejich pokrok?
- Dokázala jsem s dětmi spolupracovat a poradit jim v náročných situacích?
- Rozvinul se projekt dál, obohatili jsme ho?
- Zajímali se o projekt rodiče? V čem se konkrétně zapojili?

Odpověďmi na tyto otázky získáme podněty na úpravu projektu, v případě, že bude realizován s jinou skupinou dětí anebo pro přípravu dalších obdobných projektů.

### 3.6 Přednosti projektové metody

Základ úspěchu projektové metody závisí na pečlivé přípravě projektu. S tím souvisí týmová spolupráce, promyšlená organizovanost a řízení, přesné formulace a jasné seznámení s pravidly. Jedním z dalších faktorů úspěchu projektu je respektování dětských potřeb a zájmu, vycházení z individuality jednotlivců a spolupráce s ostatními. Významná část úspěchu souvisí s tématem projektu, kterým nejlépe zvolíme za spoluúčasti dětí. Téma musí být srozumitelné, přiměřeně náročné s přitažlivým obsahem. Nechat děti podílet se na přípravě projektování svých činností, hledat souvislosti a využívat zkušenosti. Společně se zapojovat do tvorby myšlenkových map, formou kreslení.

Důležitou roli hraje motivace, jak úvodní tak i průběžná, ale i obohacené prostředí, které probouzí zájem a zvědavost dětí. Stejně tak je potřeba vytvořit otevřené, sdílné prostředí, v němž vládnu vztahy vzájemné úcty, tolerance a odpovědnosti. Nezbytné je i flexibilní jednání pedagoga a průběžné pomoci dětem v orientaci, v organizaci a koordinaci jednotlivých činností, tak aby byl zachován smysl projektu. (Bečvářová, Z., 2006)

Další předností projektové metody je individuální přínos a rozvoj, kooperativní dovednosti, posílení schopnosti rozhodnout se a mít možnost přinášet do společných činností vlastní nápady a zájmy. Pro svůj kompatibilní charakter dovoluujeme rodičům zaregistrovat, o co se v projektu děti snaží a mohou se v rodině podílet na prohloubení některých poznatků.

### 3.7 Úskalí projektové metody

Coufalová (2006) uvádí některá úskalí projektů. Některým je možné vhodnou organizací předcházet, jiná k ní patří stejně, jako její klady.

Nejcennější jsou pro děti spontánní projekty, většina námětů na projekty pochází od učitelů. Motivační síla projektu je především v dětské spontaneitě, ta má blízkost v životní realitě, jinak se projekt nemusí vždy naplnit. Učitel, který nezná svoje děti, může připravit projekt, který se zcela mine účinkem.

Pro většinu učitelů je náročné promyslet obsah i organizaci projektu, aby v průběhu mohl stát v pozadí a přesto řídit svoji třídu.

Učitel by měl odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti dítěte, měl by umět získat děti pro projekty, které nevznikly z jejich podnětu, a vytvořit podmínky, za kterých průběh práce děti přijmou za projekt svůj. Učitel pomáhá s realizací projektu, netlumí aktivitu dítěte, ale vhodně ji usměrňuje.

Některé projekty mohou být příliš vyumělkované a spekulativní při hledání souvislostí v učivu, s pokusy o projekty, které jsou spíše parodií na integraci vzdělávacích oblastí. Snaha o vnější efekt vede spíše učitele k nesmyslné až křečovitě motivaci.

Při práci ve věkově heterogenní třídě projektová metoda vyhovuje spíše starší věkové skupině předškolních dětí. Při nedostatečně promyšlené přípravě projektu a malé schopnosti učitele reagovat na průběh projektu, může skutečně dojít k tomu, že mladší věková skupina dětí se nezapojí.

Příprava na projekt je pro většinu učitelů časově náročná, protože učitel musí hledat vhodná témata a musí pracovat s další literaturou.

Učitel vedle zvládnutí své role musí umět i improvizovat a volně nakládat s časem.

Většinu učitelů chybí vlastní prožitek z projektového vyučování, protože sami nezažili a ani se setkali s projektovým vyučováním.

Důležité je si uvědomit, že projekt připravujeme pro děti.

Co znamená, že projekt selhal? Nesplnilo se očekávání od učitele? Neprobíhalo vše podle jeho představ? Takové riziko hrozí u projektu, který vychází od učitele a byl sevřen příliš pevnou linií (myslím, že už nelze mluvit o projektu). Učitel se musí smířit s tím, že projekt neprobíhá tak, jak si ho připravil.

Může se zdát, že děti se ničemu neučily, ale vyberme si jedno konkrétní dítě a zamysleme se nad tím, co ono dělalo celé dopoledne. Zrekapitulujme, do kolika aktivit bylo zapojeno, kolik řešilo problémů a kolikrát spolupracovalo s ostatními dětmi.

Kvalita projektu se měří jeho přínosem pro skupinu dětí i jednotlivce, jejich rozvojem v oblasti kognitivní, rozvojem sociálních schopností a dovedností.

Zejména v předškolním věku je třeba přiměřeně volit délku projektu. Téma musí být stále aktuální, provokující, tajemné a zajímavé. Cíl musí být realizován v přiměřeném čase, nemůže se dětem vzdalovat. (Coufalová, J., 2006)

#### 4 Analýza místních tradic

Region Uherskohradištska charakterizuje bohatá kulturní tradice vycházející z lidového folklóru. V oblasti lidové tvořivosti se řadí mezi nejvýznamnější regiony v České republice. Působí zde mnoho vynikajících tanečníků, zpěváků i muzikantů, z nichž největšího ohlasu dosáhly Hradišťan, Kunovjan, Vlčnovjan a řada dalších. Jedinečnou kulturní tradicí jsou Vlčnovské slavnosti s Jízdou králů, Dolňácké slavnosti v Hluku, přehlídky národopisných souborů, festivaly dechových hudeb a festival lidových nástrojů.

V regionu působí řada kulturních zařízení jako je Slovácké muzeum zaměřené na archeologii a národopis Jihovýchodní Moravy, Muzeum Jána Ámose Komenského v Uherském Brodě, které patří ke známým komeniologickým ústavům v Evropě, Slovácké divadlo, Klub kultury, Knihovna Bedřicha Beneše Buchlovana, Slovácká galerie.

K tradiční kultuře Uherskohradištska patří rukodělná výroba, z níž je nejznámější hrncířská dílna v Tupesích, proslulá jako „Tupescká keramika“.

K významné architektuře hradištského regionu patří nejstarší stavební památka raně gotického hradu Buchlov, založeného kolem poloviny 13 století králem Přemyslem II Otakarem. Mezi další stavební památky patří tvrz v Hluku, kaple sv. Alžběty v Uherském Hradišti, renesanční dům U Slunce. Největší renesanční stavbou v této oblasti je zámek v Uherském Ostrohu. Barokní památky zde zastupuje jedinečně řešený areál zámku v Buchlovicích a bazilika Nanebevzetí Panny Marie a Cyrila a Metoděje na Velehradě. Jedná se však pouze o přestavbu původně románského kostela. V Uherském Hradišti reprezentuje baroko farní kostel sv. Františka Xaverského, morový sloup na Mariánském náměstí, lékárna U Zlaté koruny a řadu dalších. Vzácná je i funkcionalistická stavba spořitelny v Uherském Hradišti. Z lidové architektury jsou zde zachovány ojedinělé objekty, a to jedinečný komplex „vinných bud“ a selský dům ve Vlčnově a již zmiňovaná hrncířská dílna v Tupesích.

Východní část regionu je tvořena horským pásmem Bílých Karpat s nejvyšším vrcholem Javořinou (970 m). Tato oblast patří k jednému z mála míst v České republice s nejméně znečištěným ovzduším. Ve středu oblasti se rozkládá široká niva řeky Moravy se zbytky vzácných lužních lesů, které lemují na západě pohoří Chřiby s nejvyšším vrcholem Brdem (587 m). Lesní komplexy vytvářejí zajímavé scenérie oplývající vzácnou flórou i faunou. Příznivé podnební poměry vytvářejí příhodné podmínky pro zemědělství. (Šiborová, J., 2009)

#### 4.1 Historická místa Uherského Ostrohu

Oblast Ostrožka, která spadá do Uherskohradištského regionu, charakterizují velká těžební jezera, která odkryla velké množství archeologických nálezů. Při těžbě štěrkopísku byl zde vybagrován pravěký osteologický materiál, ale i drobné keramické nálezy ze slovanských sídlišť z 8. až 13. století (Ostrožská Nová Ves, 2001)

Archeologické nálezy dokazují, že zde žili už tzv. „lovci mamutů“, kteří se živili nejenom mamuty, ale nosorožci, bizony, pratury, jeleny, soby a koni. Byli vynálezci iuku a šípu, což dokládají tyto zde nalezené „kamenné nástroje“. Bohatství lesů a řeky Moravy přinášela lidem spousty obživy, jež dosvědčují zprávy o nálezech ze sídlišť pocházející z doby bronzové, železné, přes Kelty až ke Slovanům. Předpokládá se, že život těchto lidí nebyl příliš klidný, protože obývali území, na kterém se až příliš často střetávala vojska českých a moravských Přemyslovců s vojsky a nájezdníky uherských Arpádovců. Tak tomu bylo až do doby, než vznikl hrad Ostroh – Stanice. Dokládají o tom tři listiny. Přemyslovští králové, zde učinili rázná opatření k zajištění tohoto pohraničního území proti uherským sousedům. Ostroh byl záměrně vybudovaný na ostrově mezi korytem Moravy a vedlejšími říčními rameny, takže vody tvořily důležitou součást jeho obranného systému. (Uherský Ostroh, 2000)

Hrad Ostroh nezůstával jen v rukou panovníka, neboť přecházel i do zástavního držení šlechticů. Roku 1421 se stal základnou husitů, jak o tom hovoří kronikář Vavřinec z Březové. Za husitských válečných tažení se osvědčil jako důležitý opěrný bod. V jeho zdech měli pevnou oporu i páni, kteří neváhali upevňovat svůj majetek hlavně mečem. Střídání držitelů, kteří si Ostroh předávali z ruky do ruky, skončilo převzetím Jana z Kunovic, když král Vladislav se vzdal vrchních vlastnických práv. V 15. století byl hrad Ostroh přestavěn na zámek. Za vlády Lichtenštejnů prošel řadou stavebních úprav a v roce 1932 byl Lichtenštejny prodán městu Uherskému Ostrohu.

Mezi významná místa a budovy města Uherského Ostrohu patří barokní kostel sv. Ondřeje, náměstí sv. Ondřeje s jeho historicky cennými domy, pivovar, židovská ulička a židovský hřbitov, Bařův kanál a řadu dalších historicky významných míst.

Jednou ze známých osobností patřící do Uherského Ostrohu je spisovatel, malíř a ilustrátor Zdeněk Galuška, autor knih „Slovácko sa nesúdí a Slovácko sa súdí.“

Nacházím zde i krátkou zmínku o mateřské škole, která byla založena roku 1888 na budově čísla popisného 1. Sloužila pro děti vysoce postavených úředníků. (Uherský Ostroh, 2000).

## 4.2 Lidové tradice

Uherský Ostroh nebyl pro národopisné badatele zajímavou lokalitou. Neprávem předpokládali, že toto správní středisko s mnoha úředníky, židovskými obchodníky a velkými průmyslovými podniky má spíše negativní vliv na lidovou kulturu. Lidová kultura převážně zemědělského obyvatelstva v dříve samostatných vesnicích (později správně přiřazenými k městu) se vyvíjela a byla ovlivňována specifickými přírodními a hospodářskými podmínkami této lokality. Navenek se projevovala nejen nápadně zdobným krojem, ale také mnohými detaily, které byly pro nezavěšeného pozorovatele téměř nepostřehnutelné. (Uherský Ostroh, 2000).

Mimo zemědělského obyvatelstva byli v Ostrohu také rybáři, kteří se živili rybolovem až do druhé světové války. Rozvinuté zde bylo i řemeslo, které se dědilo z otce na syna. Řemeslníci měli dům označený štítem se svým jménem a činností. Mezi rozvinutá řemesla patřily ševci, hrnčíř (který vyráběl hliněné nádoby), sklenáři, bednáři, stolaři, kováři, obuvníci (ti šili nové boty), košíkáři.

Lidový kroj se v Uherském Ostrohu dlouho nosil, proto s ním byla spojena odborná řemesla, jako bylo praní rukávů, vázání šátků, šití kacabají (vatované kabáty na zimu), vyšívání, skládání šorců (zadní zástěra) atd.

Město Uherský Ostroh mělo tržové právo od roku 1467 a pravidelně v pátek se tu konávaly trhy. (Uherský Ostroh, 2000).

### 4.2.1 Tradiční svátky

**Fašank.** O této tradici se blíže zmiňuji v kapitole 8.4.

**Josefovské štandrlé** nebo také *hraní Josefom*. V předvečer svátku obcházeli muzikanti bohatší a významné Josefy (např. starostu). Muzikanti Josefom hráli a za to dostali peníze a nějakou kořalku.

**Házení smrtky** do potoka se konávalo na smrtnou neděli a na **Květnou neděli** se v kostele světily jívové větve, které se doma dávaly za svatý obrázek.

**Velikonoce** největší svátkem roku byl považován nedělní Boží hod velikonoční. Na mši se přinesly k posvěcení pokrmy (koláče, vajíčko zabalené do bílého šátečku). Odpoledne

se konala *zapalovačka*, chlapci chodili se žilama po venku a šlehali děvčata, večer byla taneční zábava. O půlnoci chodili svobodní mládenci s žilama, které byly dlouhé až tři metry, chodili po domech, kde měli svobodná děvčata – *po šlaháčce*. V pondělí odpoledne, *mohly ženy vyšlehání oplátit*.

Kraslice z Ostrohu a okolí byly pojmem už na přelomu 19. a 20. století. Kraslice vypsely k takové umělecké tvorbě, že se staly předmětem obchodu i do daleké ciziny.

Velikonoční zábava a obchůzka je dodnes živou a udržovanou tradicí. Obdarování kraslicemi však již ztratilo svou symboliku.

**Odvody** chlapců na vojnu byly velkou událostí. Z okolních vesnic přijížděli na voze a zpívali *starodávné slovácké písničky Už ně odvádajů, V Hodoníně za vojáčka, Chlapci Vlčnovjané*.

**Poutě**. Pro Ostrožany byl nejvýznamnějším poutním místem kopec s kostelem svatého Antoníčka. Pouť se konávala přesně 13. června, přesně na jeho svátek.

**Hody**, tzv. císařské nebo tereziánské (podle dekretu, jímž se sjednocoval termín slavení) se slavily třetí říjnovou nedělí. „*Hody, milé hody, nadělaly škody, zabili šohajka, hodili do vody*.“ Po čtyřicetileté pauze byly roku 1983 hody obnoveny. Chasa mladých, svobodných děvčat a chlapců si vyberou mezi sebou stárka a stárku, kteří na hodovou neděli si jdou ke starostovi na zámek vyžádat právo pro taneční zábavu.

**Mikuláš** *sa bude spúšťat u kapličky z nebe – tak nás balamutili stařenka*. Převlečený Mikuláš, čert a anděl chodili po domácnostech a děti klečící se k němu modlily. Za okno si dávaly talířek, botu nebo punčochu a ráno v ní našly ořechy a sušené ovoce.

**Advent a Vánoce**. V adventním čase se věřící zmatňovaly každodenní mše zvané roráty. Vánoční stromeček se začal objevovat až od počátku 20. století, ale nebyl ve všech rodinách. Někdy to byl umělý stromek – hůlka s dráty, které byly obaleny na zeleno s obarveným peřím nebo vánočně nazdobený muškát. Ozdobami byly jablíčka, cukr obalený ve staniolu. V některých rodinách stavěli i papírový betlém. Celý den se měl držet půst, aby děti viděly zlaté prasátko. Po vánoční večeři a obdarování se chodilo *na besedu* – na návštěvu k příbuzným.

**Na Štěpána** se konala první zábava (*muzika*) po adventním půstu. Pacholci a dívky dostávaly od hospodyně výslužku, kromě peněz ve formě koláče (*chodilo sa s koláčem*).

**Koledování**. Po koledě a po ptaní chodili chudobní lidé a děti. Za přání dobrého zdraví, úrody, štěstí a požehnání byli koledníci obdarováni naturáliemi, hlavně sušeným ovocem. (Uherský Ostroh, 2000).

#### 4.2.2 Hry a život dětí

Děti se musely účastnit domácích i zemědělských prací, a to nejenom ve vlastní rodině. Děti z chudších rodin musely chodit pracovat, ještě před začátkem školního vyučování k bohatším sedlákům, od kterých dostaly snídani a někdy i *drobnější peníz*. Ve všech rodinách bylo samozřejmostí, že se musely starat o mladší sourozence, pasení koz a husí.

Hry byly rozděleny na dívčí a chlapecké. Chlapci se rádi hrávali na mety, *na zaháněnou, na semela* neboli *na pěčka* („...*na kameni bylo položené dřevko, řeklo sa Semel, dýs, der a do toho sa palicu šváclo a druhý chytál do širáka, aj hlava byla rozbitá*“). Hrávalo se s kuličkami, na honěnou, na schovávanou, na *slepú babu*.

Děvčata měla jiné hry jako např. skákání *na templ*, což byl komplikovanější panák, *mlýnek* – vyhazování a chytání oblázků. Děvčata si hrávala s hadrovými panenkami, v létě přeskakovaly svázanou trávu.

Po klekání musely všechny děti domů. (Uherský Ostroh, 2000).

#### 4.2.3 Pověry a pověsti

Jedna z pověstí vypráví, jak v Ostrožském mlýně, byl hastrman a do vody se nesmělo nahlížet. Jednou tam nahlédla jedna zvědavá ženská, které hastrman skočil na záda a ona ho musela odnést až domů.

O Milokoštské kapliče se vyprávělo, že tam straší.

Také se vypráví jedna pověra, jak se čarodějnice přeměňovaly v černé kočky a škodily dobytku, kravám, až krávy přestaly dojít.

Vyprávělo se i o jedné nevěstě, která ve svůj svatební den se zadusila koláčkem a když ji při pohřbu nesli, rakev jim spadla a nevěsta ožila.

Rozšířená je tu pověst o tajné chodbě z ostrožského zámku, která vede až na hrad Buchlov. Další pověst je o bílé paní, která o půlnoci vychází ze zámku a další vypráví o ukrytém drakovi pod Pandravským mostem.

Vyprávění o Martinovi Leciánovi, který byl skutečnou postavou a jeden z nejproslulejších zločinců meziválečného Československa, byl v ústním podání zidealizován na jánošíkovské motivy („...*dyž třeba vykradl tú poštu, tož ty peníze rozdál mezi nezaměstnaných, Aspoň sa to tak říkalo*“). (Uherský Ostroh, 2000).

#### 4.2.4 Pozdravy a oslovování

Rodičům se vykalo, prarodičům se říkalo *stařečku a stařenko*, ostatním dospělým *tetičko, strýčku*. Kmocháčkům a prarodičům se onikalo.

Při setkání, se lidé zdravili pozdravem *Pochválen buď Ježíš Kristus*, odpověď zněla: *Až na věky*. Méně často se používal pozdrav *Vítám vás*, vrstevníci se zdravili *Vitaj*. Příchozí zdravil ostatní při práci *Pomož pámbůh* a odpověď zněla *Dajžto pámbůh*. (Uherský Ostroh, 2000).

#### 4.2.5 Tradiční kroje Ostrožska

Ostrožský kroj patří k dolskému typu kroje, oblékali si ho muži, ženy děti a nejen v Uherském Ostrohu, ale i v obcích Ostrožská Nová Ves, Blatnice, Blatnička, Ostrožská Lhota a Hluk. Sváteční obřadní kroj patří k nejbohatším domácím krojům oblekaným dodnes.

Kroje se dříve rozdělovaly na kroje sváteční a všední. Ženský všední oděv se skládal z jupky a jednoduchého fěrtůšku, na hlavě se nosíval potištěným šátkem. Jinak se ženy odívaly k senoseči, jinak když vstupovaly do chléva.

Sváteční ženský kroj se dodnes skládá z rubáče, který je stejně dlouhý ze zadní i přední sukni. Na rubáč se uvazují spodnice a jedna tzv. *prdelnice* nebo *stolička* a ní patří šorec. Na šorec se váží *štrumple* (mašle). Jako přední sukne se obléká *fěrtůšek* a kolem pasu se uvazuje stuha. Rukávce jsou hodně navrapené a vždy v polovině šířky zlomené. Na rukávce se obléká *kordulka*. Kolem krku se zapíná bohatě nažehlený obojek. K tomuto svátečnímu kroji se nosí navázaný turecký šátek navázaný *hore konca* nebo *dúle konca*. Při slavnostních příležitostech nosívali svobodná děvčata na hlavě čepení. Dříve toto *čepení* nosívala nevěsta.

Mužský kroj taktéž podléhal rozdělení na všední a sváteční. Na práci se nosili třaslavice a košile. Svoje oblečení přizpůsobovali podle druhu práce do vinohradu, na pole. Při poklizení dobytka se muži přepásávali modrou zástěrou s náprsenkou.

K slavnostnímu mužskému kroji patří košile s baňatými rukávy, s přeloženým límečkem. Na prsou a ramenech je vyzdobená výšivkou. Košile se zastrkuje do soukenných nohavic, které se upevňují v pase několikrát omotaným vybíjeným řemenem.

Malí chlapi nosí místo soukenných kalhot třaslavice. Na košili patří kordula, která je šitá ze soukaného materiálu jak kalhoty. Zdobená byla třemi zádoverymi švy modrým

snůrováním ve tvaru tulipánu. Od nich visí střapaté kytky. Šňůrování zdobí i stojatý límec a dvě kapsičky, kde jsou vždy i dva nápadné střapce.

Pro muže na Uherskoostrožku je typické, že ke svátečnímu kroji nosí především klobouk – širák. (Uherský Ostroh, 2000).

#### 4.2.6 Lidový tanec

Město Uherský Ostroh tvoří dominantu ostrožského Dolňácka v horním Pomoraví mezi Veselím nad Moravou a Uherským Hradištěm. Řeka Morava odděluje město se zámkem od kdysi ryze zemědělského zázemí – Ostrožského Předměstí a Kvačic. Kromě těchto dvou obcí náleží k ostrožskému Dolňácku také Osteožská Nová Ves s Chylicemi, Hluk, Ostrožská Lhota, Blatnice pod Svatým Antonínkem s Blatničkou a Milokoš.

Ostrožské Předměstí a Kvačice, jsou dnes součástí Uherského Ostrohu, které se vyznačovaly ještě ve třicátých letech 20. století čilým národopisným ruchem. Pořádala se zde jízda králů, která podobně jako hlucká, zajížděla až na ostrožské náměstí, slavily se zde svatby a hody, v zimním období fašank. V závěru žní se slavily dožínky. Konaly se i různé dětské obchůzky (chození s májkami na Smrtnou neděli, svěcení kořátek na Květnou neděli, chození chlapců s hrkačkami aj.)

K nejstarším tancům, považovaných za domácí, patří párový tanec, zvaný *sedlcká*. Podstatnou složkou sedlckých je zpěv tanečních písní ve 2/4 taktu, nejrůznějšího obsahu (žertovné, z přírody, milostné, manželské a rekrutské). Přednes taneční písně je doprovázen rytmickým přešlapováním a pohupováním dvojice v postavení čelem k hudbě, dívka po pravici tanečníka.

Někdy po víření následuj, že chlapec pustí dívku a ona se sama točí krokem doprava. Chlapec pak kolem ní poskakuje – *cifruje*.

Sedlcké se tančily při všech příležitostech. Protějškem sedlcké byl mužský sólový nebo hromadný skočný tanec zvaný obecně *cifrování*, později *verbuňk* nebo též *čardáš*.

K tancům staršího typu patřily na Ostrožsku četné taneční hry, jako *holúbek* – *holubičkový* s výběrem partnera nebo partnerky („*Spadl s pece holúbek*“), *židličková* – *legátková*. Na principu obratnosti je založena *palicová* („*Mám palicu, mám*“), s přebytečným tanečníkem v rukou s palicí.

Z dalších tanečních her se tančovalo dříve vesměs všude kolo mlýnské za doprovodu písně „*Sú mináři, sú, dyž jim kola jdú...*“

K dvojicovým tancům patří *kovářská – cigánská, ševcovská, řezní, židovská a špacír polka*, ve které se střídá chůze vpřed a vzad s polkou. Oblíbené byly tance ve čtyřpárových kolonách, jako např. *kanafaska, tetka – škrk („Tetka, gde dete, co to nesete“)*.

Mezi trojité tance patřily, *jatelinka – včelínek, zahradnická, Když jsem jel do Prahy, Šel zahradník, Po čem je v Hradišti oves*.

Z přenesených tanců to byl ještě čardáš, přinesený z Uher, který hlavně šířili místní cikáni. (Uherský Ostroh, 2000).

Hradištské a Ostrožské tradice jsou široké, myslím si, že podávají spoustu námětů a nápadů pro čerpání do školních vzdělávacích programů. Rozvíjet lásku k rodnému kraji, k tradicím, které dítě obklopují, je hodnotou pro celý život dítěte.

## Empirická část diplomové práce

### 5 Cíle

1. Cílem mé diplomové práce je zjistit, zda školní vzdělávací programy vybraných mateřských škol využívají ve vzdělávací nabídce své regionální možnosti.
2. Vypracovat třídní vzdělávací program s přítomností regionálních znaků.
3. Vypracovat a ověřit v mateřské škole vlastní projekt zaměřený na regionální prvky.

## 6 Výzkumné otázky

Při řešení výzkumných úkolů jsem si v závislosti na zvolených cílech položila tyto otázky:

1. Čerpají mateřské školy ve svých školních vzdělávacích programech z bohatství regionálních tradic, kulturních památek a lidového folklóru?
2. Je zahrnuto regionální téma ve školním nebo v třídním vzdělávacím programu?
3. Zaměřují mateřské školy svoji práci na projektové způsoby plánování?
4. Na jakou oblast je nejvíce zahrnuto poznávání dětí? Je sledována historie, příroda, tradice, folklór?
5. Lze pro účely předškolního vzdělávání nalézt dostatek vhodných regionálních zdrojů (literárních, lidových)?
6. Budou tradice a lidové zvyky pro děti zajímavé?
7. Jak budou děti prožívat individuální, kooperativní činnosti a výsledný produkt, kterým bude maškarní průvod?
8. V čem projektová metoda nejvíce obohatí předškolní děti v realizovaném projektu?
9. Má způsob projektové práce vliv na spolupráci s rodinou?

## 7 Metody zkoumání

Hlavní metodou zkoumání je analýza dokumentů a vytvoření projektu:

1. Analýza pedagogických konstruktů a těmi jsou školní vzdělávací programy ve vybraných mateřských školách regionu Uherského Hradiště.
2. Analýza kulturně historický zdrojů regionu Uherské Hradiště.
3. Vytvoření pedagogického projektu pro práci s předškolními dětmi jeho realizace a reflexe.

## 8 Vlastní empirické šetření

Pro tento první cíl jsem oslovila sedmnáct mateřských škol, ale svolení mi dalo jen sedm mateřských škol z regionu města Uherského Hradiště. Tyto mateřské školy jsem navštívila za účelem zjištění polohy mateřské školy a k prozkoumání jejich školních vzdělávacích programů, nebo i třídních vzdělávacích programů. Byla jsem si vědoma, že školní vzdělávací program je veřejný dokument, do kterého se může nahlížet a pořizovat z něj opisy, jak uvádí RVP PV (2004) a školský zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělání, ale třídní vzdělávací program je interní záležitostí dané třídy na mateřské škole.

### 8.1 Kritéria pro analýzu školních vzdělávacích programů

Součástí vlastního výzkumu je stručné přiblížení vybraných jednotlivých mateřských škol v regionu Uherského Hradiště a jejich stručná charakteristika. Dále přiblížení filozofie školy, cílů, vzdělávacích obsahů a doplňujících programů či projektů.

Kritéria pro analýzu školních vzdělávacích programů odvozují od sledovaného problému a tím je zjistit, zda mateřské školy zařazují do svých školních vzdělávacích programů tradice ze svého bezprostředního okolí a zda ve své praxi používají projektové plánování.

