



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

VYTVÁŘENÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY PEDAGOGEM

Bakalářský projekt

Autor: Kateřina Derflová
Vedoucí práce: doc. PhDr. et Mgr. Petra Potměšilová
Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářský projekt vypracovala samostatně a vyznačila jsem veškeré použité prameny a literaturu.

V Olomouci dne 9. dubna 2021

.....
Kateřina Derflová

Děkuji doc. PhDr. et Mgr. Petře Potměšilové Ph.D. za pomoc, trpělivost, cenné rady a připomínky k projektu a za veškerý čas, který mi věnovala během mého studia. Dále děkuji své rodině a přátelům za velkou podporu nejen při psaní bakalářského projektu.

OBSAH

1. Úvod.....	6
2. Pedagog vytváří didaktickou pomůcku.....	7
3. Stanovení cílů.....	8
3.1. Pravidlo SMART.....	8
3.2. Psychomotorické cíle.....	8
3.3. Afektivní cíle.....	10
3.4. Kognitivní cíle.....	11
4. Věk cílové skupiny.....	13
4.1. Prenatální a neonatální stadium.....	14
4.2. Kojenecký věk.....	15
4.3. Rané dětství.....	16
4.4. Věk hry.....	18
4.5. Školní věk.....	20
4.6. Adolescence.....	22
4.7. Mladá dospělost.....	23
4.8. Dospělost.....	24
4.9. Stáří.....	25
5. Organizace a instituce.....	27
5.1. Rodina.....	27
5.2. Mateřské školy.....	30
5.3. Základní školy.....	31
5.4. Denní stacionáře.....	33
5.5. Domovy seniorů.....	35
6. Didaktické prostředky.....	36
6.1. Učební pomůcky.....	37
6.2. Technické výukové prostředky.....	38
6.3. Organizační a reprografická technika.....	38
6.4. Výukové prostory a jejich vybavení.....	38
6.5. Vybavení učitele a žáka.....	38
7. Představení didaktické pomůcky „Čtyři roční období“.....	39
8. Quiet books.....	40

9. Cíle pomůcky.....	42
10. Vytváření didaktické pomůcky.....	44
11. Testování pomůcky.....	47
11.1. Hrajeme si s hrošíkem.....	47
11.2. ZŠ Lyčkovo náměstí.....	48
12. Manuál a další práce s pomůckou	52
13. Závěr	53
14. Literatura	55
15. Přílohy	60

1) ÚVOD

Tento bakalářský projekt si klade za cíl vytvořit konkrétní didaktickou pomůcku a popsat její tvorbu i motivace k jejímu vytvoření.

Projekt je rozdělen do dvou částí. V první, teoretické se věnuje tématu pedagoga, který si sám vytváří pomůcku. Představuje výhody i úskalí vytváření vlastní pomůcky, motivuje pedagogy k tvorbě těchto pomůcek. Zároveň se věnuje teoretickému stanovování cílů, rozepisuje některé z vybraných taxonomií a vysvětluje, proč je nutné před vytvářením pomůcky cíle stanovit. Dále představuje možné cílové skupiny, pro které může pedagog didaktickou pomůcku vytvářet. U jednotlivých věkových skupin vychází z vývojové teorie Erika Eriksona. Poslední kapitolou teoretické části projektu je pak rozdělení didaktických prostředků. Projekt tady vychází z dělení podle Kalhouse a Obsta.

V praktické části se projekt věnuje konkrétní didaktické pomůcce, kterou jsem v rámci bakalářského projektu vytvořila. Jedná se o velkoformátový obraz, který má být pomůckou pro výuku čtyř ročních období pro předškolní děti. Obraz je z textilních materiálů a pracuje na principu quiet books, neboli tichých knížek. V praktické části projektu je rozepsána výroba, včetně finanční a časové náročnosti, prostor je zde věnován také fenoménu quiet books. V neposlední řadě potom v jedné z kapitol prezentuji svou konkrétní práci s pomůckou v určitém prostředí a její testování dětmi. Poslední kapitola praktické části projektu se pak zabývá budoucností pomůcky a manuálem, který jsem pro pomůcku vytvořila a je k projektu přiložen v sekci příloh.

Na konci projektu je pak seznam literatury a příloh, které jsem vytvořila. V přílohách je podrobně nafocena přesná podoba pomůcky, fotografie z práce s dětmi a také manuál.

2) PEDAGOG VYTVÁŘÍ DIDAKTICKOU POMŮCKU

Didaktické pomůcky, které si pedagog, nebo vychovatel sám vytváří nejsou novinkou. Už Jan Amos Komenský si vytvořil pro své žáky vlastní ilustrovanou učebnici Orbis Pictus. Podobně i dnes existují pedagogové, kteří sami pracují na vlastních pomůckách, aby dětem, nebo svým svěřencům co nejlépe vysvětlili problematiku, kterou se zabývají.

Výhodou tvorby vlastní pomůcky je rozhodně to, že pedagog přesně ví, pro koho a za jakým účelem pomůcku vytváří. Pokud máme přesně definovanou cílovou skupinu, kterou osobně známe je snazší naformulovat cíle. A s dobře stanovenými cíli a plánem je jednodušší cokoli vytvářet. Pedagog navíc přesně ví, co jeho žáci potřebují. Zná je a může pomůcku přizpůsobit jejich potřebám.

Každá věková skupina je jiná, má jiné potřeby, jiné preference, učí se trochu jiným způsobem. Stejně tak se liší práce ve škole, nebo ve volnočasovém zařízení. A konečně každý člověk je unikátem, proto neexistují dvě stejné skupiny. A tak je skvělé, když si pedagog vytváří své pomůcky, které během práce s různými skupinami přizpůsobuje konkrétní a aktuální situaci.

Nevýhodou vytváření didaktických pomůcek je jistě její náročnost. A to jak časová, tak často i náročnost samotné výroby. Finančně vychází vytváření vlastní pomůcky často lépe než její pořízování ve specializovaných obchodech. Nicméně velice záleží na druhu a typu pomůcky.

Pro vytvoření kvalitní a smysluplné didaktické pomůcky je třeba zamyslet se nad několika věcmi, kterým se budu věnovat v následujících kapitolách. První věcí je rozhodně stanovení cílů. Následně znalost základů vývojové psychologie člověka, abychom mohli pomůcku vytvořit v souladu se schopnostmi a možnostmi člověka, pro kterého ji tvoříme. Další věcí je znalost cílové skupiny. Tvořím pro jednotlivce, nebo pro skupinu lidí? Bude se s pomůckou pracovat ve škole, v rodině, nebo ve volnočasovém zařízení? To vše ovlivňuje finální podobu pomůcky a měli bychom se nad tím před samotnou tvorbou zamyslet.