Kritéria jako východiska pro analýzu školních vzdělávacích programů:

<i>Je ve vzdělávacím obsahu uvedeno téma k poznávání okolí, nebo kulturních památek?</i>	
<i>Jak děti v mateřské škole poznávají své okolí?</i>	
<i>Jsou děti seznamovány s tradicemi?</i>	
<i>Jaké má škola kulturní akce?</i>	

<i>Má mateřská škola ve svém programu uveden projekt?</i>	
<i>S kým mateřská škola spolupracuje</i>	
<i>Co je silnou stránkou mateřské školy?</i>	
<i>Co jsem očekávala?</i>	

## 8.2 Analýza školních vzdělávacích programů

Vybrané mateřské školy patří do regionu Uherského Hradiště. Většina těchto škol jsou samostatnými právními subjekty a jen některé spadají pod základní školy. Výjimku tvoří deset mateřských škol města Uherského Hradiště, které jsou součástí jednoho právního subjektu.

### 1) Mateřská škola Rastislavova

#### *Charakteristika mateřské školy:*

Mateřská škola Rastislavova se samostatnou právní subjektivitou se nachází v centru Starého Města u Uherského Hradiště, v blízkosti Základní školy. Do provozu byla uvedena v roce 1981, nyní je po rekonstrukci. Mateřská škola je trojtřídní s počtem 75 dětí. Dvě třídy jsou věkově smíšené dětmi od tří do pěti let a v jedné třídě jsou děti pěti až sedmileté.

#### *Vzdělávací program:*

V mateřské škole je vytvořen tematický celek s názvem „ Veselá školka“. Jeho filozofií je hledání cesty ke zdravému životnímu stylu a k pohodě. Vzdělávacím záměrem mateřské školy je: ideálně fungující a pohodová mateřská škola, bez stresů. Sociální klima školy je přímým vzorem sociálního chování, které děti napodobují.

Školní vzdělávací program je rozdělen do sedmi integrovaných bloků s názvem „Veselá školka berušek“ společných pro celou mateřskou školu. Jejich cílem je nabízet učivo do jednotlivých integrovaných bloků

V rámci jednotlivých tříd jsou integrované bloky rozpracovány do tematických částí podle věkových skupin. Časový rozsah je určen zájmem dětí a aktuálním děním v mateřské škole. Důraz je kladen na respektování a osvojování poznatků v přirozených situacích. Metodou je výchova prožitkem s využitím aktivního sociálního učení. Na konci předškolního vzdělání mají děti dosáhnout sedmi teček berušky. Témata vycházejí z ročního období, z přírodních i společenských situací.

7 tematických bloků: Beruška má kamarády

Beruška a malíř podzim

Beruška se těší na Vánoce – využití tradic – Mikuláš, čert a anděl,

Vánoční besídka, Vánoční zvyky a tradice - pečení

Berušky pod sněhem

Svět broučků a berušek

Beruška slaví Velikonoce – Velikonoce

Letem světem s beruškou

V charakteristikách těchto sedmi tematických bloků nenacházím žádné specifické tradice, jen obecné tradice a to v tématech: „Beruška se těší na Vánoce“, kde využívají tradiční vánoční přípravy, jako je pečení, lidové vánoční zvyky, Mikuláš, čert a anděl a dále v tématu: „Beruška slaví Velikonoce“.

Téma pro seznamování s okolím jsem nenalezla ani v uvedeném tématu „Letem světem s beruškou“.

Paní ředitelka mi sdělila, že seznamování s okolím využívají v rámci vycházek při pobytu venku. Také navštěvují školní statek, který je součástí zemědělské školy, kde děti mohou poznávat hospodářská zvířata.

Školní vzdělávací program uvádí dva dílčí projekty, jako doplňkové.

„Zdravá beruška“, jehož záměrem je u dětí vytvářet zdravé životní návyky.

„Veselá beruška“, kde je záměrem zmírnění problémů při počáteční adaptaci, jako metody využívají informování rodičů před vstupem do mateřské školy, přítomnost známé osoby či

předmětu. Činnosti jsou interakční hry a výsledkem je ztotožnění dítěte s novou situací. Pro zpětnou vazbu jsou zde dotazníky a rozhovory s rodiči dětí.

*Východiska pro analýzu:*

<i>Je ve vzdělávacím obsahu uvedeno téma k poznávání okolí, nebo kulturních památek?</i>	Samostatné téma, které by se věnovalo poznávání okolí, nebo kulturních památek, zde nenacházím.
<i>Jak děti v mateřské škole poznávají své okolí?</i>	Okolí mateřské školy děti poznávají z vycházek a výletů. Seznamují se s hospodářskými zvířaty návštěvou školního statku.
<i>Jsou děti seznamovány s tradicemi?</i>	Děti jsou seznamovány jen s klasickou tradicí, a to v podobě Vánoc a Velikonoc. Při Vánoční besídce jsou přítomni i rodiče.
<i>Jaké má škola kulturní akce?</i>	Škola pravidelně navštěvuje Slovácké divadlo v Uherském Hradišti.
<i>Má mateřská škola ve svém programu uveden projekt?</i>	Uvedeny mají dva dílčí projekty, ale není jasný celkový projekt, ke kterému mají náležet. U prvního projektu není jasný výstup ani činnosti. Druhý projekt, který má pomáhat při adaptačních potížích má uvedeny hlavní znaky projektu, ale spíše odpovídá programu, jak uvádí Smolíková (2006), že programy jsou zaměřené na dílčí činnosti a uskutečňují se buď v pravidelných intervalech, nebo průběžně, anebo kdykoliv se nám naskytne příležitost.
<i>S kým mateřská škola spolupracuje</i>	Spolupracuje s rodiči.
<i>Co je silnou stránkou mateřské školy?</i>	Mateřská škola věnuje velkou péči dětem s logopedickými vadami a přípravě dětí do

	základní školy.
<i>Co jsem očekávala?</i>	<p>Předpokládala jsem, že v jejich vzdělávacím programu objevím i zmínku o kulturním dědictví, které se nachází ve Starém Městě.</p> <p>Mezi významné památky patří archeologická památka velkomoravského hradiště nazývané Veligrad. Podle objevu žárového pohřebiště se usuzuje na přítomnost sídliště již v 5. století.</p> <p>Archeologický výzkum odkryl mimo jiné pozůstatky řemeslných dílen. Nad odkrytými základy kostela je postaven Památník Velké Moravy. Další kulturní památkou je kostel archanděla Michaela z počátku 12 století.</p>

## 2) Mateřská škola Uherské Hradiště – Svatováclavská

Mateřská škola Uherské Hradiště je ústřední školou pro deset mateřských škol. Z těchto deseti jsem si vybrala dvě, a to ústřední Mateřskou školu Uherské Hradiště Svatováclavskou a na odloučeném pracovišti Mateřskou školu Míkovice, která se nachází v okrajové části města, kde se dodržují bohaté lidové tradice. Obec Míkovice byla původně vesničkou a v sedmdesátých letech dvacátého století byla připojena k městu Uherskému Hradišti.

### *Charakteristika mateřské školy:*

Mateřská škola Uherské Hradiště – Svatováclavská je trojtřídní mateřská škola, otevřená v roce 1967. Nachází se nedaleko od centra města, za vilkovou, historicky cennou částí. Věkové složení dětí ve třídách je homogenní. Zahrada mateřské školy je vysázena ovocnými stromy, které poskytuje dětem pozorování růstu stromů a zpracování jejich plodů.

Spolupracují se Základní školou UNESCO. Pravidelné návštěvy a besedy věnují okresní knihovně Bedřicha Beneše Buchlovana. Knihovna je umístěna v rekonstruované bývalé židovské synagóze.

Do jejich programu patří pravidelné návštěvy Slovákého divadla, Slovákého muzea a Slováké galerie, kde se zúčastňují výukových programů „Barvičky“. Oslavy Vánoc jsou dětem přibližovány na úrovni města. Děti přispívají svým vystoupením Masarykově náměstí v programu města „Zpívání u vánočního stromu“.

#### *Vzdělávací program školy*

Školní vzdělávací program nese název „Je nám krásně na světě“ jejich mottem je „Dokážu to“. Tematické celky jsou závazné pro všechny třídy a rozpracovávají je do tematických částí. Není podmínkou je všechny využít. Tematický program je dlouhodobý, nastaven podle ročních období, témata nejsou časově vymezena a dělí se na podtémata.

Cílem programu mateřské školy je: Snažit se vychovat dítě, co nejvíce samostatné a sebevědomé a sebejisté s vlastním rozumem, schopné se dívat kolem sebe, uvažovat, tvořivě přemýšlet a zodpovědně jednat, ochotně přijímat, ale také dávat a aktivně čelit problémům, které život přináší. Vést děti ke zdravému životnímu stylu.

Metody a formy práce uvádějí jako sociální učení, kooperativní, didaktické činnosti ve skupinách a individuální aktivity.

#### Tematické celky:

1. Kdo jsem já, a kde žiji.
2. Co už vím o světě.
3. Co je na světě nejdůležitější – elementární poznatky o lidových tradicích a rčeních.
4. Chci žít jako v pohádce.
5. Rostu jako z vody – přispívat k předávání kulturního dědictví, jeho hodnot a tradic
6. Kdo mě má na světě nejraději?

Ve třetím tématu „Co je na světě nejdůležitější“ nacházíme elementární poznatky o lidových tradicích. Poznávání kulturních památek je věnováno páté téma „Rostu jako z vody“

Vzdělávací program obsahuje i doplňkový projekt: „Jak žili naši předkové“

Záměrem projektu je seznámení s městem Uherské Hradiště s jeho tradicemi, pamětihodnostmi, historickými i novodobými místy.

Očekávané kompetence k projektu jsou:

- Zním název města, řeky, známá místa a budovy ve městě
- Dědictví a tradic Slovácka – kroje, zvyky, významné dny, události, řemesla
- Základní návyky bezpečného pohybu ve městě
- Rozlišování správného a špatného chování – vandalismus

Mateřská škola pořádá akce ve spolupráci s rodiči jako je výlet do přírody na Salaš, pečení perníčků na Mikuláše nebo na Vánoce.

Mezi tradiční vycházky mateřské školy patří turistická vycházka na Mařatické kopce.

Východiska pro analýzu:

<i>Je ve vzdělávacím obsahu uvedeno téma k poznávání okolí, nebo kulturních památek?</i>	Poznáváním okolí se zabývá téma „Rostu jako z vody“.
<i>Jak děti v mateřské škole poznávají své okolí?</i>	Mateřská škola poznává své okolí vycházkami, výlety a turistickými výlety.
<i>Jsou děti seznamovány s tradicemi?</i>	Děti jsou seznamovány s tradicí přímo v tématu „Co je na světě nejdůležitější“.
<i>Jaké má škola kulturní akce?</i>	Mateřská škola navštěvuje knihovnu Bedřicha Beneše Buchlovana, Slovácké muzeum, Slovácké divadlo, Slováckou galerii v Uherském Hradišti.
<i>Má mateřská škola ve svém programu uveden projekt?</i>	Dlouhodobý projekt: „Jak žili naši předkové“. Očekávané kompetence k projektu by měly být uvedeny ve vztahu k dítěti, čeho dosáhlo a mělo by jich být uvedeno pět. Uvedené kompetence spíše uvádějí názvy dílčích témat projektu. Vzhledem k časově rozsáhlému projektu je

	<p>otázkou, zda děti ke svým věkovým zvláštnostem si zapamatují a kontinuálně propojí své postupné poznání a z psychologického hlediska, nelze předpokládat, že by si děti z dlouhodobého projektu odnesly požadované výsledky.</p> <p>U projektu není uveden výstup a neobsahuje základní znaky projektu.</p> <p>Výtvarné práce z projektu jsou uvedeny v příloze. (viz příloha č.)</p>
<i>S kým mateřská škola spolupracuje</i>	Mateřská škola spolupracuje s rodiči společně pořádanými akcemi, jako jsou: společné výlety a pečení perníčků.
<i>Co je silnou stránkou mateřské školy?</i>	Mateřská škola se prezentuje akcemi na úrovni města jako je „Zpívání u vánočního stromu“.
<i>Co jsem očekávala?</i>	Mateřská škola využívá kulturního dědictví a tradic, které město nabízí.

### 3) Mateřská škola Míkovice

#### *Charakteristika školy:*

Mateřská škola Míkovice je dvojtřídní mateřská škola s věkově heterogenním uspořádáním ve třídách. Vesnická mateřská škola má kolem sebe kus krásné přírody, louky, zemědělská pole, řeku Olšavu.

*Vzdělávací program:*

Mateřská škola ve svém vzdělávacím programu uvádí:

„Znám já jednu kouzelnici,  
jmenuje se paleta,  
sbírá barvy na ulici  
jmenuje se paleta“.

Odtud se odvíjí i název školního vzdělávacího programu „Náš barevný svět“. Cílem je vytvoření rodinné dvojtřídky. Zaměření vzdělání vychází z nabízeného okolí, tzn. z přírody, z lesů, luk, z řeky Olšavy, ze studánky.

Vzdělávací program „Náš barevný svět“ je rozdělen do čtyř tematických celků, které jsou omezeny na tři měsíce.

1. Všichni spolu
2. Máme se rádi
3. Paleta barev
4. Země místo pro život

Pro ranní kruh mají vytvořena jiná témata.

Mateřská škola se zapojuje do dění na širší úrovni. Účastní se všech akcí pořádaných kulturním zařízením Míkovice a Vésky. Tyto kulturní akce dodržují lidové tradice, které se tu konávaly a děti se do nich zapojují v krojích, které vlastní mateřská škola. Děti vystupují se svými pásmy lidových her, písní a říkadel. Účastní se těchto akcí:

- Hodového průvodu.
- Dožíněk.
- Masopustního reje.
- Vynášení Moreny.
- Mikulášská nadílka.
- Vánoční besedy.
- Setkání s duchodci.
- Oslavy svátku matek.

Nacházím zde dva projekty „Advent“ a „Příroda kolem nás“.

Projekt I „Advent“, časově omezen na dva měsíce, přesahuje rámec mateřské školy. Zapojuje rodiče a veřejnost. Námětem projektu je společné prožití adventu. Záměr nazvaný jako využití: naučit děti společně prožívat nejkrásnější svátky v roce, upevňovat vzájemné vztahy, obdarovat kamarády, naučit se vztahu k rodině, ke škole, k místu kde žijí, pamatovat na druhé, dělat jim radost.

Činnosti projektu:

- Putování Marie s Josefem.
- Vánoční dílny.
- Vánoční setkání v kulturním domě.
- Oslava Vánoc s duchodci v Míkovcích a v Uherském Hradišti.

Projekt II je celoroční, námětem projektu je stoletá hruška, studánka pod dubem, jezevčí nory, les Boří, Hluboček, řeka Olšava. Využití projektu je vedení dětí ke vztahu k přírodě a získávání poznatků o přírodě.

Dále vzdělávací program uvádí směr ke kompetencím: důležitost lesa, vody, ptáků, zvířat, výsadby nových stromků, ochrana přírody.

Činnosti projektu: experimentování, pokusy, zkoumání skupenství vody, vycházky, naslouchání lesa, folklórní pásmo studánka.

Bloky projektu:

- Rozdíly mezi stromy v lese a na zahradě.
- Říše rostlin a zvířat.
- Koloběh vody.
- Putování ke studánce, za jezevci, k hrušce a k řece.

Východiska pro analýzu:

<i>Je ve vzdělávacím obsahu uvedeno téma k poznávání okolí, nebo kulturních památek?</i>	Samotné téma, které by se zabývalo poznáváním okolí nebo kulturními památkami, není uvedeno.
<i>Jak děti v mateřské škole poznávají své okolí?</i>	Mateřská škola seznamuje děti s okolím

	pomocí celoročního projektu II.
<i>Jsou děti seznamovány s tradicemi?</i>	Děti se zapojují do tradičního dění v rámci obce i města. K těmto akcím si připravují tradiční zvyky. (Hody, dožínky, masopust – fašank, vynášení Moreny – Mařeny, Mikuláš, Vánoce)
<i>Jaké má škola kulturní akce?</i>	Pořádá kulturní vystoupení pro důchodce a rodiče.
<i>Má mateřská škola ve svém programu uveden projekt?</i>	Mateřská škola má uvedeny dva projekty:  Projekt I je dvouměsíční, přesahuje rámec školy, je uveden námět, záměr, činnosti, ale chybí výsledný produkt.  Projekt II, dlouhodobý, celoroční, s námětem, se záměrem, s činnostmi, ale opět nenacházím konkretizovaný výstup z projektu.
<i>S kým mateřská škola spolupracuje</i>	Spolupráce mateřské školy je na širší úrovni. Spolupracuje s rodinou, s obcí, s myslivci.
<i>Co je silnou stránkou mateřské školy?</i>	Vedení dětí k lásce k přírodě a k specifickým, folklórním tradicím pro tento region.
<i>Co jsem očekávala?</i>	Mateřská škola využila pro svůj vzdělávací program přírodní okolí a tradice.  Splnila mé očekávání, že zde najdu bohaté využití lidových tradic a folklóru.

#### 4) Mateřská škola Velehrad

##### *Charakteristika školy:*

Mateřská škola Velehrad je trojtřídní s počtem 66 dětí. Ve třídách je věkově heterogenní uspořádání dětí. Vznikla z původního zemědělského útulku, který byl zřízen v roce 1944, v místě původního kláštera. Do mateřské školy docházejí děti z okolních obcí Modré a Salaše. Mateřská škola je nyní nově rekonstruována. Nachází se přímo naproti Velehradské bazilice.

##### *Vzdělávací program:*

Školní vzdělávací program má název „Rok v mateřské škole“, jeho motto: „Jediná cesta k vědění je činnost“. Filozofií vzdělávacího programu je položení základu pro celoživotní učení.

Cíle vzdělávacího programu je k vedení poznávací a kreativní schopnosti, k rozvíjení fyzické a psychické odolnosti, k vytváření sebeúcty. Vedení dětí k životním dovednostem, jako je respekt, spolupráce, důraz na odpovědnost za zdraví člověka i přírody.

Metody a formy práce: prožitkové učení a individualizace.

Školní vzdělávací program je rozpracován do tematických celků:

- Kdo jsem a kde žiji
- Podzim
- Lidé kolem mne
- Vánoce přicházejí
- Věci kolem mne
- Pohádkový svět
- Jaro
- Poznáváme svět
- Léto

Tradice objevují v akcích mateřské školy: Mikuláš, Vánoce, Velikonoce

Seznamování dětí s okolím využívá mateřská škola při návštěvě Slovácké galerie Uherského Hradiště, Slováckého muzea v Uherském Hradišti. Dále pořádá výlety do přírody na Salaš a

navštěvuje akce na skanzenu Modrá. Skanzen Modrá je historický subjekt oživující významnou etapu našich národních dějin. Přibližuje život našich předků naučným představením a programy.

*Východiska pro analýzu programu:*

<i>Je ve vzdělávacím obsahu uvedeno téma k poznávání okolí, nebo kulturních památek?</i>	V tématech není uvedeno zaměření na poznávání okolí.
<i>Jak děti v mateřské škole poznávají své okolí?</i>	Mateřská škola k poznávání okolí využívá vycházek, výletů.
<i>Jsou děti seznamovány s tradicemi?</i>	Děti se seznamují jen s obecnými, klasickými tradicemi jako je: Mikuláš, Vánoce.  Děti jsou seznamovány s historickou tradicí ve skanzenu Modrá.
<i>Jaké má škola kulturní akce?</i>	Navštěvuje akce v Uherském Hradišti, a to ve Slováckém muzeu a Slovácké galerii.
<i>Má mateřská škola ve svém programu uveden projekt?</i>	Není uveden žádný projekt.
<i>S kým mateřská škola spolupracuje</i>	Spolupracuje s rodiči.
<i>Co je silnou stránkou mateřské školy?</i>	Silnou stránku školy jsem nenalezla.
<i>Co jsem očekávala?</i>	Předpokládala jsem, že ve vzdělávacím programu se objeví vhodně zpracované, upravené téma kulturně historických poznatků, jako je např. bazilika Velehradu.

## 5) Mateřská škola Buchlovice

### *Charakteristika školy:*

Mateřská škola Buchlovice se nachází v obci významnými kulturními památkami, jako je barokní zámek v Buchlovicích, pod hradem Buchlovem.

Mateřská škola je trojtřídní s počtem 81 dětí. Věkové rozdělení ve třídách je homogenní. Cílem mateřské školy je získávání představ o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, zejména ve vztahu k životnímu prostředí. Vytvářet a rozlišovat podvědomí o tom, v jakém přírodním a společenském prostředí dítě žije a že vlastním chováním se na kultivaci tohoto prostředí může podílet ve spolupráci s příslušnými subjekty.

### *Vzdělávací program:*

Mateřská škola využívá ve své vzdělávacím programu klasické tradice, jako jsou hody, Mikuláš, Vánoce, Velikonoce. Regionální možnosti jsou zařazeny k pozorování života u vody a ve vodě.

Nacházím zde témata, která svým názvem napovídají, že by se mohlo jednat o témata k poznávání regionu, jako jsou:

Objevujeme svět kolem nás;

Žijeme na planetě zemi.

Jedeme na výlet.

Po přečtení obsahů však, zjišťuji, že nesouvisí s poznávání okolí.

Mateřská škola má ve svém vzdělávacím programu uvedeny tyto mimořádné aktivity:

- Návštěva kostela sv. Martina.
- Ekologie – otvírání studánek
- Kouzlení na Zemi – téma k oslavě Dne Země
- „Indiánská stezka“ – zábavná vycházka do přírody
- Výlet na Barborku a za poustevníkem – seznamování s pověstmi okolí, poznávání stromů a keřů

*Východiska pro analýzu programu:*

<i>Je ve vzdělávacím obsahu uvedeno téma k poznávání okolí, nebo kulturních památek?</i>	Názvy témat napovídají, že by se mohlo jednat o poznávání okolí, ale obsahy určují seznamování dětí s vesmírem a název „Jedeme na výlet“ – patří vzdálenějšímu místu.
<i>Jak děti v mateřské škole poznávají své okolí?</i>	Vycházkami, poznávacími výlety a ekologickými programy jsou děti seznamovány s regionálními specifikami, jako jsou pověsti, místní flóra i fauna a její ochrana.
<i>Jsou děti seznamovány s tradicemi?</i>	Mateřská škola dodržuje regionální, folklórní tradice, a to hody, a také klasické tradice Mikuláš, Vánoce, Velikonoce.
<i>Jaké má škola kulturní akce?</i>	Nenacházím.
<i>Má mateřská škola ve svém programu uveden projekt?</i>	Projekt zde nenacházím.
<i>S kým mateřská škola spolupracuje</i>	Spolupracuje s rodiči.
<i>Co je silnou stránkou mateřské školy?</i>	Využívá přírodního bohatství, které ji obklopuje.
<i>Co jsem očekávala?</i>	Očekávala jsem, že mateřská škola využije ke svému vzdělávacímu programu zámku Buchlovice a hradu Buchlov.

## 6) Mateřská škola Vlčnov

### *Charakteristika školy:*

Mateřská škola Vlčnov se nachází v regionu se spoustou lidového folklóru. Každoroční Vlčnovské slavnosti „Jízda králů“ sem přitahují milovníky folkloru, ale i lidi ze zahraničí. K této vesnici se vztahuje i jedna z pověstí „O vlčnovské tanečnici“, která pro zdejší vesnici obtancovala, za jeden den, to nejlepší a nejdelší pole.

Mateřská škola Vlčnov je čtyřtřídní s věkově homogenním rozdělením ve třídách. Počet dětí je v mateřské škole 84. Mateřská škola spadá pod jeden komplex právní subjektivity se Základní školou Vlčnov.

### *Vzdělávací program:*

Motto školy je „Školka plná pohody“. Jejich cílem je chápat vlastní osobnost a rozvíjet vzájemné vztahy mezi dětmi a dospělými.

Ve školním vzdělávacím programu jsou dána témata, která si každá třída rozpracovává do svých podtémat v třídních vzdělávacích programech.

- Víτάme Vás v mateřské škole.
- Co přináší podzim? (Nabízené prostředí umožňuje pozorování ovocných stromů, práce lidí na polích. K tomuto tématu využívají i lidové pranostiky).
- Co umím, co ze mě dělá člověka?
- Místo kam patřím. (Společné akce s rodiči, Vánoce, Mikuláš, tradiční zvyky, koledování.).
- Mráz, mráz, mráz letí kolem nás.
- Poznejme spolu svět. (O lidech a jejich povolání a o poznávání okolí).
- Zima končí, jaro t'uká - Velikonoce.
- Radujme se sluníčkem. (Téma zaměřené na regionální specifické tradice, stavění máje, jízda králů a folklórní slavnosti ve Vlčnově.).
- Loučíme se, se školkou.

Východiska pro analýzu programu:

<i>Je ve vzdělávacím obsahu uvedeno téma k poznávání okolí, nebo kulturních památek?</i>	Vzdělávací obsah obsahuje téma k poznávání okolí, a to „Poznejme spolu svět“.
<i>Jak děti v mateřské škole poznávají své okolí?</i>	Mateřská škola pro poznávání okolí zvolila jak témata, tak i vycházky a výlety.
<i>Jsou děti seznamovány s tradicemi?</i>	Nacházím zde, klasické tradice, jako jsou Vánoce, Velikonoce, Mikuláš, ale i témata vycházejí ze specifických regionálních tradic a folklóru. Pod názvem tématu bychom je určitě nehledali, protože jsou uloženy v podtématech třídních vzdělávacích programů.  Nacházím zde tří týdenní tematický celek „Jízda králů“.
<i>Jaké má škola kulturní akce?</i>	Mezi kulturní akce školy patří vystoupení dětí na folklórních oslavách. Dále jsou to besídky pro maminky a rodiče.
<i>Má mateřská škola ve svém programu uveden projekt?</i>	Nenacházím zde žádný projekt.
<i>S kým mateřská škola spolupracuje</i>	Mateřská škola dobře spolupracuje s rodiči i s obecním úřadem.
<i>Co je silnou stránkou mateřské školy?</i>	Mateřská škola si zachovává svoji regionální autentičnost.
<i>Co jsem očekávala?</i>	Mé očekávání se naplnilo. Mateřská škola Vlčnov vychází ve vzdělávacím programu ze svých regionálních možností a specifických regionálních tradic.

## 7) Mateřská škola Polešovice

### *Charakteristika školy:*

Mateřská škola Polešovice leží v kopcovitém terénu městyse Polešovic. Polešovice jsou vinařskou oblastí, s vyspělým zemědělstvím a svébytným společenským životem.

Na bývalé četnické stanici v roce 1946 byla zřízena jedna třída mateřské školy. Již v roce 1940 byl ve vesnici Polešovice zřízen zemědělský útulek a v roce 1978 byla postavena nová mateřská škola.

Nynější mateřská škola je trojtřídní se 75 dětmi. Rozdělení tříd v mateřské škole věkově homogenní.

Motto mateřské školy: Hádej, hádej hadači,  
kde děti nepláčí,  
kde si hrajem celý den,  
kde je každý spokojen.

A už klubko dětí volá: „To je přece naše škola“

### *Vzdělávací program:*

Školní vzdělávací program je tvořený pro skupinu vesnických dětí.

Mezi metody a formy práce mateřské školy patří ranní kruhy, naslouchání, řízené aktivity, experiment, pokusy a praktické činnosti. Odpolední odpočinek je závislý na potřebách dětí. Mateřská škola klade důraz na pohodu dětí. Velkou spoluprací nachází škola s rodiči i s obecním úřadem.

Výchovná činnost vychází z ročního období, slavností i tradic a událostí během roku. Dodržují Vánoce, Velikonoce. Pracují s tématy uvedenými ve školním vzdělávacím programu, která ve třídních vzdělávacích programech rozpracovávají do podtémat. Podtémata jsou časově omezena na jeden až dva týdny, podle domluvy učitelek ve třídě.

### *Metody a formy práce:*

- Experimenty s přírodninami, manipulace s materiály.
- Fyzikální pokusy s vodou.
- Hry s hledáním shody a rozdílů.
- Tvořivé řešení problémů.

- Určování času.

Tematický blok odpovídá jednomu měsíci v roce:

- Já a moji kamarádi.
- Kouzelný podzim.
- Listopad, lísteček mi dlaň spad.
- Vánoce přicházejí.
- Objevujeme svět kolem nás.
- Padá sníh, pojedeme na saních.
- Příroda se probouzí.
- Co všechno musí udělat duben.
- Když všechno kvete.
- Školka plná zábavy.

Akce mateřské školy:

1. Výlety – Buchlov, Barborka.
2. Slovácké divadlo, Slovácké muzeum v Uherském Hradišti.
3. Hodové vystoupení dětí.
4. Mikuláš, Vánoce.
5. Fašank – karneval.
6. Exkurze – letiště Kunovice.
7. Čarodějnické odpoledne.
8. Hradištská Slovácká galerie – využití programů pro mateřské školy „Barvičky“.
9. Velikonoce.

Specifické dílčí projekty:

- Předplavecký výcvik.
- Hrajeme si se slovíčky.
- Tančíme a zpíváme pro radost – udržování tradic.
- Hrajeme si divadlo.

- Grafomotorika.

Východiska pro analýzu programu:

<i>Je ve vzdělávacím obsahu uvedeno téma k poznávání okolí, nebo kulturních památek?</i>	Nacházím zde téma „Objevuj svět kolem nás“, který se přímo zaměřuje k poznávání okolí.
<i>Jak děti v mateřské škole poznávají své okolí?</i>	S kulturními památkami a významnými regionálními místy jsou děti seznamovány výlety po okolí, účastí na programech pro mateřské školy, exkurzemi.
<i>Jsou děti seznamovány s tradicemi?</i>	Lidový folklór udržuje tradičními hody a fašankovým karnevalem. Klasické tradice jsou uplatňovány o Vánocích, o Mikuláši a o Velikonocích.
<i>Jaké má škola kulturní akce?</i>	Mateřská škola využívá kulturních akcí v Uherském Hradišti a sama se zapojuje, svým vystoupením
<i>Má mateřská škola ve svém programu uveden projekt?</i>	Mateřská škola má ve svém školním vzdělávacím programu uvedeny dílčí projekty. Myslím si že, některé by neměly být nazývány projekty, ale programy. Jedná se především o předplavecký výcvik, kdy děti provádí specifickou pohybovou činnost, která je nutná k zvládnutí dovednosti plaveckého stylu. Tak i u logopedické přípravy „Hrajeme si se slovíčky“, ale i u grafomotorické přípravy, kdy se jedná specifické nácviky a na jejímž konci není

	<p>jasný výstup projektu, protože dítě dovednost může zvládnout, ale i nemusí, neboť jeho individuální dispozice nejsou dostatečně vyzrálé, aby je mohlo zvládnout.</p> <p>Specifickými dílčími projekty můžeme nazývat „Tančíme pro radost“ a „Hrajeme divadlo“, kdy na konci projektu vidíme jasný výstup. Tady děti nesou odpovědnost a na konci je viditelný konkrétní výstup v podobě divadelní hry či v pásmu písní a tanců.</p>
<i>S kým mateřská škola spolupracuje</i>	Divadelní hra či pásmo písní a tanců tady přesahuje školní úroveň a zapojí do projektu i rodiče či obecnost na obecní úrovni.
<i>Co je silnou stránkou mateřské školy?</i>	Mateřská škola se věnuje nábízení speciálních dovedností v logopedii a v grafomotorice.
<i>Co jsem očekávala?</i>	Mé očekávání se naplnilo. Polešovice jsou známy svými regionálními tradicemi a folklórem, typickým pro tuto oblast. Mateřská škola podporuje v dětech poznávání těchto tradic.

### 8.3 Zamyšlení nad výsledky

Region Uherskohradištska charakterizuje bohatá kulturní tradice, vyrůstající z lidové kultury – folkloru. Je nositelem velkého množství architektonických staveb i archeologických nálezů až z dob pravěku. Příroda zde nabízí velkou rozmanitost pozorování, ať už se jedná o táhnoucí se horská pásma Chřibů a Bílých Karpat, velká jezera, řeky, potoky, pozorování zemědělství, ale i bohatost lesů se širokou flórou i faunou.

Uherskohradištsko nabízí velké množství námětů, které se dají využít pro vzdělávací programy v mateřských školách. Můžu říci, že ne všechny mateřské školy čerpají z regionálních tradic, z lidového folklóru a ze specifických možností kulturních památek, jako architektura a archeologie. Všechny mateřské školy využívají přírodního okolí, a to většinou vycházkami.

Do svých programů některé mateřské školy zahrnují regionální téma, ale není to zřejmé z jejich názvu. Téma se většinou objeví až v třídním vzdělávacím programu, kde je zařadí tvořivá učitelka, která je inspirována a dokáže vidět souvislosti s pěti oblastmi předškolního vzdělávání. Silné tradice ovlivňují spíše jednotlivé učitelky, který mají citový vztah k regionu a hledají inspiraci všude kolem sebe tzv. „chodí s otevřenýma očima“ a dovedou si promítnout nápad do jednotlivých oblastí, udělat si analýzu, co můžu uplatnit např. v pohybu, ve zpěvu, ve výtvarné tvořivosti, v kognitivním poznávání atd., syntézou je převedou do určitého tématu a pak je dítěti předávají v integrované podobě.

Projektová metoda se v plánování mateřských škol objevuje a je využívána jako doplňková metoda vzdělávacího programu. Je většinou zaměřena na dlouhodobé celoroční projekty. Nedá se o nich ale říci, že by mohly být projekty se všemi znaky, které se u projektu očekávají. V projektech chybí výstupy, které jsou důležitou součástí projektu a hlavně mají prostřednictvím činností přinášet nové poznání, které má vést ke zkušenostem, kooperaci a k odpovědnosti. Projekt má podpořit chuť do učení a nového poznávání.

Z rozboru školních vzdělávacích programů nemohu o všech označovaných projektech říci, že jsou opravdu skutečnými projekty. Je zapotřebí je ve školních vzdělávacích programech přehodnotit a některé nazvat doplňkovými programy. Jedná se především o předplavecké výcviky, logopedická cvičení a grafomotoriku, kdy se jedná jen o specifický nácvik.

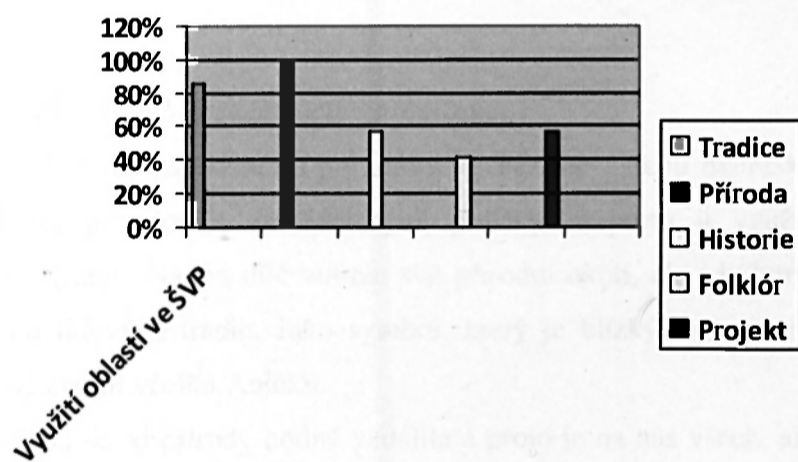
Celoroční projekty by měly být rozděleny do dílčích projektů, z kterých je patrný výstup, určitý produkt. Například, jestliže budeme poznávat celý rok naše město, mělo by se v každém dílčím projektu objevit, kam směřujeme, abychom si na závěr mohli vytvořit rekapitulaci. Každé jednotlivé dítě, by si mělo odnést, výsledný poznatek.

K dílčím projektům bychom mohli využít i folklórní oslavy a festivaly, kterých je tu v každém ročním období dostatek. Výsledný produkt v tomto případě by se mohl uplatnit i na úrovni městské, kdy k této oslavě či tradici s dětmi vytvoříme pásmo písní a tanců a v žádném případě se nejedná o nějaký dril, kdy s dětmi musím nacvičit pásmo, ba právě naopak. Každá oslava nese i přípravy, proč je tedy nevyužít pro vzdělávací činnost. Můžeme připravovat

pečivo, buďto opravdové nebo jen to modelínové, ale budeme procvičovat motoriku ruky, koordinaci oko ruka apod. Děti mohou pracovat individuálně nebo kooperativně, vytvoříme skupiny, v nichž určíme vedoucího, anebo si zahrajeme na domácnosti, kde se vzájemně pozveme na návštěvu a pohostíme se svým produktem. Při práci na přípravách mohou využít zpěvu písní, se kterými děti seznamují, či si je společně opakujeme. Během dne si písničky zkusíme zatancovat, pohybově zpracovat atd. Výsledný produkt by měl na děti působit že, nevytvořily jen bezduché pásmo, ale vědí proč a pro koho tancují.

Při plánování je důležité si ujasnit rozdíl mezi projektem, tematickým celkem a programem, který není všem mateřským školám jasný.

Graf v procentech zobrazuje oblasti, kterých je nejvíce využíváno ve školních vzdělávacích programech v sedmi zkoumaných mateřských školách. Poslední sloupec patří procentuálnímu využívání metody projektu ve zkoumaných mateřských školách.



Většina mateřských škol vychází při plánování témat z ročního období a přírody. Ta je nejbližší dostupná. Ke svému programu mateřské školy využívají klasické tradice, jako jsou Vánoce, Mikuláš a Velikonoce a k nim patřící zvyky a obyčeje, ale ty nejsou příliš ozvláštněny regionálními prvky, mají spíše klasickou podobu.

#### **8.4 Příprava a realizace vlastního projektu**

Projekt „Maškarní průvod“ jsem realizovala v Mateřské škole Uherský Ostroh, kde také pracuji. Tento projekt se odvíjí z našeho školního vzdělávacího programu a vychází z integrovaného bloku „Co vidím z okna“? K tomuto integrovanému bloku jsem zvolila podtéma „Maškarní průvod“, který vlastně odpovídá zadané otázce, názvu integrovaného bloku.

Naše mateřská škola je trojtřídní, rozdělení ve třídách je věkově heterogenní. Třídy jsou barevně rozlišeny na žlutou, modrou a zelenou.

Poloha Mateřské školy Uherský Ostroh se nachází v tzv. Ostrožském Předměstí, za sídlištěm, uprostřed zemědělských políček, v zahradě zeleni, stromů a keřů. Ze severní strany obíhá mateřskou školu potok Okluky. Západní strana nabízí pohled na kopcovitý terén pohoří Chřibů s tyčícím se hradem Buchlovem a vedle na druhém kopci vidíme kapli Svaté Barborky. Východní strana poskytuje pohled na pohoří Bílých Karpat, odkud také pramení potok Okluky.

##### *Seznámení s filozofií školního vzdělávacího programu:*

V našem školním vzdělávacím programu vycházíme z okolí mateřské školy, které je obklopeno pěknou přírodou a zemědělskými políčky, a proto ji využíváme k našemu vzdělávacímu programu. Naučit dítě vnímat své přírodní okolí, ale i kulturní okolí, které je místem bohatých lidových tradic. Jako symbol, který je blízký tomuto regionu a symbol blízký dítěti jsme zvolili včelku Aničku.

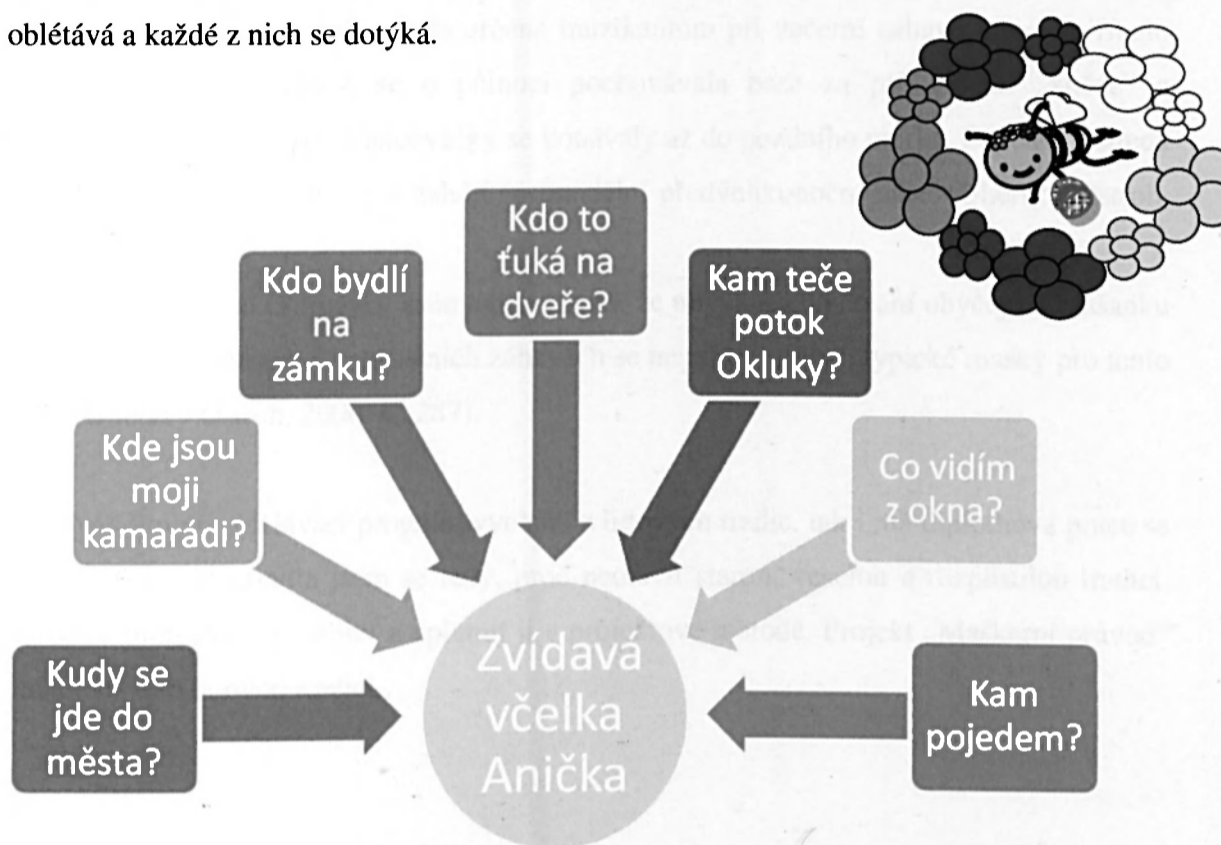
Dnešní doba se od přírody hodně vzdálila a proto je na nás všech, abychom v dětech vychovali úctu k přírodě, k našemu životu.

Místní tradice vycházejí z oslav a práce lidí. Příroda byla zdrojem jejich obživy. Chránili si ji a vážili si jí, tak jak o tom dokládají písně, příběhy, pohádky i pověsti tohoto kraje, jež vycházejí buď přímo z práce lidí, nebo přímo z událostí života (narození dítěte, svatba, hody, Vánoce, fašank atd.). Proto je naším záměrem navracet se s dětmi k lidovým tradicím, oživovat je písničkami, tancem, říkadly, pověstmi z toho kraje, dramatizovat je a hrát si na ně.

Zvídavá včelka Anička je název celoročního tématu na školní rok 2008/2009. Jak už sám název napovídá, má včelka Anička vzbudit u dětí touhu poznávat své nejbližší okolí, seznamovat se životem v jejich městě, poznávat kulturu, tradice a život lidí kolem nich a objevovat samo sebe v tomto místě. Názvy integrovaných bloků záměrně pokládají otázky,

z nichž mají učitelky s dětmi hledat odpovědi. Odpovědi vzniká název pro téma, buď tematického celku, anebo projektu

Otázky pokládá symbolizovaná včelka, která představuje zvědavost dítěte. Pět vzdělávacích oblastí je symbolizováno barevnými kytičkami, které včelka během dne oblétvá a každé z nich se dotýká.



Projekt „Maškarní průvod“ vychází z lidové tradice fašank, masopust či karneval. Všechny tři pojmy jsou odvozeny od odpuštění si masa. Časové určení masopustu je matoucí, určuje se podle Velikonoc, kterému předchází čtyřicetidenní půst. Ten začínal od Tří králů až po Popeleční středu, prvního postního dne. Ne nadarmo se říkávalo, že rok má pět období – jaro, léto, podzim, zimu a masopust. (Skopová, K. 2007)

V období, kdy končí zima a pomalu nastává jaro, lidé zapomenou na „dobré vychování“, tancují, veselí se, křepčí, převlékají se za maškary, pijí a jedí tučné pokrmy a vůbec chovají se ztřeštěně a bláznivě. Masoputní občůzky jsou známy v Jižních Čechách, na Chodsku, Vysočině, v okolí Hlinska, na Valašsku. Tady na jihu Moravy v regionu Slovákka se tancuje typický fašankářský „šablový“ tanec.

V části regionu Slovácka zvaného Ostrožska, se tento svátek slavil už neděle. Skupiny mužů chodili po tzv., „bábkách“ s muzikou, nebo s harmonikou a ozembuchem a obcházeli domy za zpěvu: „*Pod šable, pod šable, aj pod obušky, my všeko bereme, aj plané hrušky. Tady nám nedali, tady nám dajú, komára zabili, slaniny majú*“. Dostávali slaninu, koblihy, vajíčka a tato naturální odměna byla určena muzikantům při večerní zábavě, které se říkalo „hop za vajca“. Při zábavě se o půlnoci pochovávala basa za přítomnosti „kněze“ a „kostelníka“, ba i živé kozy. Tancovačky se konávaly až do pozdního úterka. Popeleční středa udělá konec všem radovánkám a zahájí šestinedělní předvelikonoční půst. (Uherský Ostroh, 2000)

V roce 1968 si Ostrožský kronikář posteskl, že ubývá zachovávání obyčejů. O fašanku se už nechodí po bábkách a na místních zábavách se nevidí tradiční, typické masky pro tento svátek. (Uherský Ostroh, 2000, s., 287)

Náš školní vzdělávací program vychází z lidových tradic, tak i má diplomová práce se věnuje tradicím. Rozhodla jsem se tedy, proč neoživit starou, veselou a rozpustilou tradici, která by se mohla dětem zalíbit a uplatnit ji v projektové metodě. Projekt „Maškarní průvod“ navazuje na tuto lidovou tradici.

#### **8.4.1 Projekt „Maškarní průvod“**

*Záměr:* seznámit děti s regionální tradicí, naučit specifické tradiční písně, vytvořit si vlastní masku.

*Cíl:* Fašankový, maškarní průvod s vlastními vyrobenými maskami.

*Dílčí cíle:* Seznámit děti s tradičními maškarami (maskami).

Pojem masopust, tradiční masopustní jídla a jejich význam.

Seznámit děti s hudebními nástroji a písněmi, které průvod a zábavu doprovázejí.

*Výsledný produkt:* maškarní průvod v části Uherského Ostrohu, v Ostrožském Předměstí.

*Délka projektu:* týden až dva týdny

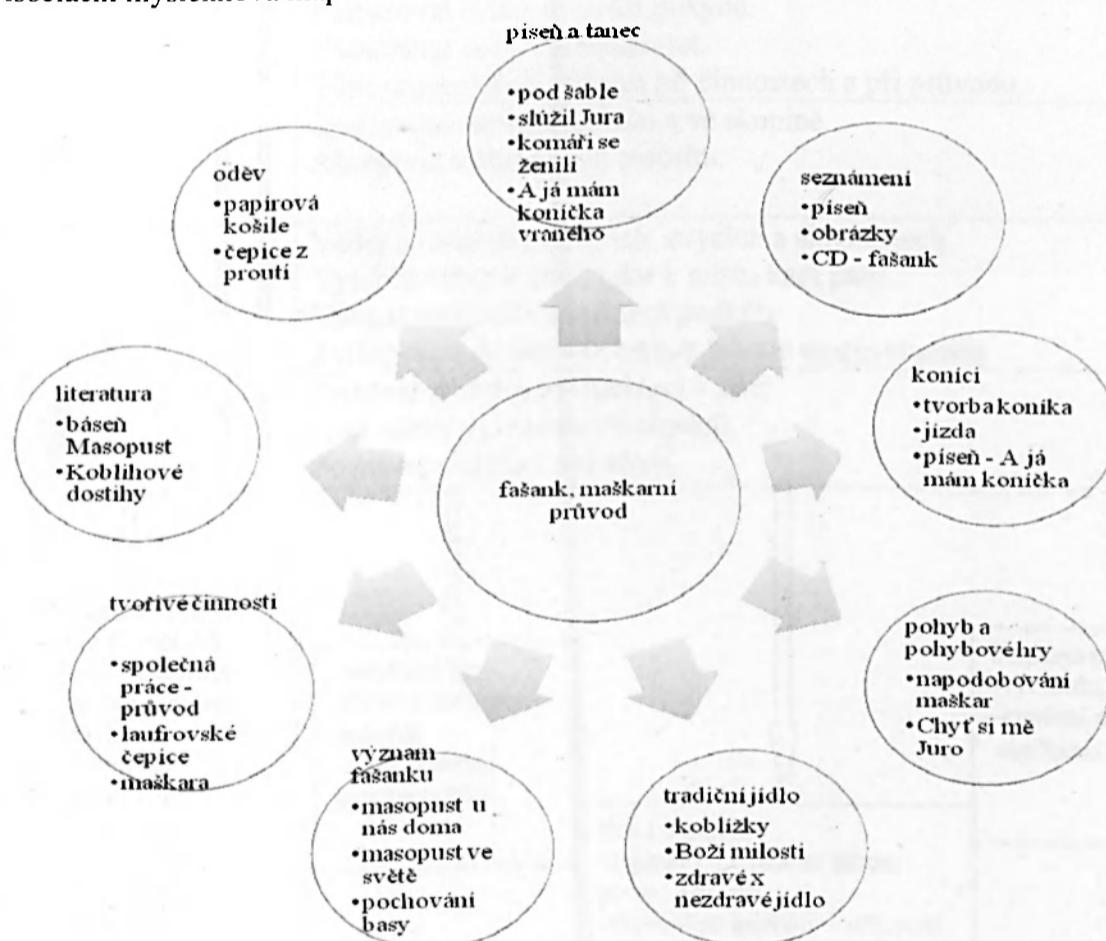
*Třída:* heterogenní 3-7 let

*Počet dětí:* 23

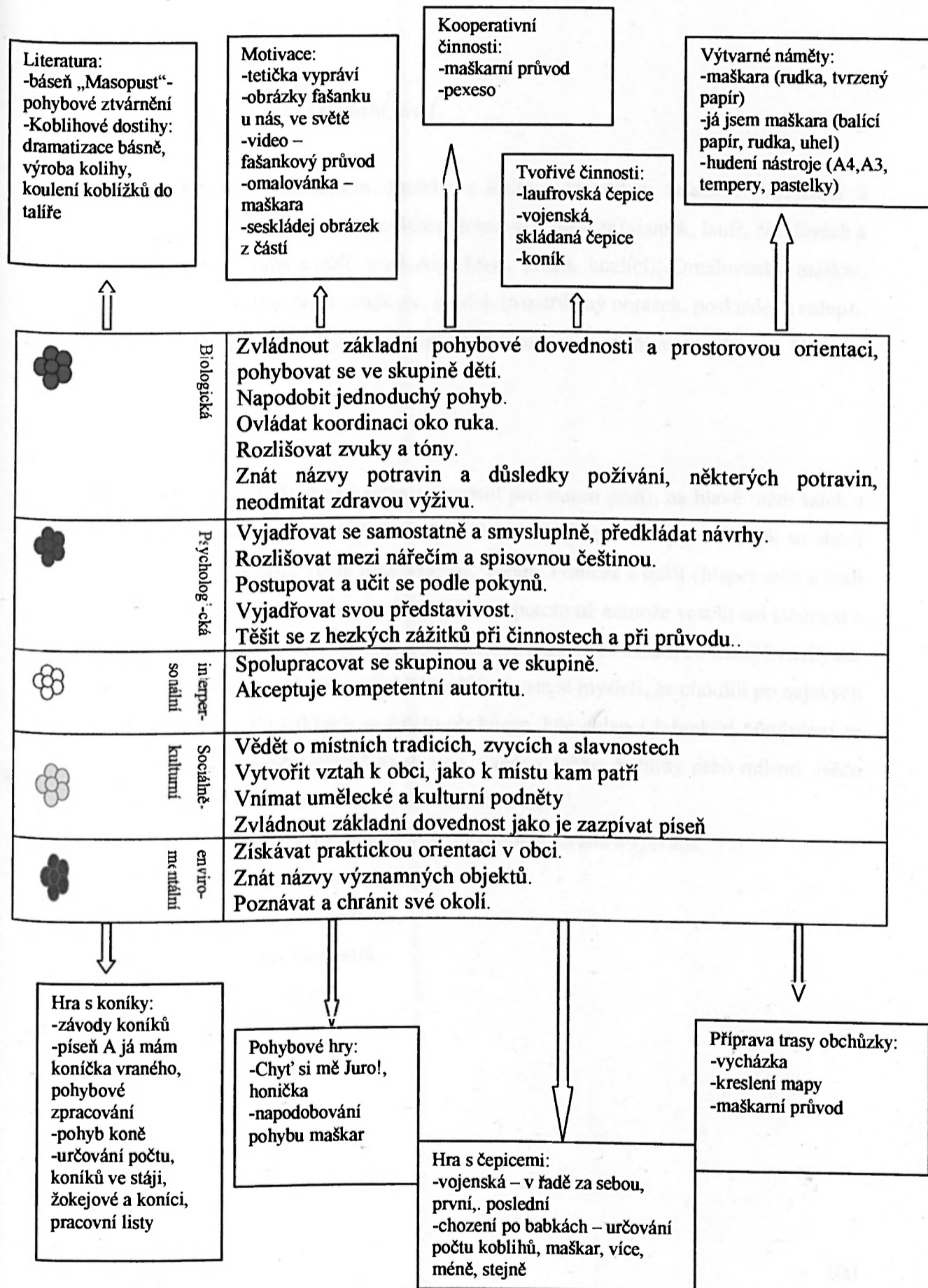
**Klíčové kompetence:**

1. *K učení:* má elementární poznatky o kultuře, která dítě obklopuje, o její rozmanitosti. Dovede postupovat podle instrukcí a pokynů.
2. *K řešení problémů:* problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje cestou pokusu a omylu, spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací, hledá možnosti a varianty, využívá dosavadních zkušeností, fantazie a představivosti.
3. *Komunikativní:* dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky, domlouvá se gesty i slovy, sdílí společně vytvořený zážitek z průvodu a z ohlasu diváků.
4. *Sociální a personální:* při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje
5. *Činnostní a občanské:* má smysl pro povinnost ve hře, v práci i učení, k povinnostem a úkolům přistupuje odpovědně

**Asociační myšlenková mapa**



Myšlenková mapa:



### *1. den*

#### Dílčí cíl:

Seznámení s fašankem a tradiční písní.

#### Ranní hry

Připravila jsem dětem obrázky a knihy s tematikou fašanku. Prohlížení a povídání o významu fašanku, o zvláštních názvech maškar (slamák, laufr, žid, ženich a nevěsta, vojáci, bába s nůš, medvěd, klibna, brúna, kozlíci). Omalovánky maškar. Sestavování z části obrázku maškary, v celek (roztříhaný obrázek, poskládej a nalep). Obrázky masopustu ze světa porovnáváme z našimi tradičními převleky a hledáme rozdíly.

#### Ranní kruh

Přicházím jako stará tetička (označení pro starou paní), na hlavě mám šátek a kolem pasu fěrtůšek. „Dobrý den milé děti, došla jsem vám povědět, jak sa slaví fašank za starých časů. To sa Jura, Matyáš, Tonda, Francek a další chlapani sešli a řekli si, že sa blíží Popeleční středa a od téj doby, sa potom už nemože veselit ani tancovat a mosí sa držat půst, to už sa nemože jest maso. A tak sa rozhodli, že mosijů nachystat fašankové maškary a chodit po babkách. Né, abyste si mysleli, že chodlili po nejakých starých babkách. Po babkách sa říkalo obchůzce, kde chlapani fašankári převlečení za maškary, došli si vyptat nějakú tú slaninu, vajíčka, jabko, koblihy nebo milosti. Něco si napichli na šablu a něco strčila baba s nošů do noší“.