Pokud vím, pro koho a s jakým cílem chci pomůcku tvořit, můžu se posunout dál k návrhu pomůcky, výběru materiálu, nebo postupu, jak budu pomůcku vytvářet. A nakonec už zbývá jen samotná realizace tvorby.

Po vytvoření pomůcky je dobré ji před samotným použitím v praxi vyzkoušet. Pokud něco nefunguje, nebo pedagog není s něčím spokojen, má prostor to ještě opravit a vylepšit. Předejde se tak zbytečnému stresu a nepříjemným situacím přímo ve výuce.

3) STANOVENÍ CÍLŮ

Prvním a nezbytným krokem pro vytvoření kvalitní didaktické pomůcky je stanovení jejích cílů. To znamená, co tím sleduji, proč a za jakým účelem pomůcku tvořím. Stanovení cílů má svá pravidla, existuje několik taxonomií, podle kterých cíle stanovujeme. V rámci tohoto projektu jsem pracovala s taxonomiemi od Davea, Kratwohla a Blooma.

3.1. PRAVIDLO SMART

Během stanovování cílů je dobré mít na paměti tzv. pravidlo SMART. Toto pravidlo popisuje, jaký by měl cíl být. Jednoduchá zkratka vychází z angličtiny, kdy s, m, a, r, t jsou začáteční písmena slov, kterými můžeme popsat dobře stanovený cíl. S-specific znamená, že cíl by měl být vždy specifický, dobře definovaný a jasně formulovaný. M-measurable, cíl by měl být měřitelný. Musíme být schopni během dosahování cíle změřit progres. A-achievable, dosažitelný. R-realistic, zaměřujeme se na realističnost cíle. A konečně T-trackable, nebo time-bound. To znamená sledovatelný, nebo vázaný na čas. Je dobré stanovit si časový úsek, v němž chceme daného cíle dosáhnout. Zároveň dobře stanovený cíl by měl být sledovatelný i během procesu jeho dosahování. (Conzemius, O'Neill, 2009; Singh, Kaur, 2020)

3.2. PSYCHOMOTORICKÉ CÍLE

Cíle, které se zaměřují na psychomotoriku, to znamená na dovednosti manipulace s nástroji a jinými předměty. Jedná se o cíle výcvikové, nebo dovednostní. Příkladem může být řeč, psaní, kreslení, nebo právě manipulace s věcmi a nástroji.

Dave sestavil taxonomii psychomotorických cílů a rozdělil je na pět kategorií. První z nich je **imitace**. Je to jakási nápodoba, stav, kdy dítě, nebo jiný člověk vědomě opakuje a napodobuje. Může se ale jednat i o nápodobu čistě impulzivní. Druhým stupněm je **manipulace**. Ta už je cílená a vědomá. Jedná se o manipulaci podle instrukce za účelem zpevnování. Třetí úroveň je **zpřesňování**. Zde se probíhá kontrola, práce je prováděna s větší přesností a menší spotřebou energie. **Koordinace** je další stupeň, během kterého provádíme jednotlivé úkony za sebou ve správné sekvenci a jakési harmonii. Řadíme jednotlivé činnosti za sebe tak, aby na sebe správně navazovaly. Posledním stupněm Daveovy taxonomie psychomotorických cílů je stupeň **automatizace**. Jedná se o částečné, nebo úplné zautomatizování činnosti. Činnost je pak prováděna s maximální přesností a výkonem za použití minimálního množství energie. (Čabalová, 2011; Zormanová, 2017)

Tab. 1. Psychomotorické cíle podle Davea

CÍLOVÁ KATEGORIE	POPIS
IMITACE	Impulzivní nápodoba, vědomé opakování
MANIPULACE	Manipulace podle instrukce
ZPŘESŇOVÁNÍ	Vykonávání pohybu s větší přesností
KOORDINACE	Řazení jednotlivých úkonů do sekvencí
AUTOMATIZACE	Zautomatizování sekvence pohybů

3.3. AFEKTIVNÍ CÍLE

Cíle afektivní se zabývají postoji. Zaměřují se na emocionální oblast života člověka, na vytváření hodnotových postojů a orientací. Pracují zejména s hodnotami, jejich oceňováním, přijímáním a jejich rolí v našem životě.

Taxonomie afektivních cílů podle Kratwohla má pět stupňů. Prvním stupněm je **přijímání** hodnoty. Je to ochota nějakou hodnotu přijímat, vnímat její existenci. Na druhém stupni, tedy stupni **reagování** už hodnotu nejen přijímáme, ale reagujeme na ní. Jedná se o větší zainteresovanost jedince a je patrná jeho zvýšená aktivita směrem k dané hodnotě. Když jedinec začne **oceňovat určitou hodnotu**, dostáváme se na třetí stupeň Kratwohlovy taxonomie. Určité skutečnosti zde pro jedince nabývají vnitřní hodnotu a začíná je sám za sebe vnímat jako důležité a hodnotné. Čtvrtým stupněm taxonomie je **integrování hodnot**. Zde jsou hodnoty nejen přijímány a oceňovány, ale zároveň organizovány do hierarchií a soustav. Člověk si sám v sobě vytváří mezi hodnotami vztahy a tyto vztahy posuzuje. Jedinec na posledním stupni taxonomie podle Kratwohla pak **internalizuje hodnoty ve svém charakteru**. Znamená to, že určitá hodnota zaujme pevné místo v hodnotové hierarchii jedince a stává se součástí jeho uceleného hodnotového systému. (Čabalová, 2011; Zormanová, 2017)

Tab. 2. Tabulka afektivních cílů podle Kratwohla

CÍLOVÁ KATEGORIE	POPIS
PŘIJÍMÁNÍ HODNOTY	Subjekt je ochoten přijímat a vnímat
REAGOVÁNÍ NA HODNOTU	Zvýšená aktivita a zainteresovanost subjektu
OCEŇOVÁNÍ HODNOTY	Skutečnost nabývá pro jedince vnitřní hodnotu
INTEGROVÁNÍ HODNOT	Řazení hodnot do soustav a určovat vztahy mezi nimi
INTERNALIZACE HODNOT V CHARAKTERU	Hodnoty získávají pevné místo v charakteru člověka

3.4. KOGNITIVNÍ CÍLE

Kognitivní neboli vzdělávací cíle jsou cíle, které se váží k osvojování intelektuálních dovedností, znalostí, nebo vědomostí.

Bloomova taxonomie kognitivních cílů má šest úrovní. Ke každé z úrovní patří nějaká klíčová slovesa, která charakterizují konkrétní činnost.