Maškary chodili po babkách s muziků a zpívali. Chodím po kruhu a zpívám:

*„Pod šable, pod šable, aj pod obušky,  
my všeccko bereme, aj plané hrušky.  
Tady nám nedali, tady nám dajů,  
komára zabili slaniny majů“.*

Refrém:

*„Három, három, pod kočárom,  
dalo dívča fašankárom.  
Fašankári to sú chlapani,  
ošidili dívča v tanci“.*

Vystupuji z role tetičky a ptám se dětí:

- Mluvila tetička spisovně?
- Vzpomenete si, jaké maškary chodí po fašanku.
- Co to je ta „šable“?

Činnosti dětí:

Pohybová hra: Jedno dítě chodí uvnitř kruhu s dřevěným mečem, ostatní děti doprovázejí zpěvem „Pod šable“. Na refrém písně „Háro, három“ si vybere kluk holku nebo holka kluka a točí se v kruhu. Ostatní děti píseň zpívají, vytleskávají apod. Využívám hry na tělo.

Čarování:

„Teď se všichni zatočíme a pak si vyskočíme a očarujeme se na nějakou pohádkovou bytost nebo maškaru“. Děti postupně říkají, za jakou postavu se přeměnily a předvedou specifický pohyb, jak by se postava vyjádřila. Pohyb všichni zopakují a pokračuje další.

Reflexe:

Děti, které brzy ráno přišly, do mateřské školy, si se zájmem prohlížely a povídaly o masopustních maškarách a zvycích. Vybraly si omalovánku nebo skládaly a lepily obrázky. Děti přicházející později už nejevily zájem o tyto činnosti a vyhledaly si svoji hru. Je to způsobeno i ranním chaosem, kdy učitelka nemá čas si s dětmi naplno povídat a zaujmout je povídáním. Doprovodné slovo je pro zaujetí dítěte důležité.

Při příchodu tetičky se některé děti smály, jiné zůstaly v očekávání, co se bude dít. Vyprávění tetičky působilo na děti radostně, děti se smály. Dovedly odpovědět na otázku, jak tetička mluvila, že tak mluví někteří staří lidé a říká se tomu nářečí. V tomto nářečí se zpívá i píseň „Pod šable“.

Některé děti si vzpomněly na názvy maškar, zaujaly je názvy brůna, klibna, kozlíci a slamák.

Chlapci okamžitě reagovali na otázku: „Co je to šabla?“ „Je to zatočený meč“.

Pohybová hra u dětí měla úspěch všichni se chtěly vystřídat s chůzi s dřevěným mečem.

U hry na čarování starší děti předváděly a jmenovaly postavy a menším dětem napovídaly, ale někteří malí uplatnili taky svoji představu a předvedli se. Nejvíce se u

chlapců objevovali vojáci a u děvčat čarodějka nebo princezna. Malé děti využívaly představy kočička nebo pejsek.

Při rozhovoru nad příběhem, děti přišly k závěru, že masek či maškar se nemusíme bát, protože jsou převlečení lidé.

Co se děti naučily?

Seznámily se s fašankovou tradicí, rozlišily nářečí od spisovné řeči, rozeznaly roli masky a reality, naučily se první část písně. Vytvořily si představu o muzikantech, kteří doprovází fašankové veselí.

2. den

Dílčí cíl:

Spolupracovat se skupinou a vytvořit maškarní průvod

Ranní hry:

Pracovní list „Kdo se za co převlekl“ – rozvíjení zrakového vnímání. Určování počtu maškar a přiřazování koblížků ke každé maškaře.

Tvořivá činnost: výroba laufrovské čepice (stříhání, kreslení temperovými barvami, stáčení, sešívání, zdobení čepice).

Ranní kruh:

Co je to maškara? Bojíš se maškar? Čeho ses nejvíc bál?

Báseň: Únor (Fischer, V., Mateřídouška)

*„Únor bílý, pole sílí,*

*z chalup voní ovary.*

*Kdo si s prací nepopílí,*

*zmešká v kole maškary.*

*Únor bílý, pole sílí,*

*aby mohlo žito růst,*

*Kdo si s prací nepopílí,*

*neužije masopust“.*

#### Pohybové činnosti:

Pohybové ztvárnění básničky „Únor“, (příloha č. 32)

Honička: „Chyt' si mě, Juro!“ Honička vychází z další sloky písničky „Pod šable“:  
Děti si určí jednoho „Juru“, který jako honič dostane papírovou čepici a po zazpívání honí. Koho se dotkne, dřepne si. Hra končí, až jsou všichni pochyťáni, anebo učitelka hru ukončí podle situace.

*„Služil Jura u kocůra,  
vyslůžil si boty,  
kabát nový, papírový  
a čepicu z průtí.“*

#### Kooperativní činnosti:

Vytvoříme dvě až tři skupiny dětí, určíme vedoucího práce. Z časopisů a z okopírovaných obrázků mají vyhledat a vystříhnout maškary, které budou nalepovat na dlouhý pruh papíru.

Děti budou pracovat pod vedením svého vedoucího, o všem se mají domluvit a rozdělit si práci.

#### Reflexe:

Pracovní listy jsem nabízela dětem pěti až sedmiletým. Pracovní listy jim nedělaly potíže. Laufrovské čepice si postupně dělaly všechny děti, starší děti si je samy vystřihávaly, malým dětem jsem pomáhala při stříhání. U Barunky jsem zaznamenala pokrok ve stříhání.

Při ranním kruhu se děti na téma „Čeho se bojí?“ hodně rozpovídaly. Největší strach mají z noci, Adama trápí špatné sny a malá Klárka se bojí velkého psa. Hledaly jsme s dětmi řešení, jak pomoci kamarádům od strachu. Děti radily, že když mají v noci strach, anebo se jim zdál špatný sen, jdou mámou nebo za tátou. Maškar se děti nebojí, protože jsou to převlečení lidé.

Při básničce mi pomohl únorový sníh, kde jsem názorně dětem ukázala, co je to únor bílý. Adam okamžitě reagoval na slovo ovar, vzpomněl si, že s tatškou byli na Slovensku na zabíjačce, kde jedli ovarovou polévku. Kristýnka vysvětlila dětem pojem pilný, že člověk umí rychle pracovat. Slovo žito nevěděly, ale věděly, co je to obilí.

Pro kooperativní činnosti jsme vytvořily dvě skupiny, nakonec byla jedna holčičí a druhá chlapecká. Jako vedoucí, jsem zvolila dvě vůdčí osobnosti, které se ihned s velkou chutí pustili do rozdělování úloh. Děti se domlouvaly i trochu dohadovaly, ale vše vyřešily samy, bez mé pomoci. Moje role skutečně spočívala jen jako rádce. Do činností se zapojily i malé děti, jen čtyřletý Filip se zapojit nechtěl. (Ráno mi vyprávěl, že jel s rodiči vlakem na návštěvu za tetou. Jeho prožitek z vlaku byl tak působivý, že si svůj zážitek potřeboval přehrát. Z velkých kostek si postavil mašinu. Míšovi se jeho nápad líbil, a tak když si dokončil laufrovskou čepici, pomáhal Filipovi. „Mašina“ se chlapcům velmi pěkně povedla. (příloha č. 5). Filipův zážitek přetrvával, byl silnější, proto si sednul do své mašiny a pozoroval děti. Děti vytvořily maškarní průvody.

Co se děti naučily?

Naučily se spolupracovat a domlouvat. Dětem byla dána důvěra, že mají samy něco vytvořit. Nesly odpovědnost za dokončení úkolu, který splnily. Děti podpořily svoji fantazii, procvičily jemnou motoriku

3. den

Dílčí cíl:

Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady.

Ranní hry:

Pokračování v tvořivé činnosti Laufrovská čepice, zdobení krepovým papírem, nebo stáčením proužků papíru a nalepovat na čepici.

„Já jsem maškara“ – spolupráce dvou až tří dětí. Velký arch papíru, jedno dítě leží, ostatní jej obkreslují. Dalším úkolem je maškaru dokreslit a vystřihnout.

Ranní kruh:

Co je to legrace a vtip? Fašank je bláznivý a veselý svátek, proto se lidé nechovají slušně. Co je to slušné chování?

Činnosti dětí:

Pohybové: honička „Chyť si mě, Juro“

Taneční hra: „Pod šable“, přidáváme další sloku:

„Hopsa Matyáš, z turkyňáčí boty máš výskok, pochod,  
Sochorem sa opasuješ a pytle sa podpíráš“ ruce v bok a zatočit se dokola,  
„kulhání“

Spojíme sloky dohromady: „Pod šable“, „Služil Jura“, „Hopsa Matyáš“. Děti vytvoří kruh, vybereme tři děti, které budou chodit s dřevěnými meči, pak vybereme „Juru“, ten dostane na hlavu laufrovskou čepici a „Matyáše“ ten bude mít klobouk. Chodíme v kruhu a zpíváme refrén písně, na první sloku vyjdou děti s dřevěnými meči, u koho se zastaví, tam meče předají. Opakujeme refrén a na druhou sloku, „Jura“ poskakuje v kruhu a po dokončení sloky předá roli druhému dítěti, tímto způsobem pokračujeme i u třetí sloky. Podle zájmu dětí se hra opakuje.

Poznámka:(turkyňáčí – suché listy z kukuřice, sochor – toporo).

Řešení problému: „Můžu se toporem opásat a pytle podpírat?“

Hra: Vymysli bláznivý tanec, až hudba začne hrát a když přestane, udělej sochu.

Výtvarný projev: Nakresli maškaru, která se ti nejvíc líbí. Tvrzený papír, rudka.  
(příloha č. 14, 15, 16, 17,)

#### Reflexe:

Děti si ráno dokončovaly svoje čepice, někteří si je i vylepšovaly a doplňovaly je o různé proužky, stáčené proužky do různých tvarů. Dvě skupinky po třech dětech si malovaly velkou maškaru „Slamáka“, ta je nejvíc zaujala.

Děti znají pojem legrace a vtip. Starší Kristýnka, nám pověděla vtip o dvou bublinách, jak letěly po poušti.

Na otázku „Co je to být slušný?“, odpovídají „být hodný“ tzn. nikomu neubližovat, nikomu nic nebrat.

Hry děti braly s velkou radostí, honičku si samy vyžadovaly. Nebály se uvolněně projevit v bláznivém tanci, přijímaly je s radostí a veselostí. Dodržely pravidlo a po vypnutí hudby se zastavily v různých polohách jako „sochy“. Při těchto projevech předvedly svoji rozvinutou představivost a nejrůznější polohy těla.

Při fašankové písni děti nejprve nechtěly vstoupit do role „Jury“ a Matyáše“, ale když Adam se Simonkou pojali roli vtipně (radostně a bláznivě poskakovaly, děti se jim smály) pak se děti začaly předhánět, že by si roli chtěly také vyzkoušet.

Byla jsem překvapena, jak všechny děti i ty nejmenší samostatně kreslily maškary. Některé děti byly prací natolik zaujaté, že nakreslily dva obrázky. Výsledek odpovídal jejich prožitku. Za tři dny se naučily znát názvy maškar. Pětiletý David se snažil svůj obrázek dokončit, ale nevěděl, jak má dále pokračovat. Přišel mě požádat o pomoc. S mou nápovědou si obrázek dokreslil. Byl velmi šťastný, že jej dokázal dokreslit a každému jej ukazoval. (David je chlapec, který nerad kreslí, ale dnes byl natolik zaujatý, že chtěl svou představu dokončit.) David udělal velký posun, sám od sebe chtěl kreslit a dokázal si říci o pomoc.

Co se děti naučily?

Uvědomují si a rozlišují slušné chování od bláznivého, nebo špatného chování. Ví, co je vtip a legrace, která má taky svůj konec. Všechny děti dokončily svůj obrázek. Svoji pohybovou představivost děti rozvíjely při bláznivém tanci a respektovaly dohodnuté pravidlo.

4. den

Dílčí cíl:

Seznámit děti s hudebními nástroji.

Ranní hry:

Společně si vytvořit vlastní pexeso. Přeložit papír přesně na polovinu, rozstříhnout a nalepit dvě stejné maškary.

Skládat čepici podle pokynů a dozdobit proužky.

Hádej, co slyšíš? –.sluchová hra, hledej dvě stejně znějící kostky.

Omalovánky muzikantů a hudebních nástrojů, které doprovázejí fašankový průvod.

Společná práce basa a buben. Malování temperovými barvami basy a bubnu, vystřiženého z tvrdého papíru, velkého formátu.

Ranní kruh:

Poslouchej, co slyšíš? Kterou písničku máš nejraději? Vyprávění příběhu o tulákovi, který se toulal světem, až jednou přišel k víle, která jej pohostila a on jí za to vyprávěl o krajích a lidech, jak baví, zpívají a tancují. Víla ho požádala, aby ji vzal

s sebou. Tulák odmítal, že svět je pro ni nebezpečný. Víla přemýšlela, na co by se proměnila, aby mohla po světě chodit s tulákem. Ptám se dětí, jaké řešení by navrhly. Víla na to přišla a proměnila se v písničku. Tulák, když se ráno probudil a vydal se do světa, najednou mu do ucha vlétla jedna písnička, nejprve si ji začal pohvizdovat a pak ji zpíval tak hlasitě, až hory začaly zelenat.

Zkuste se děti projít po třídě, jen tak tichounce a poslouchajte, jestli to vaše ucho nezachytí nějakou písničku. Kdo ji uslyší, budu moc ráda, když mi ji pošeptá do mého pravého nebo levého ucha. Už se moc těším.

#### Činnosti dětí:

Opakování písně „Já jsem muzikant“ – napodobujeme hudební nástroje.

Hádej, co slyšíš? Pouštím dětem úryvky zvuku hudebního nástroje a děti předvádí neverbálním i verbálním způsobem, o který hudební nástroj se jedná.

Po třídě jsou rozloženy obrázky hudebních nástrojů, kamarádi společně hledají a určují název a začáteční hlásku hudebního nástroje. Nakonec sestavujeme na magnetickou tabuli orchestr. Vyhledáváme hudební nástroje, podle obrázku, které si můžeme vzít sebou do maškarního průvodu.

Hra s basou a bubnem (vyrobených při hrách). Dám dětem hádanku: „Je to velký, hnědý hudební nástroj a hraje hlubokým tónem. Co to je?“ (basa)

Píseň „Stála basa“. „Jak mohla sama basa hrát?“ Na vyrobené base předvádíme, jak basa hrála. Antonyma: pomalu, rychle, dlouze, krátce, smutně, vesele. Děti jednotlivě chodí k base a předvádí a my opakujeme a zpíváme píseň pomalu, rychle atd.

Další hádanka: „Je to barevné, kulaté a buší se do toho? Co to je?“ (buben)

Píseň: „Sedí liška pod dubem“, zpěv písně, napodobení pohybem. Hledáme synonymum: tříská, mlátí, buší. Pantomimicky napodobujeme rozpustilou hru na buben. Hra: „Ozvěny bubnu“, zahrají dětem jednoduchý rytmus na bubínek a děti vytleskáváním opakují rytmické fráze. Navrhnu dětem, kdo sám si vymyslí vlastní rytmus.

Nasadíme si vyrobené čepice, vezmeme si rytmické nástroje a zazpíváme si celou fašankovou píseň.

Vycházka: vyhledáváme trasu, kudy se s průvodem vydáme.

#### Reflexe:

Některé děti vymalovávaly omalovánku hudebních nástrojů a prohlížely si muzikanty. Děti hudební nástroje poznaly a uměly napodobit i hru muzikanta na nástroj. Nakonec jsme přidali pantomimickou hru „Hádej, kdo to hraje?“  
Společná práce - basa. Děti temperovými barvami společně vymalovávaly tvar basy z lepenkového papíru. Druhá skupina dětí vymalovávala buben.

Děti se s velkou chutí pustily do výroby pexesa. S pomocí učitelky pracovaly i čtyřleté děti. Po dokončení se hned pustily do hry. Přicházející děti se přidávaly a postupně se ve hře střídaly. Postupně si děti začaly uvědomovat, že je nutné sledovat obrázky, kde leží a jejich výhra v počtu obrázků se vyrovnávala stejnou hodnotou.

Nečekaná událost se stala, když přišla šestiletá Kristýnka (velmi šikovná), ale tentokrát se jí nedařilo a rozplakala se. Její kamarádky, stejného věku, viděly, jak Kristýnka pláče. Snažily se jí vysvětlit, že vždycky někdo vyhrává a někdo prohrává, že ať to zkusí ještě jednou. Při další hře jí záměrně nechaly, aby našla stejné obrázky.

Skládání čepic zaujalo především chlapce, ale přidala se i děvčata. Adama práce natolik pohltila, že skládal ještě několik dnů.

Pohádka o tulákovi děti zaujala a každé dítě mi sdělilo, jakou písničku uslyšelo. Hrály si se zaujetím a při hledání řešení nacházely logické nápady, v co by se víla mohla proměnit: v tkaničku od bot, v klobouk, v batoh, v šátek na krk, ve vestu, v tuláckou hůl.

Děti celkem dobře pojmenovaly a poznaly hudební nástroje. Správně vybraly hudební nástroje, se kterými se dá chodit v průvodu.

Děti uměly najít opak hry, nejprve starší děvčata předváděla hru a pak se přidali i chlapci. Bylo to veselé napodobování, děti se smály. Radostně zpívaly píseň o base pomalu, vtipné jim přišlo zpívání rychle. Hra je bavila.

Odpoutaly se a s velkou chutí předváděly hru lišky na buben. Správně děti hledaly výrazy pro slovo „tříská“ – mlátí, buší, ťuká, bije, bouchá, práská, tluče. Rytmus zvládly tři taktový, delší zvládli jen někteří jedinci. Některé děti se nebály projevit při vymýšlení rytmu. Celkově hra probíhala radostně a děti se projevovaly spontánně.

#### Co se děti naučily?

Některé děti zvládly skládání čepice, dokázaly si zapamatovat postup. Většina dětí zná zvuky hudebních nástrojů. Umí se vžít do role a sdělit svoji písničku. Naučily se soustředit na hru a sledovat ji. Dokázaly být empatické při hře s pexesem. Dovedly určit opak slova a umí najít další výraz pro dané slovo.

#### 5. den

##### Dílčí cíl:

Seznámit děti s tradičními masopustními jídly a přiblížit jim význam masopustu pro zdraví člověka.

##### Ranní hry:

Modelování pečiva z modelíny (koulení, válení, stáčení, krájení, nakrajování apod).

Pracovní list „Najdi zdravé jídlo a nezdravé škrtni“.

Krájení ovoce pro ovocný salát a jeho výroba.

Kudy půjde náš průvod. Nakresli mapu.

##### Ranní kruh:

„Co by se stalo, kdybychom jedli jen samé sladkosti a hranolky?“

„Jaké jídlo máš nejraději?“

„Které jídlo se smaží, když je masopust?“

Předčítání „Masopust“ (Opravilová, E., a Gebhartová, V., 1998, s., 71)

##### Činnosti:

„Koblihové dostihy“ – (Opravilová, E., Gebhartová, V., 1998, s., 67)-  
dramatizace učitelkou. Co se koblihům přihodilo? Co jsou to dostihy?

Výroba koblihů – mačkanání novinového papíru do tvaru koule, namotávání  
vlny na novinovou kouli.

Koulíme koblihy do talíře (do kruhu), koulíme různými způsoby (v kleku, v lehu, ze zadu). Otázka k zamyšlení: „Děti, kdyby ty koblížky byly opravdové, mohly bychom jimi koulet?“

Hra s velkým míčem a namačkanou papírovou koulí. „Mlsoun dostal chuť na Koblížka“. Děti sedí v kruhu a předávají si „Mlsouna a Koblížka“. Mlsoun nesmí Koblížka chytit, jinak by ho snědl.

Popletené obrázky pohádky „O Koblížkovi“. Vyprávění pohádky. Dramatizace pohádky.

Co babička napekla fašankárom? Povídání o tradičním pečivu a ochutnávka koblihů a milostí. Hledání významu masopustu.

#### Reflexe:

Děti si samy vyžádaly hru „pexeso“, kterou si samy vyrobily. Do modelování se zapojilo hodně děvčat, chlapci postupně modelovali svoje představy. Patrik zkoumal, za jak dlouho roztluče velký kus modelíny na placku. Děti vymodelovaly nejenom tradiční jídlo, ale i dorty, kytičky i hady.

Ovocný salát dětem chutnal. Krájet ovoce chtěli všichni a tak dostalo každé dítě svůj kousek, který pokrájelo příborovým nožem. Děti mají znalosti o ovoci, vědí, že je zdrojem vitamínů. Pojem masopust neznaly. Vyprávěly jsme si, jak to dříve na vesnici chodívalo. V zimě se dělávaly zabijáčky, bylo hodně masa a tak každé tělo se potřebuje očistit od množství jídla. Proto v období před Velikonocemi probíhal půst, hned po fašanku. Maso se nejedlo vůbec anebo jen trochu. Tento půst se netýkal jenom jídla, ale také chování. Lidé si měli uvědomit, jestli někomu něco špatného neřekli nebo neudělali. Vzpomeňte si, co dělaly maškary v povídce o Andulce, když k nim přišly maškary. Fašank tedy znamenal takový bláznivý den, kdy se všechno dělá naopak. Dále jsme s dětmi rozebíraly, co je to naopak a hrály jsme si „Já jsem řekla, skákejte“, děti neskákaly atd. Dětem se hra líbil, prožívaly ji se smíchem a radostí.

Děti si vyžádaly honičku „Chyť mě, Juro“

Děti zaujala výroba koblihů, někteří rychlí si vyrobily i dva koblihy.

Pohádku děti dobře znají. Správně poskládaly obrázky. Do vyprávění se pustila jen šestiletá Simonka a Kristýnka. Malá čtyřletá Klárka nám předvedla, jak zpívá koblížek. Nakonec jsme s dětmi hru dramatizovaly. Do nabídnutých rolí se zapojily

jen nejstarší děti a malá Klárka, která skvěle zahrála zajíčka. Pro hru jsem dětem připravila rekvizity. Skvěle svou roli babičky předvedla Kristýnka, která má výbornou slovní zásobu. Patrikovi, jenž si sám roli dědečka vyžádal, jsem při roli napovídala, ale zvládl ji dokonale a hlavně s prožitkem a radostí. Některé děti zapomínaly, že mají být na scéně. Výborně se v roli lišky osvědčila Simona, která si ji přímo požívala a radovala se z ní. Děti v roli diváků byly zaujaté a pozorně sledovaly. Po skončení pohádky jsme musely hrát ještě jednou a to s dětmi, které ještě nehrály.

Nikdo z dětí nevěděl, co jsou to dostihy, a tak jsme si na ně zahrály. Nejprve se děti rozdělily na dvě poloviny a děti soutěžily v herní části třídy, pak jsme připravily start, cíl a trasu a děti soutěžily po dvojicích.

Děti dokázaly rozlišit hru s koulením koblížků od skutečnosti. Povídali jsme si, že básničku mohl básník napsat, právě při fašanku, když viděl jak se nějaké mamince nebo holce rozsypaly koblížky. Tato událost mu připomněla dostihy koníků.

Co se děti naučily?

Jemné motorice a koordinaci pohybů při mačkání a omotávání tzv. „koblížků“. Společně poskládaly pohádku „O Koblížkovi“. Rozvíjely slovní zásobu při vyprávění a vyjadřování u dramatizace.

6. den

Dílčí cíl:

Seznámit s dalšími tradičními maškarami, procvičit fašankovou píseň, orientovat se v prostoru a určovat počet.

Ranní hry:

Výroba masopustního koníka. Vystříhnout z papíru hlavu koně, namalovat, vytvořit hřívu – namotáním vlny, nebo nastříháním barevného papíru.

Ranní kruh:

Zpěv fašankové písně při chůzi. Diskuze, kudy projdeme fašankovým průvodem, které písně bychom mohly ještě zpívat.

Ptám se dětí, jak se těší na fašank?

#### Činnosti dětí:

Opakování básničky s pohybem „Únor“.

Pohybová hra: „ Já su Jura a já Matyáš, schovaj sa, kdo nohy máš“. Dva vybraní honiči po úvodní říkance honí děti. Děti se můžou zachránit, když si před honiči dřepnou.

Nasadíme si vyrobené čepice a vybereme si domeček, podle barvy (červený, žlutý, zelený a modrý). Spočítáme se, kolik maškar je v domečku. Volám na děti: „Kolik maškar bydlí v červeném domečku?“ atd. Potom volám všechny děti do průvodu, zpíváme „fašankovou“ píseň. Při průvodu vyměním barevné domečky do jiných částí třídy. Po zvolání rychle domů, děti běží do svých domečků. Ptám se dětí, jestli je jich stejně, jestli se k nim někdo nepřistěhoval nebo neodstěhoval.

Děti z domečků si připraví modelínové pečivo, aby mohly uhostit „fašankáry“. Děti ze zeleného domečku půjdou po babkách. Děti chodí a zpívají a u kterého domečku se zastaví, musí dostat každý výslužku po jednom kusu, po dvou, po třech. Dále určujeme počet výslužky a různě obměňujeme.

Od domku k domu. – Spočítej, kolik velkých kroků udělala maškara od červeného k zelenému domu.

#### Reflexe:

Děti si koníky vyráběly individuálně v průběhu dne. Výroba koní dětí zaujala. Každý si chtěl vyrobit svého, kromě Adama M., který si hrál svoji hru. Když viděl kamarády, jak jezdí a přemýšlí, kde budou koníci ustájení, dal se také do práce. Během dne jsme nestačily dokončit všechny koníky a práci jsme musely přesunout na druhý den.

Velké děti si hlavy koně dokázaly samy vystříhnout, malým dětem jsem se stříháním pomáhala a některým jsem je úplně vystříhala. Při malování koně, děti využívaly hodně barevnosti, práce je bavila a pracovaly individuálně ve výtvarném koutě, kde se vejde šest dětí. Po zaschnutí barev si děti dokreslovaly oči a pusy, namotávaly vlnu na hřívku koníka, některé děti hřívku kombinovaly s papírovou,

nakonec jsem jim pomáhala koníky sešívát sešívačkou. Kristýnka zapletla koníkovi na hřívě copánek a taky si jej sama zavázala. Malé Klárce se taky copánek moc líbil a ocenila Kristýnku, že umí pěkně zaplétat. Kristýnka jí na oplátku nabídla, že jí taky copánek zaplete.

Při odtržení gumičky od čepice, jsem musela gumu přišít jehličkou a nití, načež mi Simonka vyprávěla, že umí s babičkou vyšít a že by to chtěla zkusit. Připravila jsem jí tedy na papír nákres čtverce, jehličku s bavlnkou a ukázala jsem jí obyčejný steh. Simonku vyšívání natolik bavilo, že se mu věnovala i další dny, a to se k ní ještě přidaly Viola s Kristýnkou. (příloha č.27).

Děti si zapamatovaly celou sérii pohybů k básničce Únor. Honička je pro děti vždy určitým druhem fyzického vybití, po pohybové aktivitě se vždy zklidní. Jen ti nejmenší se zapojují zpočátku a pak raději hledají bezpečné útočiště.

Fašankové počítání děti bavilo a odpovědně se vždy spočítaly. Určování počtu více x méně, stejně zvládaly. Menší děti se snažily zapojit. Čenda a Klárka také ukázali, jak umí počítat.

Co se děti naučily?

Naučily se určovat počet a přiřazovat. Zvládly prostorovou orientaci ve třídě. Procvičily stříhání, rozvíjely svoji představivost při malování. Rozvíjely motoriku ruky při namotávání.

7. den

Dílčí cíl:

Procvičovat reakci na domluvený signál. Rozvíjet fantazii při hře s koníky.

Ranní kruh:

Příběh o koníkovi Uhlíkovi. (Rojová-Síta, V., 2007). Námět k zamyšlení, co je to být trpělivý, věřit si a mít rád.

Ranní hry:

Dokončení tvořivé činnosti koníků.

Hra pexeso.

Pracovní listy – procvičování horního oblouku, jak koníček skáče.

Dokresli, co chybí koníkovi.

#### Činnosti dětí:

Vymyslet jméno pro svého koníka.

Hry s koníky. Jízda podle písniček „Já mám koně, vraný koně“, „A já mám koníčka vraného.“

Pohyb koníka – pomalý krok, rychlejší klus a nejrychlejší je cval a trysk.

Pohybová hra: „Na koně“ – „Klapy, klapy, klapáme, takhle my si klusáme (cváláme).“

Koníci jedou v řadě za sebou, první jede Martin, teď jede první Patrik. Koníci jedou ve dvojicích, ve trojicích, koníci utvoří kruh, jedeme v kruhu, dáme koně odpočívat do kruhu a hlava musí směřovat do kruhu.

Hra na vojáky, ti jsou také součástí klasických maškar. Píseň „Pochodují vojáci“, měníme konečný hudební nástroj a napodobujeme ho. (buben zabubnuje, trubka vytrubuje, klarinet vypiskuje apod.)

Hra na velký maškarní průvod se zpěvem.

Hra na žida: Převlečený žid chodíval s velkým pytlím nepotřebných věcí a snažil se je prodat. Pytel s různými předměty. Děti se zavřenýma očima vytahují různé předměty, které musí podle hmatu určit. Po vyprázdnění pytle budou vytažené předměty prodávat.

#### Reflexe:

Jeden tatínek, když viděl, co s dětmi vyrábíme, tak nám přinesl hůlky pro koníky, aby měly všechny děti. Děti byly na své koníky hrdé, že si je dokázaly vyrobit.

Jména koníkům děti vymýšlely podle svých zkušeností anebo si je přidávaly podle barev např. Barevňák, Jiskra, Franta Rychlý, Strakáč, Puntík. Každé dítě si dokázalo vymyslet jméno pro koníka.

Hra na koníky byla pro ně velkou radostí. S velkým zaujetím si na koníky hrály. Hru jsme ještě na popud dětí více rozehrály, děti vymýšlely pozdrav koní, klanění, různé výskoky. Dobře zvládaly krok poskočný, otáčení s koníkem, chůze vzad, přeskakování. Svoje koníky za odměnu pochválily. Velkou pochvalu předvedla Kristýnka: „Děkuji ti můj Arterisi, že jsi mě hezky povozil a že jsi tak rychle jezdil a tak jsi mě poslouchal.“ Ostatní děti se postupně přidávaly a pochvalu více rozvíjely.

Militaristické hry u chlapců kolem pátého a šestého roku jsou velkou zábavou. V poslední době si chlapci, v naší třídě, hodně stavili z velkých kostek různá opevnění, ze stavebnic tvořili různé pušky, granáty atd. Hra „Na vojáky“ se jim líbila, okamžitě reagovali na role vojáků. Dožadovali se různých příkazů a rozkazů, a tak jsme přidaly hru: „Vojáci cvičí“. Děti reagovaly na povely, které správně vykonávaly.

Zábavná jim přišla hra „Na žida“, většina dětí poznala předměty, které si vytahovaly z pytle. Děti měly zpočátku problém při nabízení předmětů k prodeji, většinou užívaly přídavného jména krásný, pěkný, ale když Martin nabízel švihadlo, které samo skáče, rozvíjely děti svoji fantazii o předmětech.

Co se děti naučily?

Naučily se reagovat na povely. Rozvíjely fantazii při pojmenování koníků. Rozšířily svoji slovní zásobu při nabízení předmětů u hry „Na žida“. Dokončily svoji tvořivou činnost „koníka“.

8. den

„Maškarní průvod“

V pátek dopoledne v každé třídě naší mateřské školy probíhal projekt fašank.

Ráno děti přicházely do mateřské školy s nadšením a těšením se na „Maškarní průvod“. Měly velkou potřebu si o této akci povídat a byly rády, že si je rodiče přijdou fotit a filmovat.

Děti hrály chvíli pexeso, ale dlouho u něj nevydržely, protože jejich nadšení z příprav bylo daleko silnější. Opakovaly jsme si fašankové písně a vybíraly, které ještě přidáme. Děti si hrály a „jezdily s koníky“, povídaly si, co který koník má a vzájemně si je i chválily.

Po svačince jsme si s dětmi zopakovaly trasu, kudy se vydá náš průvod a pak se děti s velkým elánem běžely připravovat. Při oblékání děti neustále švitořily a byly netrpělivé.

Rodiče vybaveni fotoaparáty, kamerami a maminky s kočárky, také některé babičky nás očekávali před mateřskou školou. Za zpěvu písně „Pod šable“ a rytmu

bubínků, ozembuchu a dalších rytmických nástrojů, jsme vyšli na chození tzv. „po babkách“.

Náš maskarní průvod plný zpěvu, rytmu bubínků a poskakování vytáhl obyvatele sídliště k oknům, kteří byli plni údivu, veselosti a někteří si běželi pro fotoaparáty a fotili si děti. Lidé, kteří nás potkávali, se zastavovali a sledovali průvod. Jejich tváře se proměnily v radostné úsměvy a veselost.

Naše první zastávka byla v lékárně, kde děti předvedly naše fašankové písně a přijaly jako dárek vitamínové bonbóny. Tak náš průvod pokračoval se zastávkami: v květinářství, v prodejnách potravin, v cukrárně a v pekárně. Všude jsme se dočkaly pěkného přijetí a děti byly oceněny za krásné masky a k tomu jim byla přidána vždycky nějaká sladkost.

Do mateřské školy jsme se vrátily unavení, vyzpívání, ale s krásným pocitem ocenění od rodičů a obyvatel města, kteří nás chválili a my jsme jim na oplátku poskytovaly úsměv, radost a veselí.

Rodiče během těchto dní začali vnímat, že děti něco vytváří a v rozhovorech děti rodičům prozradily, co děláme a na co se chystáme. Rodiče se postupně začali zapojovat a přinášely nám materiály k výrobě masek a koníků.

Děti při maskarním průvodu uplatnily své získané dovednosti při projektu. Měly velkou radost. Nadšení se projevilo i u rodičů, kteří nás doprovázeli, fotili a filmovali.

#### **8.4.2 Závěry pedagogické reflexe**

Projekt naplnil očekávaný záměr. Děti byly seznámeny s lidovou tradicí, naučily se zpívat specifické písně a každé dítě si vyrobilo masku na závěrečný maskarní průvod. Projekt se skládal z dílčích úkolů, které byly postupně naplňovány a směřovaly k jeho stanovenému, hlavnímu cíli. Byl dosažen výstupní produkt maska a tradiční píseň. Děti splnily stanovený cíl a do průvodu se zařadily se svojí vlastní maskou.

Postupně byly naplňovány i klíčové kompetence, které spočívaly v tom, že dítě získávalo poznatky o kultuře, která ho obklopuje. Při skládání čepice postupovaly děti podle pokynů a instrukcí. Pohybové hry prožívaly uvolněně a s radostí z pohybu.

Při ranních kruzích byly dětem nabízeny otázky k řešení problémů. Děti hledaly možnosti jak řešit různé situace a podle jejich odpovědí je zřejmé, že děti k dané situaci se umí vyjádřit a přemýšlejí o ní.

Svoji představivost a fantazii uplatňovaly ve výtvarných projevech při kreslení, při tvořivých činnostech u koníka při tvořivé činnosti čepice, také při tanci a dramatických scénkách a projevech (předved', na jakou masku ses očaroval, bláznivý tanec apod.). O svých náladách se děti vyjadřovaly, kdy mají největší strach. Dovedly vyjádřit hudební nástroje gesty a poznaly je podle jejich zvuku. Spolupracovat dokázaly při činnostech společné tvorby, jako byl maskární průvod, ale i při výrobě pexesa a jeho hře. K vyrobenému pexesu získaly i vztah a odpovědnost. Chránily si ho, neustále kontrolovaly, jestli je celé. Spolupracovaly a vzájemně se domlouvaly u hry na barevné domečky. Jestliže je dětem dán prostor pro jejich vlastní vyjádření, konání, myšlení při řešení problému u hry nebo situace, přistupují k němu s vlastní odpovědností.

Během projektu se střídaly metody a formy práce. Zařazeny byly individuální a kooperativní činnosti, pozorování, situační a prožitkové učení, řízené činnosti i prvky dramatické výchovy.

U dětí došlo k rozvoji pohybových, komunikativních i praktických dovedností. Seznamováním dětí s lidovou tradicí fašanku s jeho postavami „maškarami“, s básněmi, s písněmi a výtvarnými projevy bylo rozvíjeno i estetické vnímání. Byla podpořena jejich schopnost spolupracovat, spolupodílet se, spolurozhodovat a dodržovat stanovená pravidla.

Na projektu mi scházelo experimentování. Mohla jsem jej zařadit při seznamování dětí s potravinami pro přípravu tradičních jídel. Vedle modelíny mohly děti i experimentovat se slaným těstem, které mohly využít i při dalších hrách v domácnosti, či v obchodu.

V projektu se uplatnily jeho hlavní znaky záměr, cíl, činnosti a výsledný produkt.

#### **8.4.3 Náměty pro třídní vzdělávací program**

Z provedené analýzy regionálních možností města Uherský Ostroh jsem vytvořila návrhy projektů, které vycházejí z integrovaných bloků školního vzdělávacího programu naší mateřské školy. V připravovaných projektech jsem čerpala nejen z literatury, ale i ze svých

zkušeností a nápadů nasbíraných ze své učitelské praxe. Každý z těchto projektů bude při uskutečnění dokumentován fotografiemi a evaluován.

Uvedená tabulka ukazuje, pro lepší orientaci, v levé části názvy integrovaných bloků a v pravé části názvy projektů.

<b>Integrovaný blok:</b>	<b>Projekty:</b>
<i>Kde jsou moji kamarádi?</i>	<b>Na hodech a zpívají: „Hody, milé hody“.</b> (Využití regionálního folklóru, v projektu.)
<i>Co vidím z okna?</i>	<b>Masopust, fašank – „Maškarní průvod“</b> (viz 8.4.1)
<i>Kam teče potok Okluky?</i>	<b>„Včelka volá na holky a na kluky: „Do Moravy teče potok Okluky“.</b> (Využití regionální možnosti v projektu.)
<i>Kudy se jde do města?</i>	<b>Ulicí Rybáře až na náměstí sv. Ondřeje.</b> (Projekt seznamuje s kulturními památkami.)
<i>Kam pojedeme?</i>	<b>K jezeru, za jezerní vílou.</b> (Projekt s prvky archeologie a ekologie, využití regionální zvláštnosti.)
<i>Kdo bydlí na zámku?</i>	<b>Bílá paní a drak.</b> (Projekt se vztahuje k historii, současnosti a k pověsti.)
<i>Kdo to tluče na dveře?</i>	<b>Čáp bílý.</b> (Využití v projektu regionální možnosti – hnízdění čápa.)

### **„Hody, milé hody“**

#### *Záměr projektu:*

Záměrem tohoto projektu je seznámení dětí s typickou folklórní tradicí, jako jsou Ostrožské hody, jejichž výstupním produktem bude vytvoření hodového pásma „malé chasy“, pro sobotní vystoupení před zámkem. Při této společenské události předává Ostrožské chasy starosta a místostarosta Uherského Ostrohu „Hodové právo“ pro hodovou zábavu.

Do projektu budou zapojeni i rodiče, kteří nám budou pomáhat s přípravou dětských krojů, které vlastní naše Mateřská škola Uherský Ostroh. Jejich další spolupráce bude spočívat v odpolední společné činnosti s dětmi a učitelkami, při výrobě kreповých růžiček a dalších tradičních a specifických ozdob pro výzdobu dřevěného vozu (žebříňáku). Tento vůz je určen pro účast dětí v průvodu. Vzhledem k tomu, že průvod spočívá po obchůzce tzv. „po stárkoch“, by děti tuto fyzickou náročnost nezvládly. S pomocí rodičů bude zajištěna i bezpečnost dětí.

Dalším účastníkem projektu bude cimbálová muzika, která nás bude při vystoupení doprovázet.

Součástí tohoto projektu bude návštěva „Tradic Slovácka“; kde budou mít děti možnost pozorovat šití krojů, z jakých částí se skládá kroj mužský, ženský a dětský.

#### *Cíl projektu:*

Naučit děti zpívat folklórní hodové písně a tance. Znat klasické ostrožské kroje. Seznámit se s hudebními nástroji, které doprovázejí hodový průvod.

#### *Klíčová slova:*

Kroj, vůz, chasa, stárek a stárka, hodové právo.

#### *Výsledný produkt:*

Hodové, krojové vystoupení dětí před zámekem. Zapojení se do specifické tradiční činnosti města Uherského Ostrohu. Účast dětí a rodičů na hodovém průvodu.

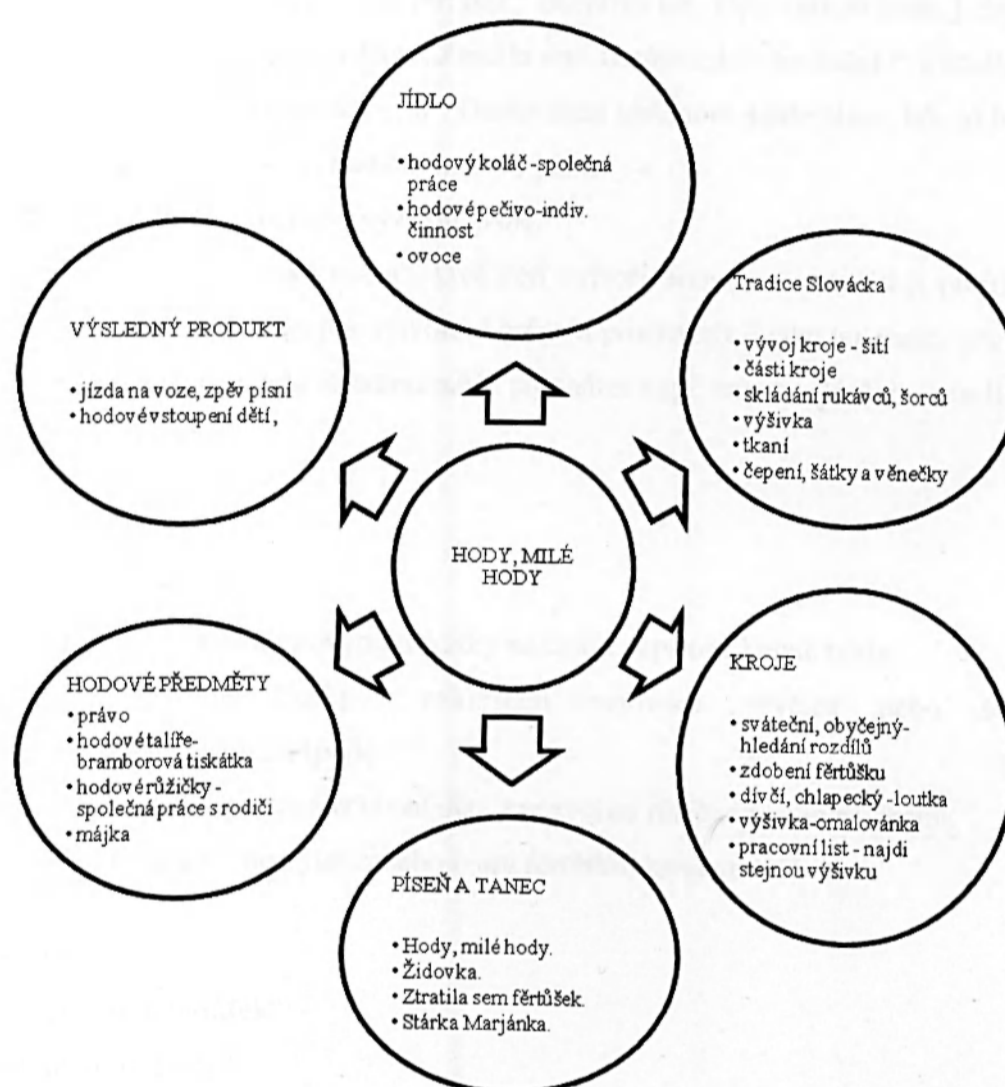
#### *Motivace:*

Výstavka chlapeckého a dívčího kroje na modelech (na panenkách), obrázky a knihy s kroji, vymalovánky krojů, muzikantů, typické výšivky. Vizuální ukázka tance chasy, tanec stárky stárka a mužský tanec „cifrování“.

Do mateřské školy přišel dopis s pozváním od pana starosty, aby se naše děti přišly zúčastnit hodového vystoupení před zámekem, kde bude vystupovat chasa velkých tanečníků. „Zatancujeme a zazpíváme před zámekem“?

Děti budou navrhovat řešení, jak vystoupení provedeme. Děti si z poslechu písní vyberou písničky, které si připravíme.

Myšlenková mapa:



Nabídka činností:

Papírová panenka (chlapec a děvče) – oblékáme je po částech do kroje.

Píseň „O strárkovi a Marjánce“ – dramatizace písně, práce s písní – rytmižace, vytleskávání. Pohybové zpracování a tanec.

Společná práce dětí a učitelky - pečení hodového koláče z kynutého těsta. Zdobení větvičkami, jablíčky, oříšky, navlékanými sušenými švestkami a křížalami. (příloha č. 31.)

Žertovná píseň „O židovce“ – význam písně bude přiblížen pomocí příběhu. Dramatizace prosociálních vlastností vycházející z textu písně: pýcha, laskavost, zlomyslnost.

Modelování hodového pečiva – koláče, rohlíčky, cukroví, (individuální a kooperativní činnosti).

Na motivy písně „Ztratila jsem fěrtůšek“ sluchová hra. Děti vytvoří kruh, jedno děvče uprostřed, se zavázanýma očima a říká: „Ztratila sem fěrtůšek, kdo ho našel?“ Učitelka ukáže na některého chlapce a ten odpovídá: „Já“. Děvče musí uhádnout podle hlasu, kdo to byl.

Zpívání u hodové májky, tradiční hodové písně.

Hody milé, hody – rozbor a význam písně.

Práce s písní „Kyjovská brána“. Dvě děti vytvoří bránu, ostatní děti ji projíždí jako koníci, další dvě děti se vystřídají k vytvoření brány a procházejí ji jako tanečníci, při každém střídání hledáme možnosti, kdo tu bránu může procházet např. smutné děvčata, veselí chlapci atd.

#### *Výtvarné a tvořivé činnosti:*

Hodové talíře – bramborovými tiskátky nazdobit papírové kulaté talíře.

Vytvoření krojové loutky – nakreslení krojované „děvčice“ nebo „šohajka“, vystříhnout a nalepit na špejle.

Hodová májka – společné zdobení dětí, krepovými růžičkami a mašličkami.

Zdobení fěrtůšku – do vystříženého tvaru fěrtůšku, kreslení tuží.

#### *Písně a tance:*

„Ztratila sem fěrtůšek“

„Hody milé, hody“

„Židovka“

„O stárkovi a stárce Marjance“

„Ta Kyjovská brána“

### **Včelka volá na holky a na kluky: „Do Moravy teče potok Okluky“.**

#### *Záměr projektu:*

Projekt „Kudy teče potok Okluky“ má seznámit děti s potokem, který teče ze severní strany kolem mateřské školy a vtéká do řeky Moravy. Tímto projektem by si měly děti vytvořit představu o soutoku potoka s řekou. Součástí tohoto projektu je výlet k prameni Okluky, který pramení v Bílých Karpatech. Velký význam budou mít vycházky, kde budou mít děti možnost pozorovat okolí potoka a řeky Moravy, v úseku, kudy protéká Uherským Ostrohem v bezpečnostně, přístupných místech.

#### *Cíl projektu:*

Znát potok a řeku, která protéká místem bydliště. Vědět o nebezpečí, které hrozí v blízkosti vody. Vnímat krásu okolí vodstva umět ji chránit. Uvědomovat si, že čistá voda je zdrojem našeho života.

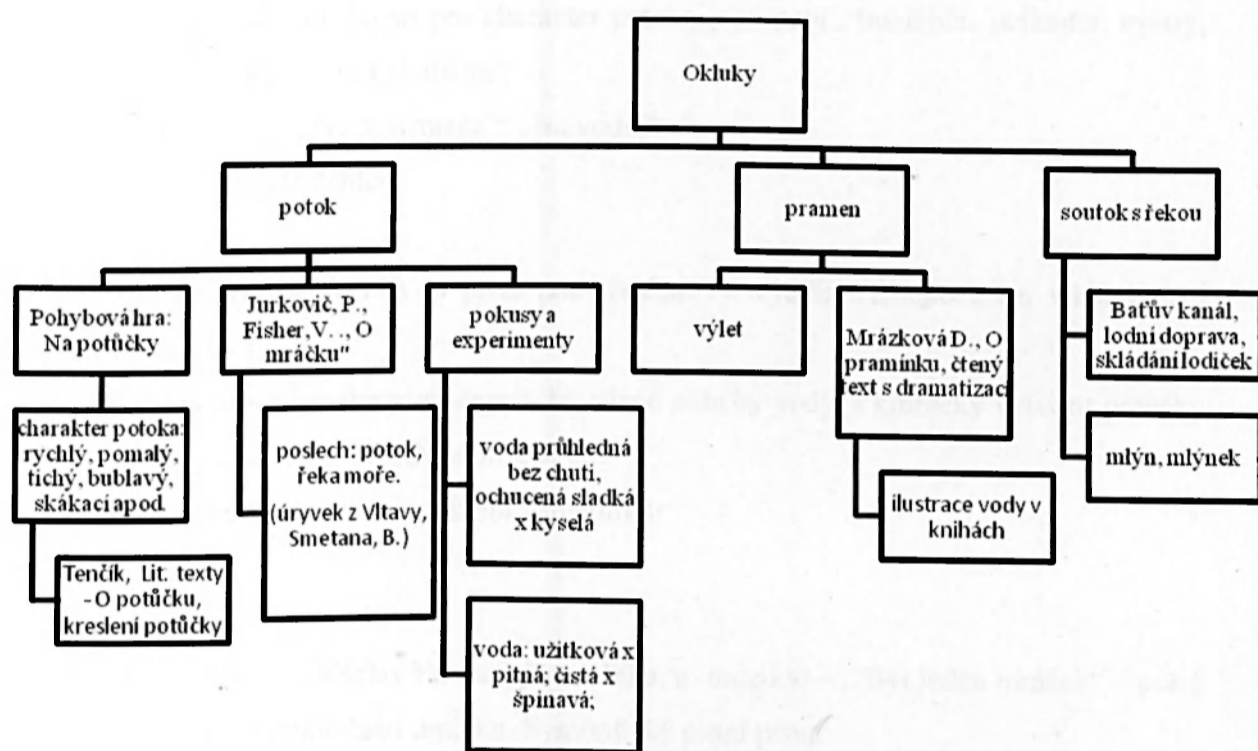
#### *Klíčová slova:*

Pramen, potok, soutok, řeka; začátek, konec, změna, krátký, dlouhý, hluboký, plýtký, rychlý, pomalý; splav, splávek, mlýn, mlýnek; rameno řeky, plavební kanál (Bařův kanál).

#### *Výsledný produkt:*

Nástěnka s fotografiemi potoka Okluky a řeky Moravy. Společná práce „mapa potoka“. Fotografie splavů a mostů potoka a řeky. Výstava výtvarné a tvořivé činnosti dětí s námětem potoka, řeky a života kolem.

Myšlenková mapa:



Motivace:

Loutka včelky Aničky přiletí do třídy s dramatickou novinou, že objevila za naší školní zahradou potok, ale neviděla jeho konec ani začátek a nezná ani jméno potoka a dotazuje se dětí, jestli to ony znají. Včelka navazuje kontakt s dětmi otázkami, odkud začíná téct potok a kde končí, jestli to někde viděly. Další část bude spočívat v návrhu řešení, jak to uděláme my, abychom našly pramen potoka Okluky a jeho konec.

*Nabídka činností:*

**Pohybové hry:**

„Na potůčky“ – děti vytvoří několik zástupů, pojmenují se jako potůčky. Najdou si ve třídě, nebo i v přírodě místo odkud budou vycházet. Řídí se verbálními pokyny učitelky např.: „Potůček A se stéká s potokem B“. Dva zástupy dětí chodí vedle sebe. „Potok B si našel novou cestu (koryto)“. Potůček A teče rychle, potok B teče pomalu. Hledáme další možnosti pro charakter potoka jako např., bublající, skákající, bystrý, hučící, tichý, rovný, klikatý atd.

Pohybové hry: „Na hastrmana“; „Na vodníka“.

Píseň: „Skákala žabka“

**Literatura:**

Daisy Mrázková „Co je to proti pomněnkám“ – využití čteného textu v kombinaci s dramatizací.

Hry s vlnou – s kousky vlny napodobit různé pohyby vody, s klubíčky vytvořit potůčky přes třídu tak, aby vytvořily soutok apod.

Pověst o hastrmanovi z vyprávění pamětníků.

**Píseň:**

(Pavel Jurkovič, Václav Fischer, Co slabika, to muzika) – „Byl jeden mráček“ – práce s písní, dramatizace druhé části mráčku. Symbolické psaní písně.

Píseň – „Mlýnek“, „Pláče vodníček“. (Skřivánek, 1983)

**Experimenty:**

Pokusy s vodou – voda průhledná bez chuti, voda ochucená kyselá, sladká.

Voda čistá, špinavá, zbarvená.

Co plave ve vodě a co se potopí.

**Pracovní listy:**

Hledání cesty potoka od pramene k řece.

Grafomotorická cvičení vlnky na vodě.

*Výtvarný projev a tvořivé činnosti:*

- **Pramínek** vlna, nůžky, kartonový tvrdý papír – vlnu namotáme na kartonový papír, sejmeme z papíru, 1/3 namotané vlny svážeme vlnou, vznikne nám hlavička. Vytvořený pramínek využijeme k dramatizaci, k pohybu, apod.
- **Kresba potoka, soutok řeky a potoka** (kartáčkem či jinými předměty, roztírat temperovou barvu, zachytit pohyb vody).
- **Skládání parníku, skládání lodičky.**
- **Společná práce, nebo práce skupin** – nakreslit na velkou plochu kartonu řeku a zachytit její okolí.

*Náměty pro vzdělávací činnosti:*

Poznat potok, který teče za mateřskou školou. Seznámit děti, kde má potok začátek a konec. Sledovat cestu potoka od jeho pramenu až po jeho soutok. Seznámit děti s budovou starého mlýna. Rozlišit velikosti potoka a řeky, splavů a splávků. Určit počet splávků potoka ve městě, určit počet obcí kudy potok teče (podle mapy, přímou zkušeností – výletem), určit počet mostů potoka a řeky ve městě.

Znát název potoka, řeky, plavebního kanálu. Zjistit místo potoka s největší hloubkou, zjistit nejužší místo potoka a nejširší. Sledovat místa, kde je voda nejrychlejší, nejpomalejší.

**Ulicí Rybáře až na náměstí sv. Ondřeje.**

Cesta z naší mateřské školy vede ulicí Rybáře, přes most řeky Moravy, přímo do města na náměstí sv. Ondřeje. Tato ulice patří do čtvrti Ostrožského Předměstí, dříve to byla samostatná obec. Dnes už je součástí Uherského Ostrohu. Ulice Rybáře nese jméno po rybářích, kteří lovili ryby v řece Moravě a dodávali je na zámek. V Rybářích bylo i hodně řemeslníků. Každý řemeslník měl svůj dům označený štítem s řemeslem.

*Záměr projektu:*

Vytvořit dítěti představu o místu, kde žije, poznáváním okolí mateřské školy, předměstí a města. Dále hledáním a zjišťováním rozdílů mezi ulicí Rybáře a náměstím sv. Ondřeje. Projekt bude založen na vycházkách a získání poznatku o cestě z mateřské školy do města.