První úroveň je **zapamatování**. Jedná se o zapamatování faktů a termínů, bez hlubšího porozumění, nebo znalosti tématu. Žák na této úrovni je ale schopen fakta kategorizovat a klasifikovat. Slovesa, která k této kategorii patří jsou: definovat, vyjmenovat, rozpoznat, zopakovat, zapsat, spojit, vytvořit seznam...

Rozumět je druhá úroveň taxonomie kognitivních cílů podle Blooma. Jedná se například o překlad z jednoho jazyka do druhého. Člověk na této úrovni je schopen jednoduché interpretace a vysvětlení problematiky. Umí uvést příklad, předvést, říct vlastními slovy, vypočítat, přeložit atd.

Třetí úroveň je **aplikace**. Člověk umí použít abstraktní pojmy a zobecňující teorie. Zná zákony, pravidla, principy, postupy a metody. Mezi klíčová slovesa pro tuto kategorii patří například: plánovat, řešit, uvést vztah mezi, vyzkoušet, nebo připravit.

Čtvrtá úroveň je **analýza**. Schopnost analyzovat věci, rozebrat informaci na prvky a části, a tyto části seřadit podle určité hierarchie. Je to také o nalezení vztahů mezi jednotlivými prvky v hierarchii a o interakci mezi nimi. Analýza je vystižena těmito slovesy: shrnout, najít vztah, dát do souvislostí, kategorizovat, odhadnout, vyřešit, diskutovat atd.

Předposlední kategorií je u Blooma kategorie **hodnotit**. Člověk nacházející se na tomto stupni taxonomie je schopen posoudit materiály, podklady, techniky a metody podle jitých kritérií. Ta jsou buď dopředu dána, nebo si je může sám určit a navrhnout. Je tak schopen kritizovat, ale i ocenit, obhájit, oponovat, vybrat, zdůvodnit, nebo zhodnotit.

Tvořit je poslední, tedy šestá, kategorie. Jedná se o stav, kdy je člověk schopen složit prvky a jejich části do předtím neexistujícího celku. Vytváří tedy něco úplně nového. Slovesa k tomu stupni jsou: upravit, navrhnout, složit, řídit, předpovědět... (Zormanová, 2017; Heřmánková, Macek, 2019)

Tab. 3. Tabulka kognitivních cílů podle Blooma

CÍLOVÁ KATEGORIE	TYPICKÁ SLOVESA
ZAPAMATOVAT	definovat, identifikovat, vytvořit seznam, vyjmenovat, opakovat, vzpomenout si, rozpoznat, zapsat, spojit, zopakovat, podtrhnout, zvýraznit
ROZUMĚT	vybrat, uvést příklad, předvést, popsat, určit, rozlišovat, vysvětlit, vyjádřit, říct vlastními slovy, vybrat, přeformulovat, sdělit, přeložit, simulovat, vypočítat, zkontrolovat, změřit
APLIKOVAT	aplikovat, demonstrovat, interpretovat údaje, načrtnout, zobecnit, uvést vztah mezi, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, vyzkoušet, rozlišit, připravit, zaznamenat
ANALYZOVAT	analyzovat, provést rozbor, najít vztah, porovnat, shrnout, dát do souvislostí, seřadit do logických posloupností, identifikovat příčiny a následky, kategorizovat, diskutovat, klasifikovat, kombinovat, odhadnout, odvodit, zpochybnit, vyřešit, diagnostikovat
HODNOTIT	kritizovat, obhájit, ocenit, posoudit, podpořit názory, oponovat, prověřit srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit
TVOŘIT	upravit, organizovat, formulovat, reorganizovat, složit, navrhnout, spravovat, řídit, vytvořit systém, zrekonstruovat, předpovědět, navrhnout

4) VĚK CÍLOVÉ SKUPINY

K úspěšnému vytvoření didaktické pomůcky je potřeba detailně znát cílovou skupinu pro kterou pomůcku vytvářím. Vztahy mezi jejími členy, dobu trvání skupiny a tak dále. Pokud tomu tak bude, může pedagog vytvořit pomůcku přesně na míru a bude tak vyšší šance na úspěch pomůcky u dětí, žáků, nebo dalších osob, které mají s pomůckou pracovat. Důležitým aspektem cílové skupiny je samozřejmě také věk jejích členů.

V následující kapitole se budu věnovat různým věkovým skupinám lidí. Největší pozornost bude zaměřena na děti, se kterými se pedagog, nebo vychovatel setkává nejčastěji. Je nicméně samozřejmostí, že didaktickou pomůcku můžeme vytvářet i pro dospělé, nebo seniory, proto i o nich bude na následujících řádcích zmínka.

Vymezit jednotlivá vývojová stadia je úkol velice těžký. Dnes existuje nespočet teorií, které se snaží uspokojivě rozdělit život člověka do fází. Nicméně každý člověk je unikátem, každý jinak roste, vyvíjí se... proto není dobře možné přesně vymezit kde jedno vývojové období končí a kde druhé začíná. (Říčan, Krejčířová, 1997) Snažilo se o to mnoho pedagogů, psychologů, filozofů, biologů a dalších lidí. Jako příklad můžu uvést třeba Jana Amose Komenského, který rozděлил život člověka na osm škol, které zahrnovaly i prenatální období a smrt. Přičemž uvažovat o důležitosti prenatálního období, nebo dokonce zplození dítěte, pro jeho další vývoj, bylo na Komenského dobu velice moderní a pokrokové. (Komenský, 1966)

Co se týká jednotlivých dílčích funkcí v životě člověka, byly periodizovány v celku uspokojivě. Například vývoj inteligence periodizoval a popsal Jean Piaget. (Říčan, Krejčířová, 1997). Stejně, jako Komenský, mluví o osmi stádiích života člověka, tzv. osm věků, také Erik Erikson, z jehož učení budu během práce vycházet. (Erikson, 2015)

Nejznámější je nejspíše periodizace psychosexuálního vývoje Sigmunda Freuda, ze které Erik Erikson také vychází a dále ji rozpracovává.

Eriksonova psychosociální teorie vývoje osobnosti popisuje osm věků člověka, tedy osm vývojových fází. V každé formuluje psychosociální ctnosti a konflikty. Na každé

úrovni vývoje musí podle Eriksona člověk vyřešit jeden konflikt. Po jeho úspěšném řešení získává určitou ctnost a přesouvá se do dalšího stadia vývoje.

4.1. PRENATÁLNÍ A NEONATÁLNÍ STADIUM ŽIVOTA

Prenatální stadium života člověka Erikson do své teorie nezahrnuje. Vycházíme-li ale z jiných autorů, jako je Matějček, Langmaier, Komenský, nebo další, musíme připustit, že prenatální stadium vývoje je pro dítě zásadní. O psychice dítěte před narozením toho zatím moc nevíme. Jasně ale je, že dobrý psychický stav matky a přijímání dítěte s láskou je pro psychický stav dítěte významný. (Matějček, 1991; Langmaier, 1983; Komenský, 1966)

Období těhotenství je zakončeno porodem většinou v devátém měsíci. Porod samotný je pro dítě velice náročným zážitkem. Dítě během porodu spolupracuje s matkou, proto je to jak fyzicky, tak psychicky náročná, zátěžová až traumatická situace. Dnešní trendy v porodnictví mluví o tzv. něžném, nebo přirozeném porodu. Mluví se také o hypnoporodu, nebo dalších porodních technikách, které jsou pro matku i dítě přirozené a méně stresové a nepůsobí takový psychický tlak. Okamžiky těsně po narození jsou pro dítě i matku klíčové. I proto moderní porodnictví propaguje bonding, tedy sblížení se matky s dítětem ihned po porodu. Po porodu je dítě okamžitě přiloženo matce na hrud'. Tyto první okamžiky jsou pro oba velice důležité. (Langmaier, 1983; Samková, 2020)

S dětmi v prenatálním, nebo neonatálním stadiu se však pedagog v rámci vytváření specifických didaktických pomůcek většinou neseťká. Nicméně mi přijde důležité mít tato období života člověka na paměti během práce s lidmi. Nechtěné těhotenství matky, nebo náročný porod jsou totiž věci, které mohou život člověka v budoucnu velmi ovlivňovat. Je proto dobré o tom vědět a například při anamnéze se jimi zabývat. (Mertin, Krejčířová, 2016)

4.2. KOJENECKÝ VĚK

Prvním stadiem, nebo věkem života člověka, který Erikson popisuje je věk kojenecký. Je to novorozenecké období, podle Freuda období orální. Vývojovým tématem, nebo úkolem tohoto věku je důvěra, nebo naděje. Erikson pracuje s termínem basic trust, tedy základní důvěra. Ten zde stojí v rozporu se základní nedůvěrou. Základní důvěrou se rozumí důvěra k primární osobě, nejčastěji matce. Zakoušení důvěry je pro dítě zásadní pro jeho další vývoj, protože bez důvěřující naděje člověk nemůže žít kvalitní citové vztahy s lidmi, na jejichž péči je odkázán. Důvěra a blízký vztah mezi dítětem a primární osobou (většinou matkou) vede i k rozvíjení důvěry sama v sebe a ve své tělo. (Erikson, 2015; Říčan, Krejčířová, 1997; Smahel, 1995) Pokud si dítě nevybuduje základní důvěru v kojeneckém věku, je do budoucího života ohroženo závažnými narcistickými (Kohut in Říčan, Krejčířová, 1997) nebo duševními (Kleinová, Bálint in Říčan, Krejčířová, 1997) poruchami. Příliš silná deprivace dítěte pak může vést až k poruchám fyzického vývoje. (Říčan, Krejčířová, 1997; Dětský úsvit, 2021)

V kojeneckém věku je tedy pro dítě i matku důležitá vzájemná blízkost a intimita mezi nimi. Při vytváření didaktických pomůcek pro děti v téhle věkové kategorii je dobré na to nezapomínat. Pedagog může díky didaktickým pomůckám podporovat vztah matky a dítěte, jejich společnou hru, nebo interakci. Ta je v tomto období více než žádoucí. (Smahel, 1995; Říčan, Krejčířová, 1997; Erikson, 2015)

U vytváření pomůcky pro děti v kojeneckém období musíme dbát také na fyzický vývoj těla dítěte. Například smysly novorozeného dítěte nejsou stejné, jako smysly dospělého člověka. Zrak novorozence je ale lepší, než si lékaři donedávna mysleli. Dítě je ihned po porodu schopno reagovat na světlo. Není jisté, jak dobře dokážou oči novorozence zaostřovat (akomodace čočky), ale nejspíše dokáže již velmi malé dítě rozlišovat barvy. A to dokonce s větší citlivostí na barevné spektrum než dospělý člověk. Velice brzy se také projevuje vnímavost tvarů a dokonce hloubky. Při tvoření pomůcky je proto dobré pracovat se základními tvary, pedagog se nemusí bát ani využití barev, nebo různě velkých objektů. (Smahel, 1995; Matějček, 1991)

Co se sluchové percepce týče, dítě je již velmi brzy po porodu schopno odlišit zvuk lidského hlasu od ostatních zvuků. Vnímá také výšku tónů, přičemž hluboké tóny ho uklidňují, naopak na vysoké reaguje spíše úzkostně. Oxfordský výzkum ale zároveň ukázal, že vyšší hlas matky působí na dítě více uklidňujícím dojmem než hlubší hlas otce. (Smahel, 1995) Při vytváření pomůcek pro kojence se tedy nemusí pedagog bránit použití zvukových komponentů, jako jsou chrastítka, pískátka, šustítka, nebo hrající strojky. U dětí od třetího měsíce věku se citlivost na zvukové podněty ještě zvyšuje, zvukové komponenty v didaktických pomůčkách, nebo hračkách jsou tak velice vítané. (Matějček, 1991; Lazzari, 2013)

Motorika dítěte během prvních měsíců života se velice rychle vyvíjí. Dítě roste a zraje jeho centrální nervová soustava. Je dobré v této době vývoj dítěte podporovat a poskytovat mu dostatek impulzů pro jeho zkoumání světa, zároveň dál budovat jeho důvěru. Kolem třetího měsíce života dítě začíná ovládat aktivní úchop. Při vytváření pomůcek tedy může pedagog využít komponenty, nebo tvary, které může dítě rukou uchopovat. Měly by být tak velké, aby se dobře vešly do malé dlaně. Hlavu udrží dítě samo ve vzpřímené pozici a při lehu na bříšku se opírá o lokty a tzv. „pase koníčky“. (Matějček, 1991; Lazzari, 2013)

Později v devátém měsíci zvládá dítě sedět samo bez opory, začíná u něj aktivní lokomoce a rádo se aktivně zmocňuje předmětů. Zvládá už klěšťový úchop, tedy úchop mezi palcem a ukazováčkem. To pro didaktické pomůcky znamená, že mohou obsahovat drobnější komponenty, které může dítě mezi palec a ukazováček uchopit. Důležité ale je, že dítě má stále tendence poznávat svět pomocí úst. Zásadní je tedy myslet na bezpečnost pomůcky. Vhodné je volit bezpečné materiály a takové komponenty, u kterých nehrozí vdechnutí, nebo spolknutí. (Matějček, 1991; Lazzari, 2013)