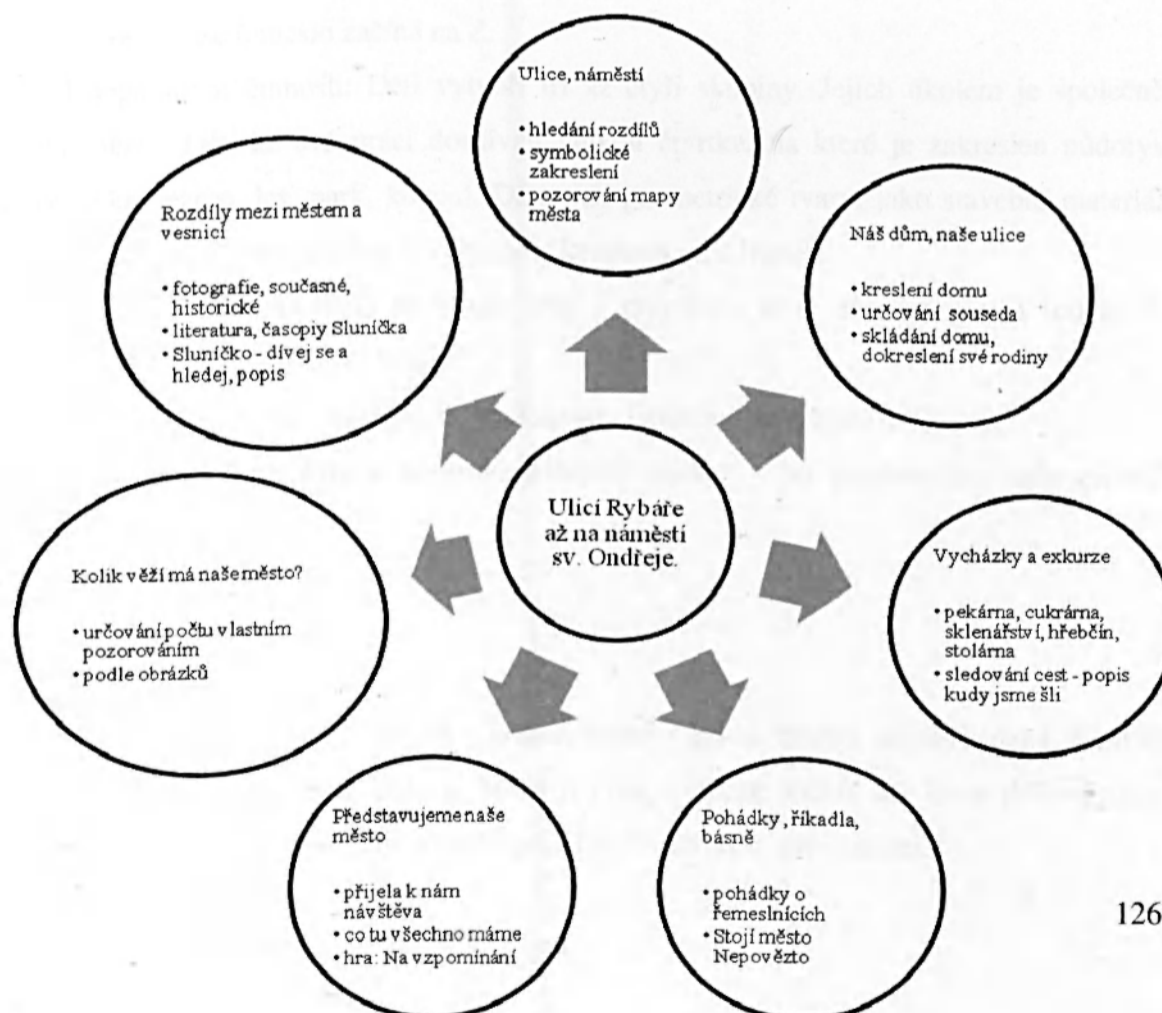
*Cíl projektu:*

Znát název města, ulice, kde stojí náš dům. Znát název mateřské školy a její ulici. Zapamatovat si cestu od domu k mateřské škole. Poznávat významné budovy našeho města. Seznamovat se s historickými místy i budovami.

*Výsledný produkt:*

Vytvoření města z krabiček. Výtvarné projevy historických domů.

*Myšlenková mapa:*



#### *Nabídka činností:*

Tvoření města - kreslení domu, ve kterém bydlím. Nalepení domu na krabičku a celý dům vložit na předem určený velký karton. Do města dokreslujeme cesty, řeku, silnice atd.

V dávných dobách dělila řeka Morava město se zámek od Ostrožského předměstí. V ulici Rybáře, ta ulice, kterou přijdeme z mateřské školy do města, byla plná řemeslníků. – otázky pro děti: „Kdo je to řemeslník?“ „Proč se ulice jmenuje Rybáře?“

V Rybářích bylo hodně rybářů, kteří lovili ryby pro panstvo na zámek, ale i pro sebe. V této ulici bylo také hodně řemeslníků. Byli tu ševci, hrnčíři, sklenáři, krejčí, bednáři, stolaři, obuvníci, košíkáři. Každý řemeslník měl svůj štít, kde bylo namalováno a napsáno, co dělá.

Hry na řemesla, na povolání: „Hádej, co dělám?“ – jedno dítě představuje činnost, neverbálně, pantomimicky a ostatní děti hádají.

Pohybová hra: „Na kominíka“, „Na ševce“, „Na zlatou bránu“ – kovář; „Na kováře“; „Na rybáře“;

Hledat rozdíly mezi domy ulice Rybáře a domy na náměstí sv. Ondřeje.

Na náměstí sv. Ondřeje jsou domy velké, krásně zdobené. Zde žili obchodníci, úředníci, byl tu soud, lékař atd. A byla tu i mateřská škola na domě číslo 1.

Hra na řemeslníky. Vybrané děti se domluví a říkají: My jsme řemeslníci, pracujeme ve dne, v noci. Naše řemeslo začíná na Z.

Kooperativní činnosti: Děti vytvoří tři až čtyři skupiny. Jejich úkolem je společně postavit město. Děti ke své práci dostávají velkou čtvrtku, na které je zakreslen půdorys krajiny (řeka, jezero, les, park, kopce). Dále pak geometrické tvary, jako stavební materiál příštích budov, silné barevné fixy k vyznačení komunikací a lepidla.

Na náměstí sv. Ondřeje probíhaly trhy – pohybová hra: „Honem na trh“ (podle B. Viskupové, Hudebně pohybové hry).

Písň: „Jdeme spolu na procházku“ (B. Viskupová, Hudebně pohybové hry)

Dramatická hra: „Přijela návštěva z daleké ciziny“ – jak představíme naše město? Hledáme řešení.

#### *Náměty pro vzdělávací činnosti:*

- Rozlišovat délku cest dlouhá x krátká, rovná x křivá, klikatá, široká x úzká. Kam se cesta zatáčí – doprava, doleva. Měřit ji kroky, (pozor, každý má jinou délku kroku, hledat řešení jak měřit, aby to bylo pravdivé?) paličkou, provázkem.

- Vytvářet město z kostek a různých stavebnic.
- Barevnou vlnou tvořit cesty a změřit si je.
- Pozorovat mapu a vytvářet si vlastní mapu. Zaznamenávat cesty symbolicky na papír.
- Společně vytvářet město, jako prostorová mapa, na ní zachytit své domy, cesty, potok, řeku, významné budovy. Dát průchod dětské tvořivosti, kreativě, nápadům.
- Odkud a kam vede hlavní silnice?
- Sousedé – vedle našeho domu, sousedé našeho města. (seznámení s pojmem sused – ten, co sedí vedle mne)

*Náměty pro vycházky a exkurze:*

Sledování a popis cest, ulic. Objevování neznámých míst, zvláštních uliček a zákoutí. Poznávat potřebné budovy pro náš život jako např. pošta, zdravotní středisko, obchody, lékárna, knihovna, městský úřad, základní škola, křesťanská mateřská škola, apod.

Poznávat historická místa našeho města: Židovská ulička, pivovar, zámek, hřbitov, ulice Rybáře, kostel sv. Ondřeje, náměstí sv. Ondřeje, hotel.

Hledat dům s číslem popisným 1.

Hledání míst pro účely sportování a odpočinku: cyklistická stezka, zimní stadion, hřiště, Sokolovna, dětská hřiště, parky.

Rozlišovat velikosti a tvary domů: vysoký x nízký, široký x úzký, co je nejvyšší, co je nejnižší, tvary domů hranaté, špičaté, kulaté, zakulacené, dokulata apod.

Výroba, chovatelství a služby v našem městě: pekárna, cukrárna, kovo výroba, sklenářství, stolařství, květinářství, chov koní, kravín.

Pozorovat a hledat rozdíly mezi ulicí Rybáře a náměstím sv. Ondřeje.

*Výtvarné náměty:*

Domy, historické budovy, štíty pro řemeslníky, já a moje rodina a naše společné aktivity. Kreslení vlastních domů na A4, slepit je do „leporela“ a vytvořit ulici.

*Pracovní listy:*

Hledání cest, labyrinty, domy, diferenciace tvarů, hledání rozdílů na domech, určování počtu domů.

*Pracovní činnosti:*

Lepení, skládání domů z geometrických tvarů, stříhání, provlékání.

*Rozvíjení jazyka:*

Popis cesty, domů, sousedů, antonyma, přídavná jména.

### **K jezeru, za jezerní vílou**

*Záměr projektu:*

Seznámit děti s velkými jezery mezi Uherským Ostrohem a Ostrožskou Novou Vsí. Těžební jezera jsou zdrojem pitné vody regionu Uherské Hradiště. Velkou rybářskou oblastí a kanoistickým sportem s padesátiletou tradicí. Při těžbě štěrkopísku byl z jezer vybagrován pravěký osteologický materiál, ale i drobné keramické nálezy ze slovanských sídlišť z 8. až 13. století.

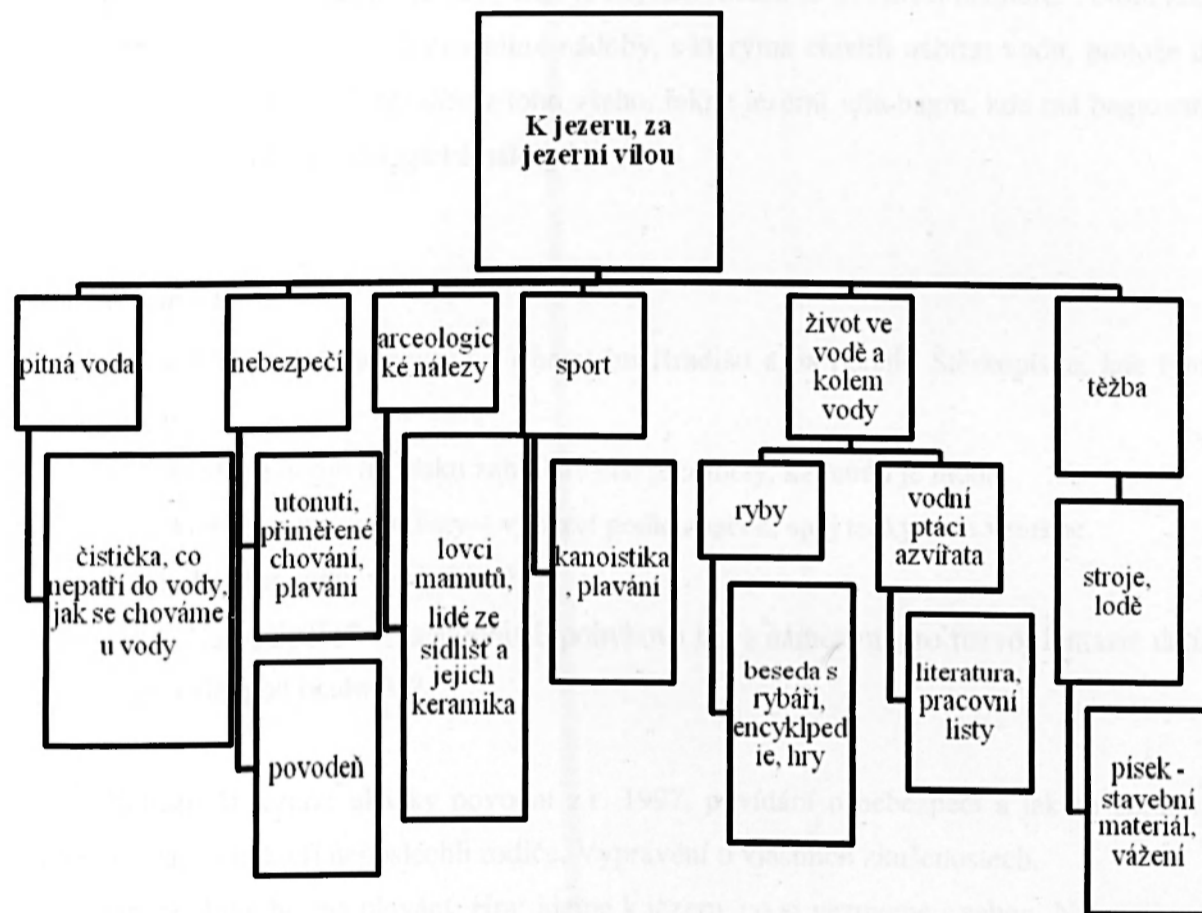
*Cíl projektu:*

Poznat historii a současnost Ostrožských jezer. Chránit zdroje pitné vody. Uvědomovat si nebezpečí, které jezera přináší (utonutí, povodeň). Poznat život ve vodě a kolem vody (labuť, kachna a husa divoká, bobr, ondatra, ryby – sumec, štika, kapr)

*Klíčová slova:*

Jezero, povodeň, kánoe, ryby, vodní ptáci a zvířata, archeologie.

Myšlenková mapa:



*Výsledný produkt:*

Nástěnka s jezerem, jeho dnem a okolím. Děti budou postupně doplňovat poznatky.

*Motivace:*

Archeologické nálezy – jako motivace: Vymyšlený příběh o bagru a jezerní víle. (Bagr byl smutný, že musí těžit jenom písek. Personifikace jezera – jezerní víla, prozradí bagru velké tajemství, o tom, když tu ještě nebylo jezero, byli tu velké mokřiny a bažiny, chodila tudy velmi velká zvířata a žili tu lidé, kteří je chytali. Říkalo se jim lovci mamutů. Potom zde žili další lidé, kteří uměli vyrábět z hlíny nádoby, s kterými chodili nabírat vodu, protože ti uměli už pěstovat obilí atd. Na důkaz toho všeho, řekne jezerní víla bagru, kde má bagrovat. Bagr vybagruje velké archeologické nálezy.)

*Nabídka činností:*

Výlet do Slováckého muzea v Uherském Hradišti a na podnik Štěrkopísku, kde tyto nálezy uvidíme.

Hry na archeology: do písku zahrabáváme předměty, kamarád je hledá.

Encyklopedie, pracovní listy – vybarvi podle značek, spoj tečky – co vznikne.

Výlet do Dinoparku ve Vyškově.

Hra: „Na potápěče“ – napodobivá, pohybová hra s námětem, pro rozvoj fantazie dětí. Říkej, co jsi viděl pod hladinou?

Nebezpečí jezera: ukázky povodní z r. 1997, povídání o nebezpečí a jak se chránit. Příběh o chlapcích, kteří neposlechli rodiče. Vyprávění o vlastních zkušenostech.

Napodobivé hry na plavání. Hra: jdeme k jezeru, co si vezmeme s sebou. Nakresli, co si vezmeš k vodě. Pracovní list: „Na koupališti“, najdi špatné chování. Spočítej plavací kruhy, děti, lodičky.

Vycházka k čističce, význam čističky pro člověka. Co mohou děti udělat pro čistotu vody. Kooperativní činnosti: práce ve skupinách. Děti mají na přidělených obrázcích označit, kdo se špatně chová (umývá auto ve vodě, hází odpadky do vody, apod.). Báseň: „O rybce a žabce“, píseň: „Povídání dvou žabek“.

Napodobivé hry: Na vodní sporty. Cvičení. Jmenování vodních sportů podle obrázků, kreslení sportu, který se mi líbí.

Život ve vodě a u vody. Beseda s rybářem, rybářská výstroj, zásady chytání ryb.

Pohybové hry: „Na rybáře a rybky“

Chytání rybiček – kreslení rybiček a stříhání, každá rybička bude označena sponkou sešivačky, na udici bude připevněna magnetka. Děti budou lovit rybičky, počítat je, třídit podle barev a velikostí.

Sít pro rybičky, rybky z tvrdého papíru omotáváme do bavlnky.

Báseň Jindřicha Balíka: „Jak jsem chytil sumce z Chlumce“ – loutka vyrobená z ponožky. Dramaticky doprovází báseň.

Výroba ryb ze starých ponožek a provázků. Dramatické hry: Ryby plavou – na ruce navlečená ponožka, představuje různé vlnění, vzájemně se zdravíme, sdělujeme, jak se máme, co se nám přihodilo.

Vycházka k jezeru, pozorování života kolem vody. Předčítání příběhů ze života těchto zvířat. Kreslení vodních ptáků a zvířat.

Píseň: „Hop kachny do vodičky“ (Jurkovič, P., Fischer, V.: „Co slabika, to muzika“).

Pracovní listy – vlnky, dokreslování.

Hádky.

Experimenty: vážení písku, cukru, apod. Přelévání vody do různých nádob apod.

Exkurze do podniku – pozorování bagrů, remorkérů, sypače písku atd. Hry s pískem, stavby v písku.

Vše průběžně doplňujeme na předem připravenou nástěnku a doplňujeme fotografiemi, sbírkou nalezených přírodnin a předmětů kolem vody.

### **Bílá paní a drak.**

Na úvod tohoto projektu bych chtěla v krátkosti představit Ostrožský zámek, kde v současnosti sídlí Městský úřad Uherského Ostrohu.

Kdysi tento chátrající zámek město z velké části opravilo, ale úpravy ještě nedovršily svého konce. Město zde vytvořilo z bývalých zámeckých, hospodářských budov „Informační centrum“ pro region Ostrožska i redakci časopisu „Krajem svatého Antoníčka“, který podává informace o událostech v tomto regionu. V těchto budovách před vstupem do zámku se nachází i centrum „Tradic Slovácka“. Tradice se zabývají šitím krojů, a to od výšivky přes tkaní, skládání rukávů, šorců až po celé ušití kroje, můžeme tady vidět celý vývoj kroje v jeho současnosti i historii.

Mohutné, masivní vrata do zámku umožní vstoupit do zámeckých prostor s nově vydlážděným nádvořím, kde se konávají kulturní akce, do kterých se zapojuje i naše mateřská škola. V přízemí zámku se nachází koncertní sál a obřadní síň. Správu městského úřadu v čele s panem starostou najdeme v prvním patře a v druhém patře zámku je sídlo knihovny, kultury a výstavních síní.

Projekt o bílé paní a drakovi se bude zabývat historií a současností Ostrožského zámku.

#### *Záměr projektu:*

Mým záměrem v tomto projektu je přiblížit dětem historii Ostrožského zámku, který byl v dávné historii hradem králů. Prohlídkou zámku budeme zjišťovat, komu patří současný zámek a kdo tam sídlí. Chtěla bych děti uvést do role detektivů, kde budeme pátrat, jestli skutečně zámek byl hradem, zda objevíme tajnou chodbu na hrad Buchlov.

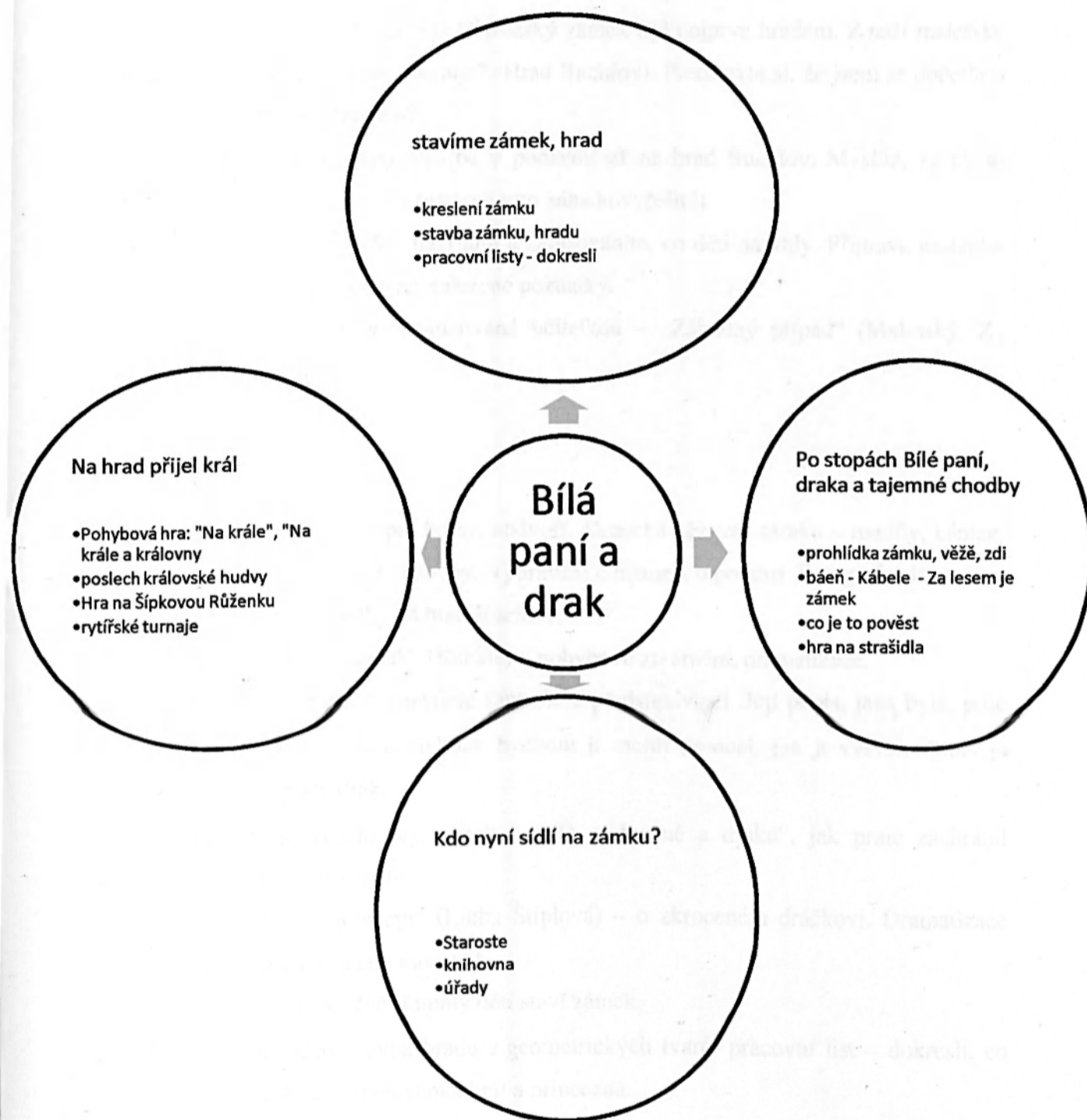
#### *Cíl projektu:*

Seznámit děti s Ostrožským zámkem. Rozlišovat mezi historií a současností, mezi realitou a fantazií.

#### *Výsledný produkt:*

Ostrožský zámek ve výtvarném projevu dětí. Fotografie zámku z historie a současnosti. Vlastní obrázky dětí, vytvořené při projektu: „Co jsme objevily?“

Myšlenková mapa



*Motivace:*

Říkanka – „Za lesem je zámek.....“ (Kábele, Brousek pro tvůj jazýček). V Uherském Ostrohu máme také zámek, ale je za lesem? Je na něm zlatá bář?

(Já jsem děti četla, že ten náš Ostrožský zámek byl nejprve hradem. Z naší mateřské školy jeden hrad vidíme, jak se jmenuje? (Hrad Buchlov). Představte si, že jsem se dočetla o jednom tajemství. Chcete ho znát?

Ze zámku vede tajemná chodba v podzemí až na hrad Buchlov. Myslíte, že by to mohla být pravda? Děti, dokázaly bychom tuto záhadu vyřešit?)

Další část bude věnována návrhům a zapisováním, co děti navrhly. Příprava nástěnky ve tvaru zámku, kde budeme sbírat nalezené poznatky.

Detektivní pohádka zdramatizovaná učitelkou – „Záhadný případ“ (Malinský, Z., Pohádky ze Sluneční ulice.)

*Nabídka činností:*

Prohlídka zámku – vstupní brána, nádvoří, zámecká věž, zdi zámku – rozdíly, kámen, cihla. Pozorování komnat, oken, chodby. Vyprávění o historii, o pověsti. Fotografování.

Hledání tajemné chodby na hrad Buchlov.

Báseň „Za lesem je zámek“ (Kábele) – pohybové ztvárnění, dramatizace.

Pověst „O bílé paní“ – rozvíjení fantazie a představivosti. Její popis, jaká byla, proč asi nemůže spát věčným spánkem? Jak bychom ji mohli pomoci, jak ji vysvobodíme, je možné, že v tom má prsty drak.

Dramatické provedení hry učitelkou: „O princezně a draku“, jak princ zachránil princeznu od draka, svým vtípem.

„Jak se stal drak topičem“ (Ljuba Štíplová) – o zkroceném dráčkovi. Dramatizace s dětmi. Drak tvořený z velkého kusu látky.

Kooperativní práce: dvě skupiny dětí staví zámek.

Individuální práce: stavba hradu z geometrických tvarů, pracovní list – dokresli, co chybí princezně v kočáru. Omalovánka král a princezna.

Pracovní list korálky – kreslení korálků, v přesně daném pořadí barev (žlutá, červená, zelená...) apod.

Povídejme si pohádku: „O které princezně máš pohádku nejraději“?

Vlastní pohádka „O papírovém království“ (příloha č. 33. – 38.). práce s pohádkou, nahrazování slov za papírové. Kooperativní činnosti dvou skupin, vytvořit malé divadlo: Děti dostanou velký arch s předkresleným hradem a předkreslené pohádkové postavy, které vymalují, vystříhnou a dolepí na stočenou roli tvrdého papíru.

Pohybová hra: „Na krále“

Dramatizace: „Na Ostrožském hradu bude slavnost“ – zvolení krále a královny, přijedou rytíři – využití koníků vyrobených k masopustu, hry na rytíře, rytířské souboje – závody na koních, přeskokování překážek apod.

Návštěva knihovny, pátráme po pověstech našeho zámku. Pohádky o zámcích.

Kdo bydlí na zámku? Povídání o lidech, kteří sídlí nyní na zámku. Kreslení starosty a místostarosty, lidí, kteří na zámku pracují. Vytvoření výstavy „Kdo pracuje na zámku“.

Vytvoření pozvánky pro starostu a celý městský úřad, aby se přišli podívat na výstavu do mateřské školy.

Rýmovací pexeso (příloha č. 41. – 43), homonyma – koruna, zámek, kohoutek.

#### *Výtvarné projevy:*

Kreslení zámku – individuálně, společná práce – zámek. Kooperativní činnosti – velký formát A2, voskové pastely, vodové barvy, nůžky, lepidlo, barevný papír.

Kreslení starosty a pracovníků úřadu.

Tvoříme draka – společná práce i individuální. (Podle fantazie dětí.)

### **Čáp bílý**

#### *Záměr projektu:*

Projekt o čápovi je zaměřený na pozorování čápa, který každoročně přilétá na svůj vysoký strom za mateřskou školou. Často přilétá na komín naší mateřské školy, kde ho děti pozorují.

#### *Cíl projektu:*

Seznámit děti s čápem bílým, s jeho životem.

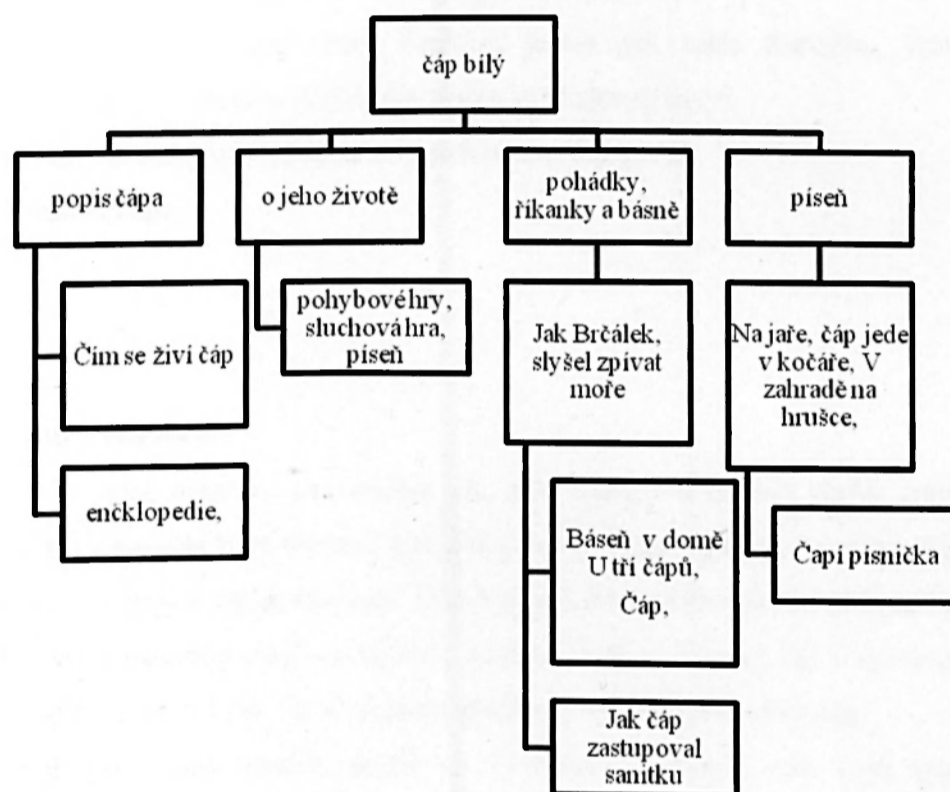
*Výsledný produkt:*

Výstava výtvarných prací „Vše o čápovi“. Fotografie z vycházek – „Jak jsme pozorovali čápa“.