4.3. RANÉ DĚTSTVÍ

Druhým věkem člověka, tedy druhým stadiem vývoje je podle Eriksona rané dětství. Zhruba se jedná o batolecí období, kdy základním tématem je autonomie. Základní konflikt je zde mezi pojmy autonomie a stud. Sigmund Freud toto období ve své

teorii nazývá obdobím análním. I Erikson se zabývá problémem vyměšování – chození na nočník a s tím souvisejícím studem i uspokojením. Dítě začíná pomalu ovládat vlastní tělo i psychiku. (Erikson, 2015; Říčan, Krejčířová, 1997; Smahel, 1995; Dětský úsvit, 2021)

U dětí se v tomto období poprvé setkáváme s odmítáním, nebo prosazováním jejich vlastní vůle. To souvisí i se schopností dítěte mluvit a chodit. V této fázi života přestává být pro dítě primární osobou pouze matka, ale pozornost se přesouvá na oba rodiče. Stejně jako v kojeneckém věku dítěte je pak stále zásadní fyzický kontakt. Přijímající a láskyplný dotyk rodiče je pro dítě obrovsky důležitý. (Erikson, 2015; Říčan, Krejčířová, 1997; Smahel, 1995; Langmaier, 1983)

S rozvojem řeči u dětí souvisí i rozvoj kognice. Podle Piageta je vývoj senzomotorické inteligence ukončen kolem jednoho a půl roku života dítěte. Tím začíná veliký pokrok v inteligenci a vnímání u dítěte. Rozvíjí s totiž schopnost symbolického a předpojmového myšlení. Kolem druhé poloviny druhého roku života začíná dítě chápat symbolický význam slov. (Piaget, Bärbel, 2010) Nicméně ke zvládnutí smysluplné, koordinované dospělé řeči je ještě čeká dlouhá cesta. Tu může pedagog usnadnit právě volbou a výrobou vhodné pomůcky, která bude rozvíjet představivost a fantazii a zároveň bude pracovat se základními a jednoduchými pojmy jako jsou názvy barev, tvarů, zvířat, nebo základních slov slovní zásoby. Děti jsou v této fázi vývoje mimořádně zvědavé. Rády objevují nové věci, nebo používají známé předměty k novým experimentům a pokusům. Rády například hází hračky na zem a později do různých směrů. (Smahel, 1995; Langmaier, 1983)

V hrubé motorice dítěte jsou vidět velké pokroky na první pohled. Batole začíná samostatně chodit. Ve dvou letech už dítě většinou bez problémů běhá a zvládá i terénní nerovnosti, jako je kořen, přechod z jednoho povrchu na druhý, nebo překročení prahu. (Langmaier, 1983)

I jemná motorika se velice zdokonaluje. Dítě se učí koordinovat a zpřesňovat pohyby nejčastěji upouštěním, nebo házením předmětů. Kolem třetího roku života je dítě schopné stavět na sebe kostičky, nebo navlékat korálky. To je dobré vědět při

tvorbě didaktických pomůcek. Můžeme zde pracovat s aktivitami, které vyžadují větší přesnost a trpělivost. Didaktické pomůcky pro děti v batolecím období by měly v prvé řadě podporovat rozvoj motoriky, řeči a představivosti. (Langmaier, 1983)

V batolecím období začínají děti také kreslit. Nejprve jde jen o jakési bouchání tužkou o papír bez výrazné snahy něco na čistý list zaznamenat. Později se ale objevuje snaha o napodobování předkreslených obrazců, nebo samostatné čmárání. (Langmaier, 1983)

V batolecím období můžeme s čistým svědomím mluvit i o socializaci dítěte. Kromě rodičů a dalších členů rodiny se totiž dítě stává většinou kolem druhého roku života součástí dětského kolektivu. Důležité je zmínit, že dítě kolem druhého roku života není ještě schopné spolupráce, kooperace nebo budování sociálních vztahů s ostatními dětmi. Převažuje u něj proto tzv. paralelní hra. Je to způsob hry, kdy o sobě děti navzájem ví, sledují se a pozorují, ale každé si zatím hraje samo, případně napodobuje hru ostatních. Pro pedagoga je proto lepší vytvářet takové pomůcky, se kterými s dětmi může pracovat individuálně, případně paralelně. Rozvíjet spolupráci u dvouletých dětí je nicméně ve většině případů předčasné. (Langmaier, 1983; Langmaier, Krejčířová, 2006)

Kooperativní, nebo soupeřivé hry se objevují až později. Erikson dětské hře přikládá velkou důležitost. Není náhodou, že další kapitolu vývoje člověka nazval věkem hry. (Erikson, 2015)

4.4. VĚK HRY

Předškolní období člověka pojmenovává Erikson jako věk hry. Základní ctnostní věku hry je cíl a v protikladu zde proti sobě stojí vina a iniciativa. Erikson popisuje tento věk jako infantilně-genitální, nebo lokomoční. U Freuda mluvíme o období falickém, tedy obdobím, kdy se pro dítě stávají zajímavé jeho genitálie, mluví se o oidipovském, nebo kastročním komplexu. Zároveň se zde začíná objevovat schopnost cítit vinu. Jinak řečeno u dítěte se rozvíjí svědomí. (Erikson, 2015; Říčan, Krejčířová, 1997; Dětský úsvit, 2021)

V tomto vývojovém stadiu nejsou u dětí změny a vývoj na první pohled tolik zřetelné. To ale neznamená, že se dítě nevyvíjí. Naopak tento věk je pro dítě zásadní pro jeho budoucí život. Motorický vývoj jde stále velice progresivně dopředu. Dítě se stává obratnějším, rychlejším a celkově zlepšuje svou fyzickou kondici a schopnosti. Čtyř, nebo pětileté dítě obratně běhá, skáče, chodí do schodů i ze schodů, umí házet míč. Zvládá základní sebeobsluhu. Samo se obléká a svléká, učí se zavazovat tkaničky a zvládá základní hygienické návyky. (Langmaier, 1983; Langmaier, Krejčířová, 2006)

Předškolní dítě také velice obratně kreslí. Na rozdíl od batolete, které mělo problémy s koordinací ruky, předškolák zvládá nejen napodobovat tahy tužkou, ale i vyjadřovat kresbou své představy. Stejně jako kresba a jemná motorika, zdokonaluje se i řeč. Většina dětí přestane s tzv. „dětskou patlavostí“. (Langmaier, 1983) před nástupem do školy. S rozvojem řeči souvisí i rozvoj informací o světě i o sobě samém. Dítě zvládá definovat, popsat a představit si věci, zkrátka uvažuje v pojmech. (Langmaier, 1983)

V období věku hry si dítě osvojuje různé sociální role a zapojuje se již aktivně v dětském kolektivu. Jak už z názvu věku vyplývá, zásadní roli zde hraje dětská hra. Jak bylo zmíněno u věku raného dětství, nejprve přichází paralelní hra. Tu později nahrazuje hra společná. Děti si zde hrají společně, poskytují si materiál, nebo spolupracují na různých projektech. Další úrovní hry je pak hra organizovaná. Při ní jsou jasně rozděleny role a každé dítě přispívá projektu svým osobitým dílem. (Langmaier, 1983; Langmaier, Krejčířová, 2006)

Hra slouží jako filmové plátno, jako jeviště, na kterém mohou děti rozehrát své frustrace, nebo trénovat sociální role do budoucna. Slouží jako velmi účinný diagnostický nástroj a zároveň jako bezpečný prostor pro vytváření modelových situací. Hra rovněž umožňuje vyjádřit, popřípadě odreagovat různé emoce a je-li třeba, je také velmi cenným nástrojem terapeutickým (Erikson, 2015). Během hry se děti dostávají do nejrůznějších poloh a rolí, které si tak zkouší, to jim pomáhá zorientovat se ve světě, společnosti i v sobě samém. V tomto období je hra hlavním úkolem a činností dítěte. Ideální je, aby se dítě mohlo setkávat s vrstevníky v rámci dětských kolektivů a hrát si s ostatními. Setká se tak například s dětskou

soutěživostí, která se stává zároveň motivací pro lepší výkony. (Erikson, 2015; Langmaier, Krejčířová, 2006)

Pro pedagoga, který vytváří didaktickou pomůcku pro děti v předškolním období je zásadní držet se tématu hry. Ideální pomůcka je hravá, adaptabilní, má spoustu možností, co se s ní dá dělat. Dobré je, aby dítě zaujala a neomrzela, ale aby v ní nacházelo stále nové možnosti a inspiraci pro hru. Nabízí se také práce s dětskými kolektivy, které musíme pomůcku přizpůsobit. Měla by tedy rozvíjet spolupráci, fantazii, chuť ke hře a podporovat dětskou soutěživost. Vzhledem k rozvoji jemné motoriky už může pedagog volit i didaktické pomůcky spojené s kreslením, neboť předškolní děti jsou již velice schopnými v této oblasti. Co se speciálních zvukových komponentů týče, u dětí kolem pěti let je vhodné dobře se zamyslet nad jejich volbou. Starším předškolním dětem mohou chrastítka a pískátka připadat infantilní, a tak v jejich očích snižovat hodnotu celé pomůcky.

4.5. ŠKOLNÍ VĚK

Erikson nazývá školní věk také stádiem snaživé píce. Do konfliktu se zde dostává zručnost a méněcennost. Základní ctností tohoto věku je pak schopnost. Během školního věku se dítě dostává do situací, ve kterých si osvojuje svět práce a perspektivu svého uplatnění v něm. (Erikson, 2015; Říčan, Krejčířová, 1997; Dětský úsvit, 2021)

S nástupem školní docházky přichází mnohé strasti i radosti, které dítě do té doby nepoznalo. Nástup do školy je rychlý a náhlý, proto znamená pro dítě značnou zátěž. Pro děti, které navštěvovaly mateřskou školu a jsou zvyklé být bez rodičů, nebo v kolektivu vrstevníků může být nástup do školy snazší. I tak je ale na děti vytvářen velký tlak a nároky na vzdělání a pozdější uplatnění v životě se časem stráveným ve škole jen zvyšují. (Langmaier, 1983; Říčan, 1989)

Období her, které předcházelo školnímu věku je v celku násilně potlačeno a na dítě je kladen nárok na aktivní pozornost a ukázněnost ve školních lavicích. Nicméně hravost tím nekončí. Děti i přes nástup do školy stále vyhledávají příležitosti ke hře

a velkou výhodou je, když učitel umí hru zapojit do výuky. Na rozdíl od předchozích období ale děti vyhledávají hry se složitějšími pravidly. Hry pak v dalších letech života pomalu nahrazuje práce. (Langmaier, 1983; Říčan, 1989)

Náročnost školní docházky je dobré mít na paměti a pozorně posuzovat, zda je, nebo není konkrétní dítě schopné do školy nastoupit. Školní zralost dítěte se zkoumá a popisuje na třech úrovních, biologické, kognitivní a emoční (jinak motivační, nebo citové). Pokud je dítě uznané jako nezpůsobilé nástupu do vzdělávací instituce, dojde k odkladu školní docházky. Odklady školní docházky jsou v posledních letech běžnější, než tomu bylo dříve. Za posledních deset let se například podíl dětí nastupujících do první třídy s ročním odkladem zvedl o více než 44%. (Český statistický úřad, 2020; Langmaier, 1983)

Hrubá motorika dítěte se nadále zlepšuje. Dítě sílí, přibývá na váze a roste. Dětský organismus je neobyčejně výkonný a dokáže překvapivě rychle regenerovat, na rozdíl od organismu dospělého. Dítě ještě neumí správně hospodařit se silami, a tak se rychle vyčerpá. Ve výkonech začínají být patrné rozdíly mezi chlapci a dívkami. Tělesná obratnost se pak stává velice důležitým faktorem pro postavení dítěte ve skupině. Jemná motorika se stále vyvíjí, dítě zpřesňuje koordinaci mezi rukou a okem, v tom pomáhá trénink psaní. Zlepšuje se výkon při kreslení a malování. Vyvíjí se nadále i smyslové vnímání. Zbystřují se smysly, logické myšlení, řeč, paměť, slovní zásoba... Rozum celkově se stává výkonnějším a pozornost stálejší a soustředěnější. Velice rychle se vyvíjí také představivost. (Langmaier, 1983; Říčan, 1989)

Socializace je velké téma u nástupu do školy. Dítě si musí zvyknout na přítomnost autority – učitele. Zároveň vytváří a buduje stálejší a dlouhodobější vztahy se spolužáky. Potřebná je zde schopnost kooperace, ale i samostatné práce a zdravé soutěživosti. (Langmaier, 1983; Říčan, 1989)

Didaktické pomůcky pro školní výuku jsou většinou specifické tím, že se věnují konkrétnímu tématu, které se ve škole probírá. Nicméně vznikají mohou například i pomůcky pro rozvoj spolupráce, nebo jako součást preventivních programů. S didaktickými pomůckami můžeme ale i u starších dětí pracovat při volnočasových

aktivitách, v rodině, nebo na specifických místech, jako jsou stacionáře, nemocnice, speciálně pedagogická centra, logopedie a podobně. Vytváření pomůcky je tedy u dětí školního věku a starších vázáno hlavně na situaci, instituci, nebo charakteristiku skupiny dětí. Pouze s věkem si zde nevystačíme. Pomůcky jsou většinou velice specifické a vázané na konkrétní situaci. Dobré je ale zmínit, že je potřeba dát si velký pozor, aby pomůcky nepůsobily příliš infantilně. Na to jsou děti v období školního věku velice citlivé. Pokusy o některé pomůcky, nebo aktivity ve výuce pak můžou vnímat jako „trapné“ a tím pádem nezáživné.