*Motivace:*

Dramatizace pohádky učitelkou – „Jak Brčálek slyšel zpívat moře“ (Balík, J., Jaro v mateřské škole).

*Myšlenková mapa:*



*Nabídka činností:*

Encyklopedie – vyhledávání vše o čápovi, dozvědět se o něm, odkud k nám přilétá, čím se živi, kolik mívá mlád'at. Povídání o čápovi ze zkušenosti dětí, kde viděly čápa, kolik čápů viděly apod.

Hledáme čápa – tvoření nástěnky s námětem čápa. Děti vyhledávají čápy v časopisech, vystřihují je a nalepují na velký formát, který dokreslujeme.

Hádej, co měl čáp k obědu. Začíná to na ž, r.....atd. Děti hádají podle obrázků v kruhu.

Pohybová hra: „Na čápa a žáby“, Klapy, klap já jsem čáp, nachytám si spousty žab, žáby se mě lekly, do louže utekly. Jedno dítě napodobuje chůzi čápa a ostatní děti žabí skoky. Čáp (dítě) dopoví říkanku a honí žáby, kdo je chycený zůstává dřepět.

Sluchová hra: „Na moudrého čápa“

Práce s písničkou: „Čapí písnička“

Pohádka – „O zvědavém žabákovi“. (o tom, proč je vhodné být zdvořilý, chytrý a statný).

Co se o čápovi říká? (že nosí děti). Pohádka „Jak čáp zastupoval sanitku“. (Malinský, z., Pohádky ze Sluneční ulice).

Báseň – „Čáp“ (Šmejkal, R., Zvířátková abeceda.

Pohybová hra: „Čáp ztratil čepičku, jakou pak měla barvičku. Barvičku měla červenou, zelenou...“ Děti ve třídě nebo venku vyhledávají barvy.

Pozorování čápa při vycházkách, pořizování fotografií.

Kreslení čápa.

## 8.5 Shrnutí výsledků

Co se týká záměru, zda budou pro děti tradice a lidové zvyky zajímavé mohu konstatovat, že pro děti byly činnosti přitažlivé, udržely jejich zájem a soustředění. Tvořily je s radostí, se zaujetím a s odpovědností. Děti k těmto činnostem musí být vhodně motivovány, aby byla vyprovokována chuť se něčemu novému učit a důležitý byl i stanovený konečný výstup z projektu a tím bylo, že svoji práci představí v maškarním průvodu.

Svoji práci děti využily nejen ve výsledném průvodu, ale i při spontánní hře. S pocitem, že si samy vytváří něco svého, pracovaly se zaujetím a v pohodě jak při individuálních, tak i při kooperativních činnostech. Snažily se jeden druhému pomoci, domlouvaly se a dokázaly se rozhodnout, jak činnost provedou. Výsledný produkt „Maškarní průvod“, prožívaly s velkým uspokojením, radostí a nadšením ze své práce. Odměnou jim byli rodiče, kteří se přišli na své děti podívat a ocenit jejich práci. Za své zpívání dostaly při obchůzce kolem obchodů, lékárn, pekařství a květinářství malou sladkost.

Projektová metoda má v předškolním vzdělávání svoje místo a měl by být naplněn výsledný produkt, aby si děti zpětnou vazbou uvědomily, co samy dokázaly. Tak u dětí podpoříme chuť do dalších činností, chuť poznávat a učit se, tím bude projektová metoda

obohacovat nejen děti, ale i učitele a v neposlední řadě i rodiče. Projekt musí mít svůj prostor pro tvořivé nebo praktické činnosti, či experimentování, aby jim umožňovaly získávat vlastní zkušenosti a poznatky.

Projektová metoda začleňuje do dění i rodiče. Pokud dítě činnost a námět baví, je plné zážitků a prožitků, které potřebuje sdělovat, sděluje je svým nejbližším, a to rodičům. V našem případě děti postupně vtahovaly do dění rodiče, už tím, že nám přispívali pomůckami a samy měly zájem a dotazovaly se, kdy průvod uskutečníme. Při průvodu nás rodiče po celou dobu doprovázeli, fotili a filmovali.

V návrhu třídního vzdělávacího programu jsem si ověřila, že projekty lze zařazovat i s tématy regionu.

## 9 Diskuze

Všeobecně by se dalo říci, že zkoumané mateřské školy do svých vzdělávacích programů zařazují určité regionální možnosti, ale už ne každá škola je zařadí přímo do vzdělávacího obsahu tak, aby se promítly přímo v názvu tématu nebo integrovaného bloku a hlavně, aby byly využity k samotnému vzdělávacímu procesu. Důvodem, proč se neobjevují, může být několik. Jedním z možných důvodů je neprovedení analýzy svého okolí, anebo slabá motivace pedagogického týmu. Zmapováním okolí regionu do určitých okruhů jako je folklór, historie, kultura, sport nebo specifická tradice je možné si vytvořit náměty pro témata integrovaných bloků školního vzdělávacího programu a potom je blíže rozvádět v třídních vzdělávacích programech a přímo s nimi pracovat ve vzdělávacím procesu. Touto analýzou vlastních podmínek pak škola získává svou autentičnost.

Školy často hledají různé atraktivitu, co by mohly nabízet a hledají dál než ve svém okolí. Zmapovat své okolí přináší jistou náročnost pro pedagogy, je to čas strávený hledáním. Na druhé straně se nabízí otázky, jestli učitelky dovedou převést určitou historickou událost či specifickou folklórní možnost do vzdělávacího obsahu a přiměřenou formou ji předávat dětem a vůbec, jestli rodiče mají zájem, aby děti byly seznamovány s těmito tradicemi. Za pozornost by stálo také zjistit, zda se rodiče seznamují se školním vzdělávacím programem mateřské školy, kam dochází jejich dítě.

Z výzkumu jsem vypožadovala, že nejvíce se mateřské školy při plánování vzdělávacího obsahu drží ročních období. Je to samozřejmé, vždyť jsou to nejvíce pozorovatelné jevy, s kterými se dítě setkává přímou vlastní zkušeností a vytváří si první poznatky.

Myslím si, že učitelka, která je ovlivněna děním v obci, sama se zajímá o historii, folklór nebo sport, se bude snažit své poznatky, zkušenosti nebo jen inspiraci uplatnit ve vzdělávacím procesu. Vycházím i z toho, že při svém výzkumu jsem se více setkala s regionálními tématy v třídních vzdělávacích programech, kde se odráží více osobnost učitelky a jejího zájmu. Tak mě napadá jedna orientální moudrost: „Nikdo nemůže vést ostatní dál, než kam došel sám“.

Myslím si, že pedagog by měl znát své nejbližší okolí, aby mohl děti vést k nejbližšímu zdroji poznání, aby v dětech pěstoval pěkný vztah a lásku k místu, kde vyrůstá,

k přírodě, k lidem, k tradicím. Můžu říci, že i uplatňování regionálních tradic ve vzdělávacím procesu je klíčem k naplnění kompetencí.

Tradice má velmi široký pojem. Vánoce, Velikonoce, Mikuláš, Tři králové jsou tradicemi, ale jsou spíše jen obecnými, klasickými, které se v Čechách i na Moravě provádí skoro stejně, snad jen s malými odchylkami. Proto je nemohu celé zařazovat mezi regionální zvláštnosti.

S projektovým plánováním v mateřských školách, jak už jsem uváděla, jsem se setkala s jako doplňkovými projekty s dlouhodobým časovým rozsahem. Tyto projekty jsou odděleny od témat přímého vzdělávacího obsahu a myslím si, že nesplňují pravou podstatu projektu.

Dlouhodobý projekt pro předškolní věk je náročný. Není v silách dítěte vést v paměti tak dlouhou propojenost. Zamýšlím-li se nad tímto problémem, docházím k závěru, že se u něj ztrácí motivace, zájem, chuť něco nového poznávat. Ta velká chuť poznávat, podle mého názoru pramení ze silné vnitřní motivace. Není to jen můj názor, ale i obecně platný názor autorů, kteří se projektovou metodou zabývali.

Nevím, proč mateřské školy zařazují dlouhodobé projekty mimo vzdělávací obsah, ale jejich přínos vidím v každodenních činnostech dětí, kde by měly svůj význam, když by byly rozděleny do dílčích projektů. Takto by se dítěti umožnilo, aby si uvědomovalo, k jakému poznání přišlo a za svůj výsledný produkt neslo odpovědnost. V tomto případě lze hovořit o projektu. Projektová metoda má být, podle svých zásad, založena na praktických činnostech, kde v propojenosti smyslů podporujeme myšlení, a ve výsledném produktu si dítě uvědomuje, co dokázalo. V této závěrečné velmi důležité fázi dítě získává sebedůvěru a zároveň si pamatuje, co vytvořilo a k jakému poznání přišlo.

Mateřské školy se snaží vyhovět požadavkům rodičů a tvoří různé projekty, protože projektování je dnes „moderní“. Všude z médií se dovídám o různých projektech, ale myslím si, že projekt má mít ve školách svůj smysl, pokud je uplatňován v zájmu rozvoje dětí. Pro mnohé školy se tato metoda stává novou, i když jí bude pomalu sto let. Faktem zůstává, že se s ní mnohé z nás, z řad učitelek mateřských škol, teprve seznamujeme. V letech totalitního politického řízení byly všechny začínající reformy z počátku dvacátého století zabrzděny, a proto teprve až dnes můžeme ocenit velký přínos pedagogických reformátorů, kteří se zasazovali o změnu výuky ve školách a také našich reformátorek Idě Jarníkové a Anně Süssové.

Z mého výzkumu vyplývá, že projektová metoda na mateřských školách je využívána jen jako doplněk, který slouží nejčastěji k poznávání přírodního okolí školy. Je to možná dáno

i tím, že školy nemají informace o významu projektu a mají obavu, zda projekt provádí správně.

Ze své zkušenosti mohu říci, že podávat dětem regionální tradice pomocí projektové metody jde velmi dobře. Ve vlastním ověřovacím projektu jsem viděla, že téma děti bavilo, byly jím zaujaté. Ověřila se mi funkčnost kooperativní práce ve skupinách. Děti mezi sebou spolupracovaly, spolurozhodovaly, samy řešily problém, který u práce vystal (např. Čenda špatně stříhal, tak mu bylo dětmi zadáno, že bude jen vymalovávat). Myslím, že z takové práce mají radost nejenom děti, ale i učitelka, protože v nich jasně vidí posun dětí v jejich samostatnosti a odpovědnosti a schopnosti vidět společný výsledek.

## Závěr

Cílem mojí práce bylo zjistit, zda zkoumané mateřské školy využívají ve svých vzdělávacích programech regionální zvláštnosti. Musím říci, že je využívají jen některé mateřské školy z regionu Uherské Hradiště a jiných se dotýkají jen okrajově. Z tak velkého množství námětů jsem očekávala větší míru zastoupení regionálních možností. Regionální témata jsou řešena okrajově a situačně, ne v systematických blocích (projektech), jsou postavena mimo vzdělávací obsah.

Na projektové plánování je zaměřeno padesát sedm procent ze zkoumaných mateřských škol, ale jedná se jen o projekty dlouhodobé. Samotnou projektovou metodu jako je součást pedagogického plánování jsem nenalezla.

Z mého šetření vyplývá, že mateřské školy se nejvíce soustředí na přírodní témata. Další větší zastoupení mají tradice, které tvoří osmdesát procent. Ovšem jedná se o čistě obecné tradice, nelze v nich spatřovat jistá specifika tohoto regionu. Historickým tématům se věnuje necelých šedesát procent a nejmenší čtyřiceti procentní zastoupení má zde folklór, u kterého jsem předpokládala větší reprezentaci v kraji s bohatými folklórními zvyky a obyčejí.

Při pátrání po regionálních zdrojích jsem objevila velké množství materiálů, které by se mohly uplatnit v předškolním vzdělávání. Oživit by se daly některé pověsti z tohoto kraje, folklórní tradice, jako jsou písně, hry a tance, také určitá historická místa, která by se dala dětem přiblížit. Učitelka by měla sledovat zájmy dětí, využívat příležitostí k nabídce regionálních možností, vybírat ze zážitků dětí a hlavně o své práci přemýšlet. Tím by se program smysluplně obměňoval. Jsem přesvědčena, že záleží na osobnosti učitelky.

Tradice a lidové zvyky budou pro děti zajímavé tehdy, pokud jimi budou natolik vnitřně motivovány, že stanou jejich zájmem a jestliže bude podpořena jejich tvořivost. K tomu je někdy nezbytně nutná i pomoc učitelky, která by měla být opatrná, trpělivá a povzbudivá. Tak děti budou prožívat i individuální a kooperativní činnosti. Jestliže jim bude dána důvěra, budou se učit i zodpovědnosti.

Bohatství projektové metody vidím v praktických činnostech a výsledném produktu. Vlastní úsilí, objevy a tvorba vede děti vynalézavosti, sebedůvěře a radosti, k ocenění své práce a hlavně k povzbuzení do další práce.

Odtud se odvíjí i zájem rodičů. Dítě zaujaté silným zájmem a motivované tématem projektu má potřebu sdělovat, podělit se s těmi nejbližšími o svůj úspěch.

Jedním z mých cílů bylo vypracovat třídní vzdělávací program s projektovým plánováním. Témata projektu jsem vyvozovala z integrovaných bloků našeho školního vzdělávacího programu a snažila jsem do jednotlivých projektů včlenit některé regionální znaky. Třídní vzdělávací program předkládám jako jednu z možných variant projektového plánování zaměřených na tradiční hodnoty regionu. Tvorbou tohoto plánu jsem si uvědomila, že čerpat z regionálních tradic pro projektové plánování je možné, a to v případě dobré znalosti regionu obce či města a analýzou historických, folklórních, terénních nebo kulturních zdrojů. Vnitřní zájem pedagogického týmu je rovněž důležitý, tak jako u dětí, tím můžeme mateřskou školu dál rozvíjet a posunovat.

Zjištěné skutečnosti ukazují a naplňují mě přesvědčením, že tvorba školních vzdělávacích programů má být prací celého týmu, aby jej každý pedagog mateřské školy obohacoval svými nápady, zkušenostmi, aby náměty a cíle hledali ve svém regionu.

Tato diplomová práce je pro mou budoucí pedagogickou, ale i ředitelskou práci velkým přínosem. Analýzou školních vzdělávacích programů jsem si uvědomila, že čerpat z regionálních podmínek a jejich tradic je přínosné nejen pro jedinečnost mateřské školy, ale i pro rozvíjení kladného vztahu k místu, kde dítě vyrůstá a kde nachází samo sebe.

Uvědomila jsem si přínos projektové metody v předškolním vzdělávání, která poskytuje široké pole možností hledání témat, a hlavně umožňuje čerpat z regionálních možností, což jsem si ověřila projektem zaměřeným na folklórní tradice „Maškarní průvod“ a návrhem třídního vzdělávacího programu s projektovým plánováním a regionálními tématy.

Při uvědomování, o co se v projektu jedná, mi velmi pomohla historie vzniku projektové metody. Tady jsem měla možnost pozorovat společné znaky událostí, které se mi promítaly se současností, a to že změnou politického řízení dochází i ke změnám ve školách, které se snaží odbourat školský systém v přístupu k dětem a vycházet z dětské přirozenosti a jeho zájmu.

Zpracováním regionálních materiálů do filozofie školy a vzdělávacích témat jsem si uvědomila, že mateřská škola získá svoji jedinečnost a domnívám se, že předáváním poznatků o regionu mohu v dětech vytvářet budoucí hodnoty kladného vztahu k místu, kde dítě žije.

Oživením folklórního zvyku a zapojením dětí do něj podporuji jejich celkový kognitivní a kulturně sociální rozvoj a k tomu vtahuji do tohoto dění rodiče i obyvatele. Seznamováním dětí s kořeny lidových tradic pěstuji v dětech lásku a úctu k lidem, k jejich práci a k minulosti daného regionu.

Věřím, že záleží na osobnosti učitele, protože svým příkladem a upřímnou prací mohou v dětech rozvíjet člověka tělesně zdatného, psychicky vyrovnaného, asertativního, který si je vědom svých práv i odpovědností. Pedagogové by měli objevit v každém dítěti jeho silné stránky, aby mu umožnili stát se jedinečnou osobností, která svou unikátností obohatí společnost nebo dokonce i celý svět. K tomu, abychom z dětí opravdu dokázali vytvořit takové osobnosti, je potřeba děti vést k sebeuvědomování, tj. během jejich vývoje jim poskytnout prostor „poznat sám sebe“. Záměrně jsem volila téma mé diplomové práce o uplatňování regionálních možností, protože se domnívám, že člověk, který dobře zná sám sebe, zná své kořeny a místo, odkud pochází, může dětem poskytnout základní kameny pro poznávání sebe sama.

## Seznam literatury:

- Cipro, M. *Václav Příhoda a výchova*. Praha: VI. n., 1994.
- Dýma, M. *Pavel Petrovič Blonskij z jeho života a díla*. Praha: SNP, 1975.
- Singule, F. *Americká pragmatická výchova. John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SNP, 1991. ISBN 80-04-20715-4.
- Coufalová, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
- Kasper, T., Kasperová, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- Singule, F. *Pedagogické směry 20 století*. Praha: SPN, 1966.
- Bečvářová, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- Oprailová, E., Gebhartová, V. *Podzim v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-267-X.
- Oprailová, E., Gebhartová, V. *Zima v mateřské škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-268-8.
- Koťátková, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- Lacinová, I. *Od osnov a programů k Rámcovému programu pro předškolní vzdělávání. Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*. Praha: APV, 2002, s. 15-25.
- Cipro, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984.
- Mišurcová, V. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha: SPN, 1980.
- Oprailová, E., Kropáčková, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-251-2.
- Jarníková, I. *Výchovný program mateřských škol*. Praha: 2. vydání společné knihtiskárny v Zábřeze, 1930.
- Jarníková, I. *O vodě, co v ní žije*. Praha: Společné knihtiskárny v Zábřeze na Moravě, 1933.
- Uhlířová, J. *Československá mateřská škola v letech 1918 - 1938*. Informatorium 3 - 8, roč. 10, 2003, č. 5, s. 5-5. ISSN 1210-7506.

Smolíková, K., a kolektiv. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem*. VÚP Praha: TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-04-8.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.  
ISBN 80-7178-772-8

Skopová, K. *Hody, pústy, masopusty*. Praha: Akropolis, 2007.  
ISBN 978-80-86903-46-0

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: TAURIS, 2006.  
ISBN 80-87000-00-5

Kolektiv autorů. *Město Uherský Ostroh 2000*. Zlín: Graspo, 2000.  
ISBN 80-238-5714-2.

Kolektiv autorů. *Ostrožská Nová Ves – z dějin Nové Vsi a Chylic*. Uherské Hradiště: JOKER, 2001.

Školské zákony. Praha: EUROUNION, 2007. ISBN 978-80-7317-062-2

Kretková, H. *Projekty v práci mateřských škol*. Metodický portál: Předškolní vzdělávání, 2006. ISSN: 1802-4785. <http://www.rvp.cz/clanek/38/922>

VÚP Praha. *Projektování, plánování v rámci třídního plánu*. Metodický portál. Předškolní vzdělávání, 2005. ISSN:1802-4785. <http://www.rvp.cz/clanek/38264>

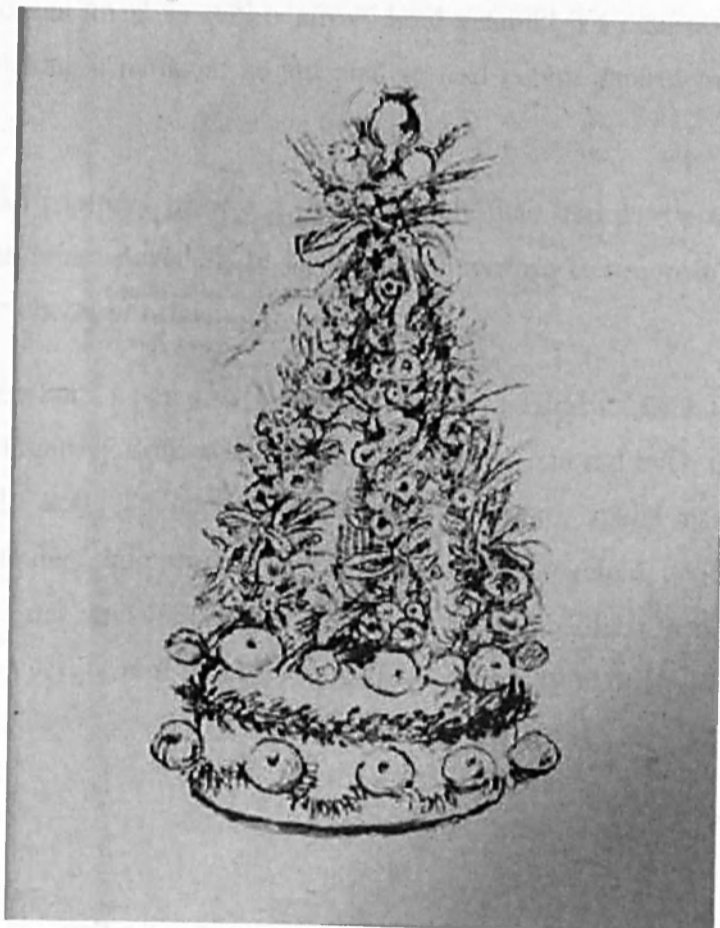
Šiborová, J. *Region*. Uherské Hradiště, 2009. <http://www.mesto-uh.cz/cms/obecne/region>

### VÝSLUŽKOVÝ KOLÁČ (3)

Dosahoval výšky až 100 cm. Základem mu byla velká kulatá buchta, do jejíhož vrchního obvodu byly napíchané oloupané hůlečky, omotané nastříhaným zeleným papírem. Než byly nahoře svázaný, vložila se do nich kytice ze zimostřázu, slaměnek a makovic. Na kužel vytvořený ze špejlí se navěsilo množství různě tvarovaného cukru. Boky buchty zdobila jablínka, ořechy, věneček zimostřázu a zavěšené girlandy navlečených dyňových jadérek.

*Ostrožská Nová Ves  
pamětnice a tvůrkyně Antonie Pjačková (\*1921)  
tvůrkyně Světlana Šimerková (\*1963)*

31) Koláč.



### 32) Báseň „Únor“

Báseň:

*Únor bílý, pole sílí,  
z chalup voní ovary.  
Kdo si s prací nepopílí,  
zmešká v kole maškary.*



*Únor bílý, pole sílí,  
aby mohlo žito rust,  
Kdo si s prací nepopílí,  
neužije masopust.*



### 33) Papírové divadlo.

## Papírové divadlo

Světla Simerská

Byl jednou jeden papírový hrad, kterému vládl papírový drak. Papírovému draku se líbila papírová princezna. Drak princeznu unesl na svůj papírový hrad a zamkl ji v papírové věži. Papírová princezna tak moc plakala a naříkala, že její pláč se nesl celým papírovým krajem.

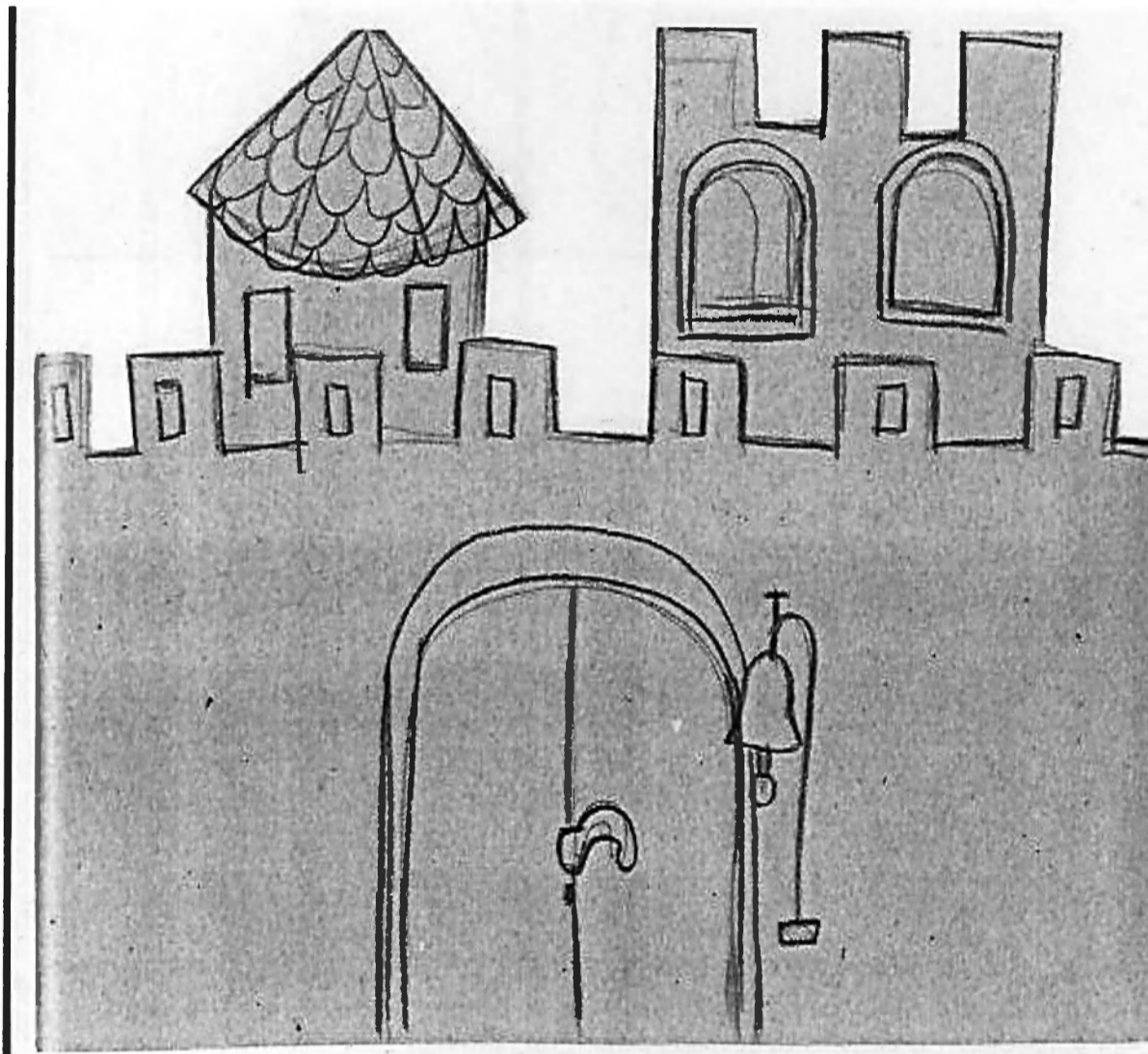
Papírovým královstvím projížděl papírový princ a zaslechl zoufalý pláč. Hned se ptal zdejších lidí, kdo to tady pláče. Lidé princovi pověděli, že je to pláč princezny, kterou vězni papírový drak. Papírový princ jel vysvobodit princeznu.