4.6. ADOLESCENCE

Dlouhé a náročné období života, které trvá až asi do dvacátého roku života pojímá Erikson jako období hledání vlastní identity. Jedná se o dobu puberty, kdy proti sobě stojí identita a zmatení identity. Hlavní ctností adolescentního věku je věrnost. Vzhledem k délce časového úseku, které období adolescence zahrnuje je v literatuře často ještě rozčleněno na období pubescence a samotné adolescence. Pro přehlednost se tohoto členění budu držet i mém bakalářském projektu. (Erikson, 2015; Říčan, Krejčířová, 1997; Dětský úsvit, 2021)

a) PUBESCENCE

Pubescencí se nejčastěji rozumí období od 11 do 15 let života. Říčan označuje toto období romanticky za „čas první lásky“. (Říčan, 1989) Toto období dospívání je ale pro člověka obrovsky náročné. Z biologického hlediska se toho děje spousta, období pubescence začíná prvními znaky pohlavního dospívání. Objevují se sekundární pohlavní znaky, mutace hlasu, u dívek se dostavuje menarché, u chlapců pak poluce. První menstruací a polucí u pubescentů končí věk pubescence a přesouváme se k samotné adolescenci. Přičemž u dívek je tento vývoj asi o rok až dva dřívější než u chlapců. Produkce hormonů ovlivňuje člověka jak po fyzické, tak psychické stránce a mnozí autoři se nebojí použít spojení „hormonální bouře“ (Říčan, 1989). Je to ale i čas prvních zamilovaností a romantických vztahů. U pubescence se jedná většinou o vztahy platonické. Sexualita pubescenta je většinou ve formě poznávání, zvědavosti a zjišťování,

případně autosexuality, spíše než samotného prožívání intimních vztahů. Dospívání není u všech stejně rychlé, a rozdíly mezi jednotlivými pubescenty jsou velice výrazné, to může někdy vést k posmívání mezi dětmi a někdy až k šikaně. (Langmaier, 1983; Říčan, 1989)

b) ADOLESCENCE

Obdobím adolescence trvá asi od 15 do 20 roku života. Je to období pohlavního dospívání, hledání vlastní identity, vymezování se. Hlavním, a nelehkým, úkolem adolescenta je vyznat se sám v sobě a najít své místo ve světě.

Vlastní tělo adolescenta je středem pozornosti. Souvisí to i s prvními vztahy, sexuálními zkušenostmi a touhou zalíbit se.

V rozhovoru se adolescent stává rovnocenným partnerem dospělých. V tomto věku jsou typické skupinky adolescentů hodiny debatující o různých tématech. Sociální kontakt s vrstevníky i staršími lidmi je v tomto období nesmírně důležitý. Stejně tak je ale zásadní i čas, který má člověk sám pro sebe. (Langmaier, 1983) (Říčan, 1989)

Didaktické pomůcky pro pubescenty, nebo adolescenty jsou většinou používány ve školním vyučování. Jinak se s nimi můžeme setkat spíše u specifických skupin adolescentů v nemocnicích, stacionářích a podobně. Opět, stejně jako u předchozí kapitoly, platí, že pedagog musí vzít do úvahy mnohem více, než je jen věk cílové skupiny.

4.7. MLADÁ DOSPĚLOST

Dalším stadiem Eriksonovy psychosociální teorie vývoje osobnosti je mladá dospělost. Jedná se přibližně o věk mezi dvacátým a třicátým rokem života. Není náhodou, že většina knih o vývojové psychologii končí obdobím adolescence a o dospělosti už se nemluví. Dvacetiletý člověk je totiž z hlediska vývoje kompletní lidskou bytostí. Psychologie dospělých je jistě probírána nadále, ale fyzický i psychický vývoj jedince je adolescencí v podstatě hotov. Psychické funkce v období

dospělosti jsou téměř stále na podobné úrovni a nedochází k dramatickým změnám. (Erikson, 2015; Dětský úsvit, 2021; Langmaier, 1983; Říčan, 1989)

Na rozdíl od zkoumání člověka v předchozích pěti stádiích, není dospělému člověku obecně věnováno tolik pozornosti ve studiích a literatuře. Je to mimo jiné proto, že dospělý člověk nezažívá tak rychlé a dramatické změny ve svém vývoji a životě, jako dítě. Zároveň rozmanitost životů lidí po dvacátém roce života je tak velká, že lze jen těžko definovat „běžného člověka“. (Říčan, 1989)

Podle Eriksona jsou dvacátá léta člověka obdobím, kdy hledá životního partnera a hlubokou lásku. Láska je také ctností tohoto období. V konfliktu zde proti sobě vystupuje intimita a izolace. (Erikson, 2015)

Období mladé dospělosti je také obdobím největší fyzické síly, vitality a energie. Patrně v těchto letech roste i výkonnost mozku. I přes to se tělo pomalu připravuje na stárnutí. (Říčan, 1989)

V práci se zdravými mladými dospělými se s didaktickými pomůckami téměř nesetkáváme. Neznamena to ale, že by se tvorba pomůcek pedagogům pracujícím s touto věkovou skupinou úplně vyhnula. Pokud se zaměříme ne na většinovou populaci, ale na dospělé s postižením, nebo specifickými potřebami, jsou i zde didaktické pomůcky vítané. Jako příklad mi dovoluďte uvést třeba stacionáře pro lidi s různým typem postižení, nejrůznější azylová centra, nebo psychiatrické, či rehabilitační nemocnice. Didaktické pomůcky jsou také velmi užitečné ve zdravotnictví, kde mohou pacientovi pomoci s představou diagnózy, případně rehabilitace, zákroku a podobně. Mnoho didaktických pomůcek je například úspěšně využíváno při přípravě na porod.

4.8. DOSPĚLOST

Období dospělosti přiřazuje Erikson jako ctnost péči. Je to období stability, v pozdějších letech i bilancování. Do konfliktu se zde dostává tvořivost a stagnace. (Erikson, 2015)

Asi do třicátého roku života převažuje evoluce, od třicátého pak spíše involuce. Tělo začíná stárnout. Nepatrně se zhoršuje zrak i sluch, objevují se první vrásky. V pracovní sféře života je dospělost rozhodně věkem úspěchů a vrcholné kariery. Člověk se snaží usadit v rodině, chce mít jistoty. Rodinný život je pro třicetiletého člověka, většinou tedy spíše ženu, hlavním, ne-li ústředním životním zájmem. Na svět přicházejí děti a rodič si tak musí zvykat na novou životní roli. Věk prvorodiček se v posledních letech zvyšuje (v roce 2009 byl průměrný věk prvorodiček 27,4 roku o deset let později pak už 28,5 let) (Český statistický úřad, 2019) proto píšu o rodičovství až u dospělosti a nezmiňovala jsem se o něm v předchozí kapitole. I když většina žen se stává matkou již před třicátým rokem života, téma rodiny se stává právě v období dospělosti zásadním. Člověk má touhu usadit se. Souvisí to i s úbytkem tělesných sil, které byly v mladé dospělosti na vrcholu. (Langmaier, 1983; Říčan, 1989)

Práce s didaktickými pomůckami je u této kapitoly téměř totožná jako u kapitoly předchozí.