Přijel k hradu na svém papírovém koni, s papírovým mečem a zavolal na draka: „Draku, draku hej, princeznu mi ihned dej!“ Papírový drak vyletěl od hradu a pravil: „Já rád bych ti princeznu dal, ale jsem na to malý král. To papírovou čarodějkou napadlo, zaklet nás v papírové divadlo. A teď čekám na to dění, kdo sem přijde a všechno změní. Všechno, co je papírové, ať se stane opravdové, ať z nás není bílá hromádka, ale barevná pohádka.“ Princ odpověděl: „Draku jen nezoufej, ve vysvobození doufej. Poprosíme dětičky, ty mají chytré hlavičky.“

### Úkoly pro děti:

1. Slova „papírová“ nahradit přídavnými jmény, které přísluší dané osobě či věci.
2. Vymalovat pohádkové postavy (okopírované)
3. Vyzkoušet si některé dialogy
4. Obohatit pohádku svou fantazií
5. Zahrát pohádku

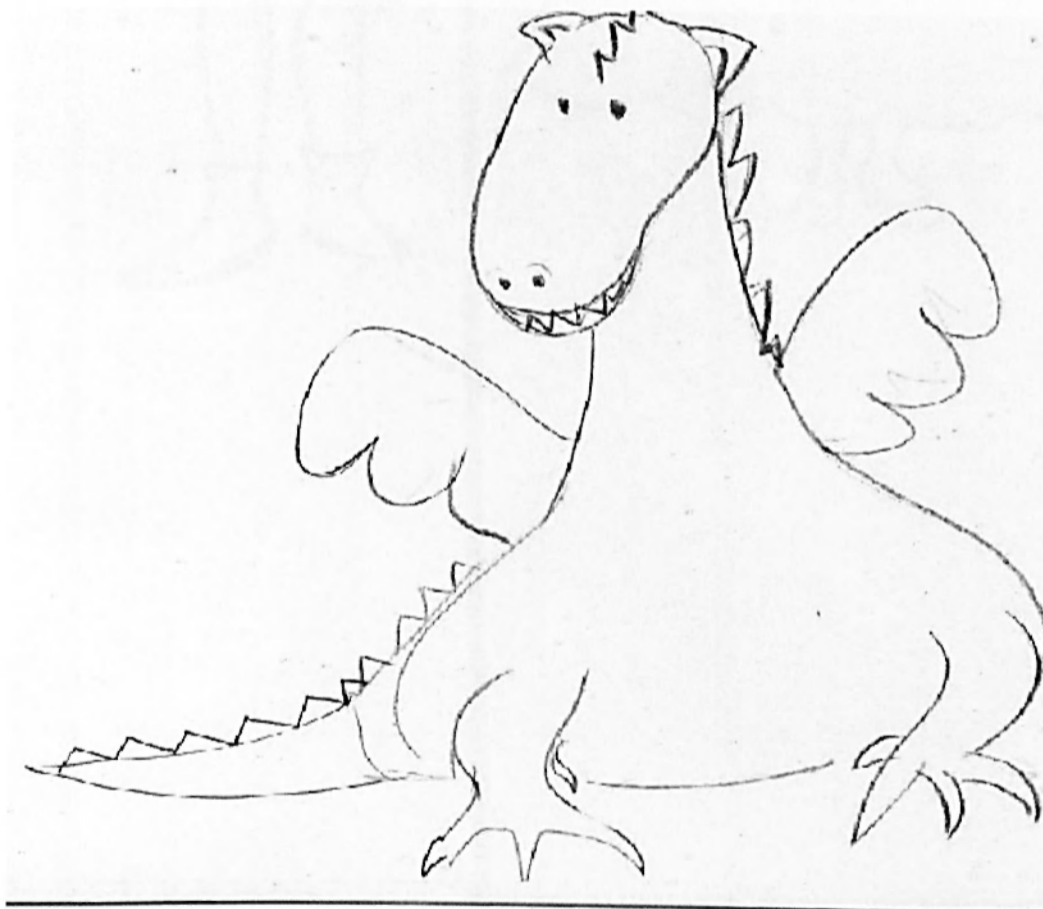
34) Příloha k pohádce – hrad.



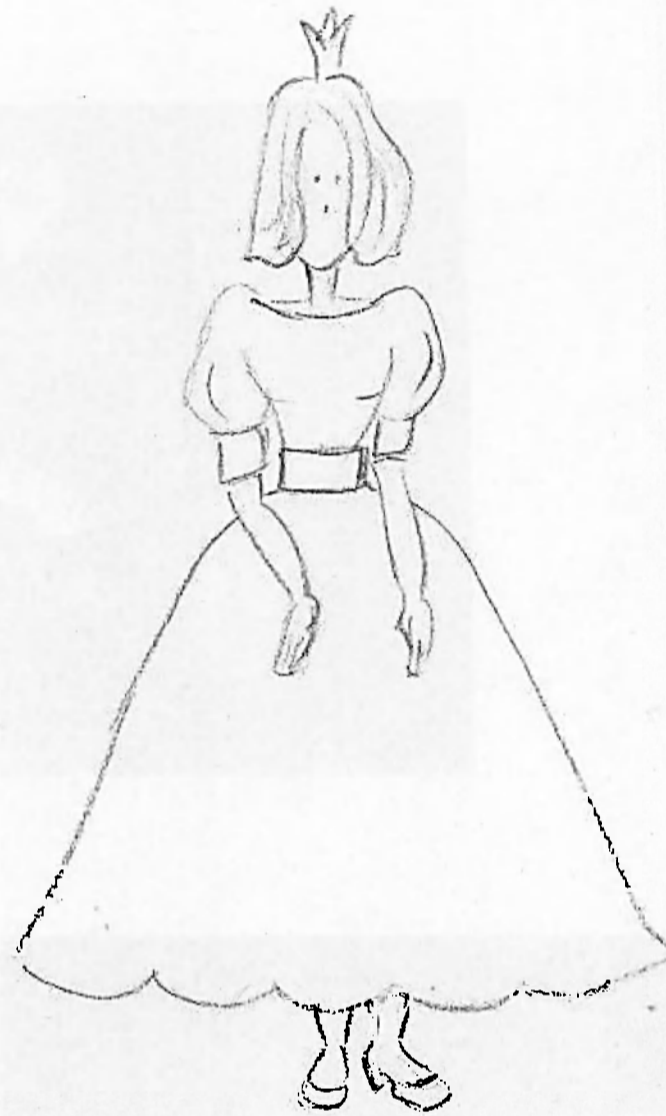
36) Příloha k pohádce – koník.



37) příloha k pohádce – drak.



38) Příloha k pohádce – princ a princezna.



## Přílohy

1) Fašankový koník.



2) Výroba laufrovských čepic.



3) Laufrovská čepice.



4) Výroba laufrovských čepic.



5) Mašina.



6) Maškara.



7) Maškara „Slamák“.



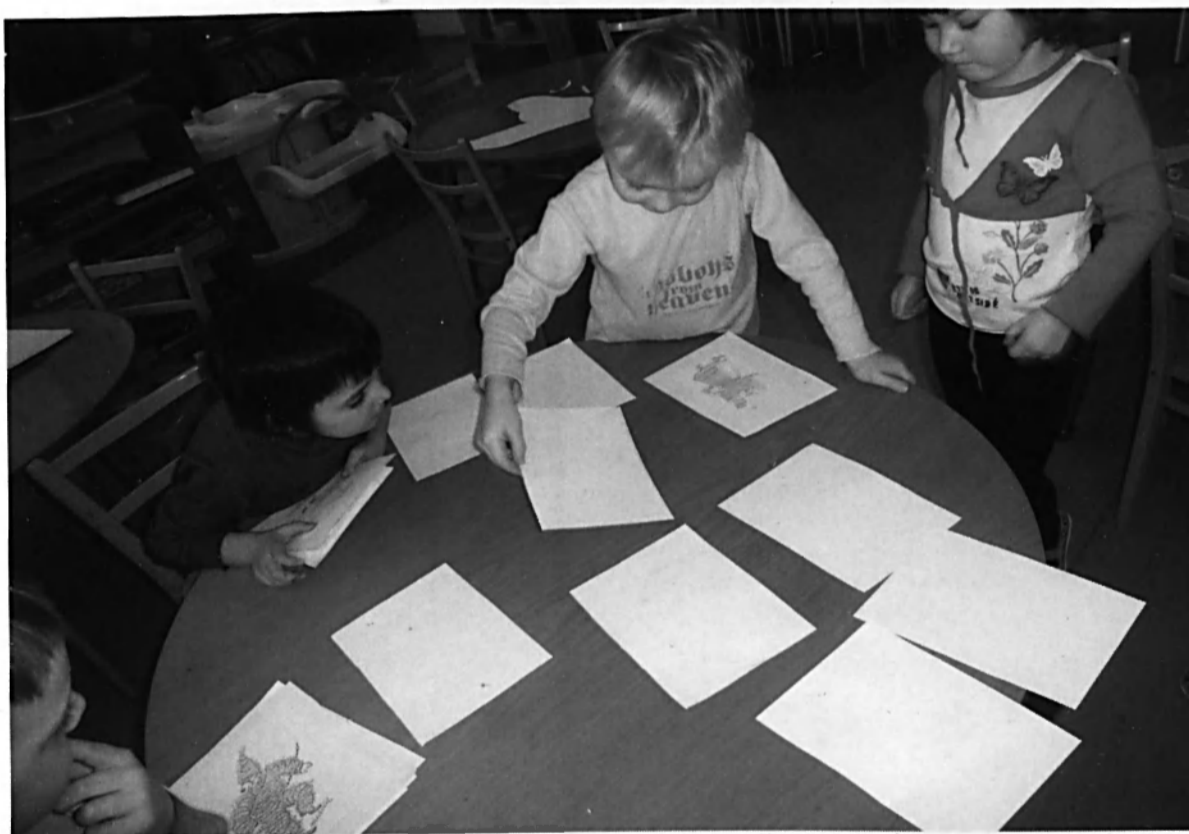
8) Maškara „Slamák“2.



9) Zaplétání copánku na koníkové hřívě.



10) Hra pexesa.



11) Pexeso.



12) Kreslení konfků.



13) Vojenská čepice.



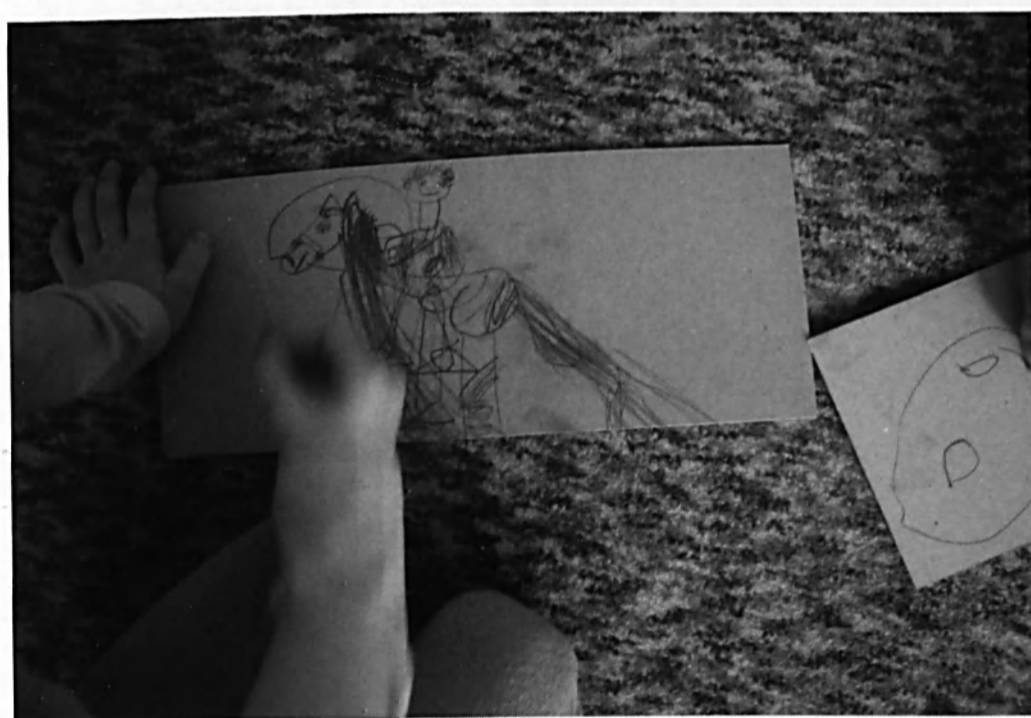
14) Kreslení maškar – medvěd.



15) Kreslení maškar – voják.



16) Kreslení maškar – voják na koni.



17) Kreslení maškar – medvěd 2.



18) Vyrobení končí.



19) Laufrovské čepice a koníci.



20) Střihání hřívky koníkovi.



21) Hry s koníky.



22) Hry s koníky.



23) Hra s koníky.



24) Namotávání kolbližků.



25) Namotané koblížky.



26) Příprava maškarního průvodu.



27) Vyšívání.



28) Výstava kreslených mášek.



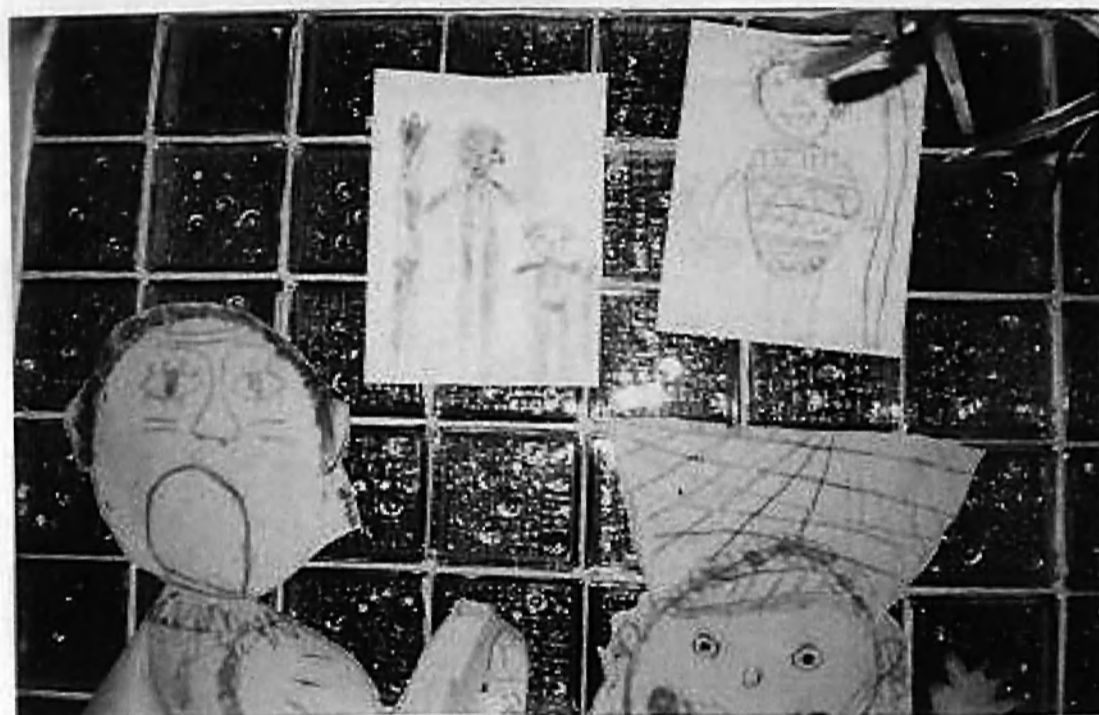
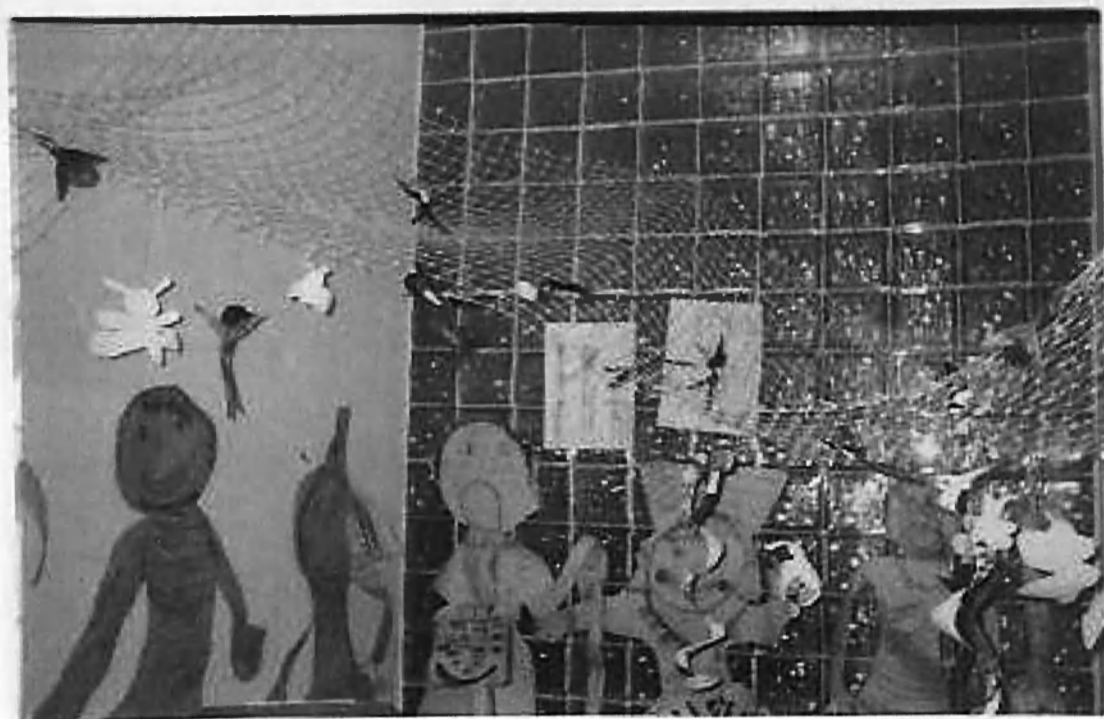
29) Výstava produktů fašanku.



30) Výstava produktů fašanku.



39) Produkt z projektu Afrika.



40) Produkt z projektu Afrika.



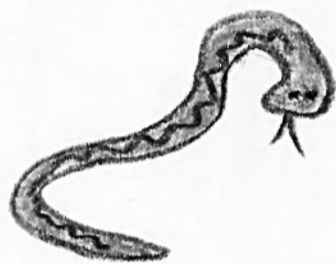
41) Rýmovací pexeso



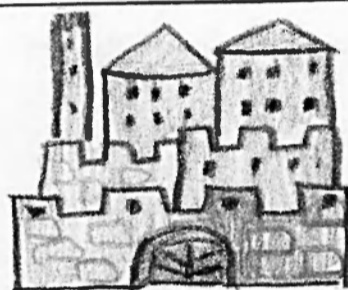
SLUNÍČKO



SRDÍČKO

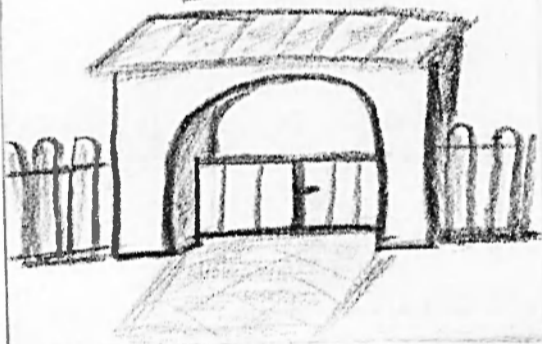


HAD

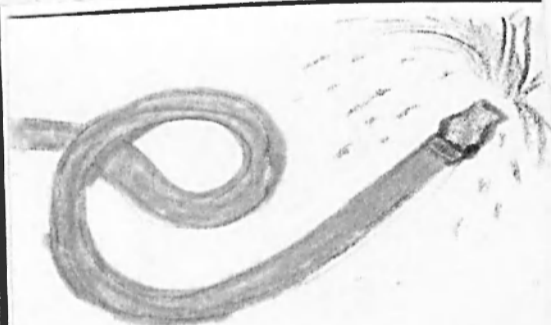


HRAD

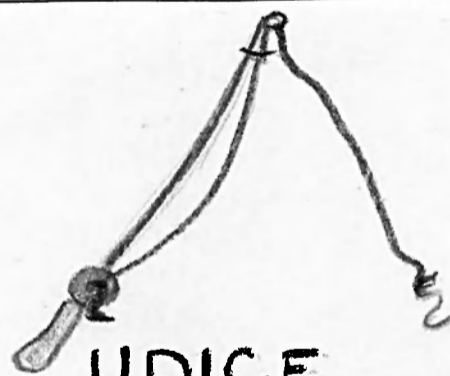
BRÁNA



VRANA

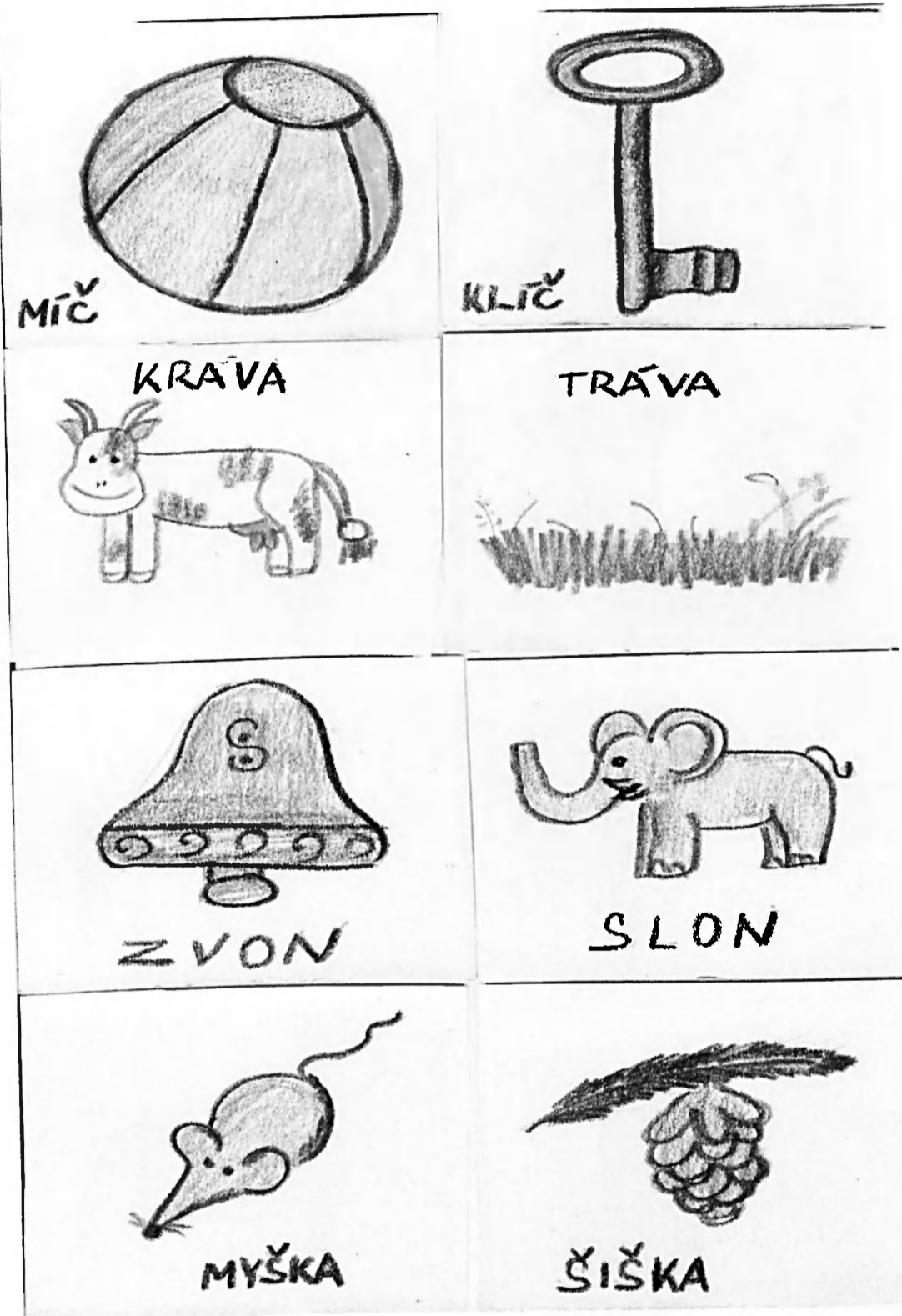


HADICE



UDICE

42) Rýmovací pexeso.



43) Rýmovací pexeso.

MRAK



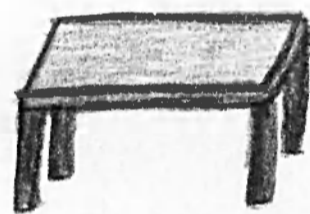
DRAK



PES



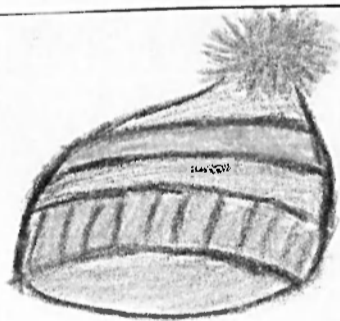
LES



STŮL



HŮL



ČEPICE



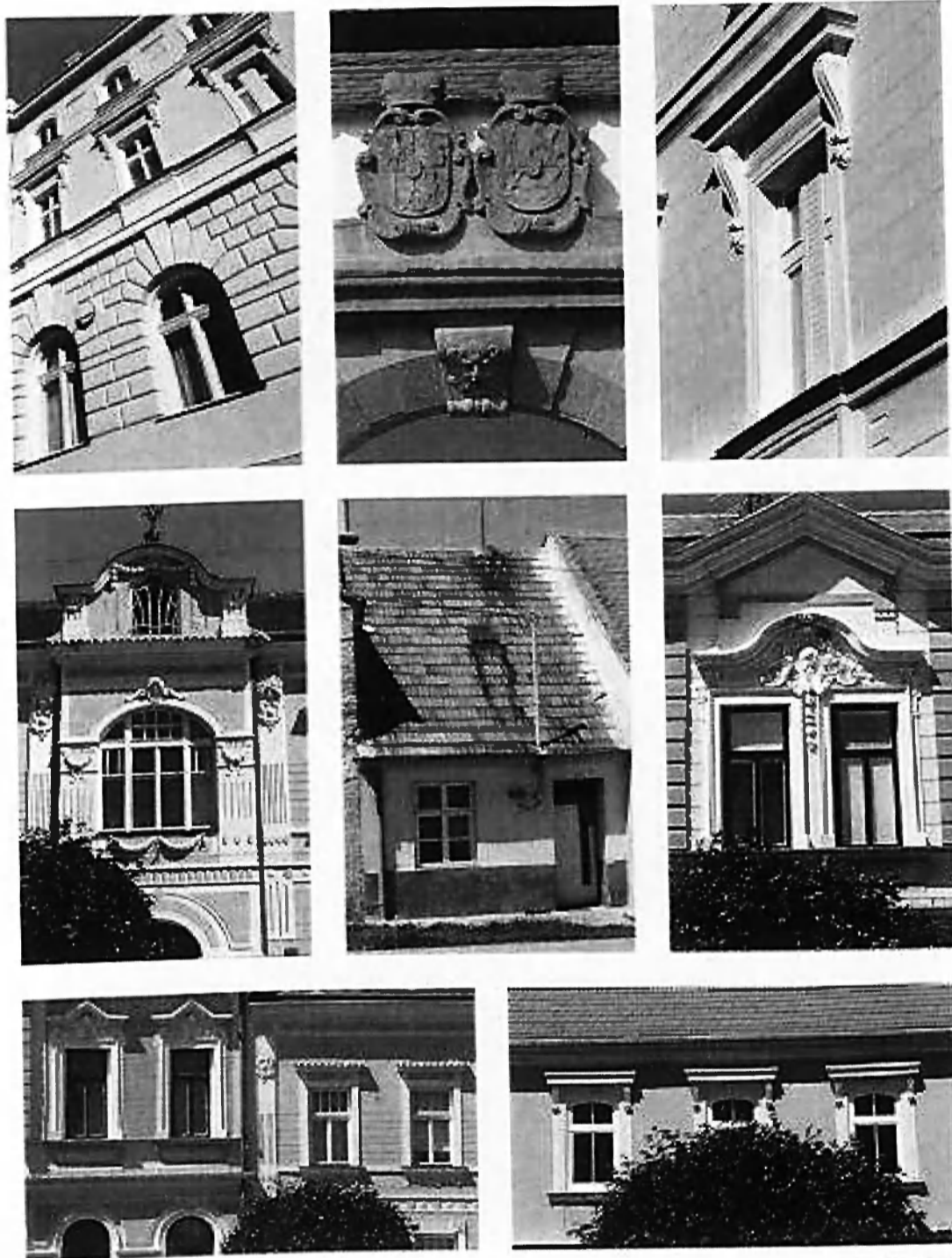
OPICE

44) Ostrožské kroje.



*Detaily ze současného lidového oděvu.*

45) Architektura Uherského Ostrohu.



...a architektury

46) Zámek Uherský Ostroh