4.9. STÁŘÍ

Posledním stadiem života člověka je stáří. Věk kdy mezi sebou soupeří integrita a zoufalství. Jeho ctností je moudrost. Člověk, který vstupuje do této životní etapy je plný životních zkušeností a příběhů. Stáří je často velmi náročným obdobím života a je dobré s ním zacházet s úctou a opatrností. (Erikson, 2015; Dětský úsvit, 2021)

Biologická involuce, tedy stárnutí je patrná na první pohled. Tělo se mění, již během dospělosti ubývá fyzických sil, na pleť přibývají vrásky, šednou vlasy a tělesná schránka se stává křehčí a zranitelnější. Atrofují svaly a smysly se zhoršují. Každý člověk stárne jinak rychle, a proto jsou v době stáří mezi lidmi, kteří jsou podobně staří, veliké rozdíly. Nastávají ale i změny, které nejsou na první pohled patrné. Nejzávažnější se týkají ne hormonálních regulací tělesných i duševních pochodů. To znamená nervové a endokrinní soustavy. Zároveň se lidský organismus stává náchylnější k chorobám a infekcím i nádorovým onemocněním. (Langmaier, 1983; Říčan, 1989)

Podobně jako stárne tělesná schránka, stárne i člověk uvnitř. Duševní činnost se zpomaluje, zhoršuje se paměť a některé kognitivní a exekutivní funkce, klesá i inteligence. (Langmaier, 1983)

Velice důležitý je pro seniory sociální kontakt. Ten ve většině případů zajišťuje rodina, vnoučata, nebo skupinka vrstevníků a kamarádů. Vrstevníků ale časem pomalu ubývá, a proto je pro staršího člověka zásadní mít nějaké zájmy, nebo zázemí, kde se cítí dobře. (Langmaier, 1983; Říčan, 1989)

Stáří může být krásným věkem plným lásky a přijetí od milující rodiny. Bohužel na stáří bývá nahlíženo i negativně. Jako na období neschopnosti a úzkosti.

Toto věkové období nabízí velice široký prostor pro pedagoga. Didaktické pomůcky zde mohou hrát zásadní roli například při komunikaci, trénování paměti a podobně. Ve stáří přibývá lidí s demencí, nebo podobnými poruchami, u kterých je často významně narušena komunikační schopnost. Právě u takovýchto klientů pak můžou být různé pomůcky velice přínosné. (Fertal'ová, Ondriová, 2020)

Senioři jsou nicméně velice specifickou cílovou skupinou. Například u trénování jemné motoriky se tu spíše, než se speciálně vytvořenými didaktickými pomůckami setkáváme s běžnými činnostmi, které mohou senioři vykonávat. Jako příklad uvedu louskání ořechů, pletení, nebo podobné ne příliš náročné aktivity, které zaměstnají ruce. Pro člověka v téhle fázi života je totiž důležité vykonávání nějaké smysluplné práce.

Trénování paměti je také rozhodně velice vděčná oblast, na kterou se může pedagog při tvorbě pomůcky zaměřit. Dnes jsou podobné aktivity v seniorských klubech, nebo domovech velice oblíbené. Obecně se aktivizace seniorů stává ve společnosti větším tématem, než tomu bylo dříve.

5) ORGANIZACE A INSTITUCE

Jak bylo zmíněno výše, pedagog musí před začátkem vytváření didaktické pomůcky vědět, s jakou cílovou skupinou bude pracovat. Kromě věku účastníků je důležitá také struktura organizace, nebo instituce, pro kterou pedagog pomůcku vytváří. Jiná bude pomůcka pro školní třídu, kde jsou děti s učitelem, jiná naopak pro centrum volného času, kde pracují děti s rodiči. Lišit se bude také práce individuální, nebo skupinová.

V následující kapitole představím několik institucí, nebo organizací, ve kterých může pedagog didaktickou pomůcku využívat. Je to jen zlomek ze všech míst, kde můžeme pracovat s pomůckami. Vybírala jsem takové instituce a organizace, které jsou běžné, nebo mně nějakým způsobem blízké. Snažila jsem se o průřez věkovými skupinami a o zahrnutí jak skupinové, tak individuální práce v konkrétní instituci.

5.1. RODINA

Rodina není typickou institucí, nebo organizací tak, jak si je představíme, ale je pro jakékoli další fungování jejích členů v dalších institucích, sociálních interakcích a obecně v životě, klíčová. Proto bych jí ráda věnovala alespoň několik řádků.

Definice rodiny je dnes možná složitější, než by se mohlo zdát. Hartl popisuje v Psychologickém slovníku rodinu jako „společenskou skupinu, spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí.“ (Hartl, 1993, s.181). Manželský svazek, jako základ rodiny uvádí také Jan Jandourek ve slovníku sociologickém (Jandourek, 2012). Občasný zákoník České republiky rodinu jako takovou nedefinuje. Je zde ale uvedeno, že „hlavním účelem manželství je založení rodiny, řádná výchova dětí a vzájemná podpora a pomoc.“ (§ 655 zákona č. 89/2012 Sb. občanský zákoník (nový)).

Dnes není nicméně možné definovat rodinu jako skupinu spojenou manželstvím. Manželství uzavírá čím dál tím méně lidí. Zatímco mezi lety 1950 a 1960 byla za rok uzavřeno průměrně skoro 76 000 sňatků, mezi lety 2007 a 2017 se průměrný roční počet snížil skoro o třetinu. (Český statistický úřad, 2017). Zároveň významně stoupá rozvodovost. (Český statistický úřad, 2019). Asi

třetina dětí se tak rodí nesezdaným párům. (Kraus, 2014) Definice rodiny se tedy musí tomuto trendu přizpůsobit. Můžeme vyjít z popisu rodiny jako „strukturovaného celku, nebo systému, který má utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí“ (Plaňava in Kraus, 2014, s.80). Každopádně je rodina prostředím, do kterého se rodíme a nemůžeme si ho vybrat. (Přadka in Kraus, 2014)

Rodina má několik velice specifických a nezastupitelných funkcí. Pokud tyto funkce vůbec neplní, mluvíme o rodině afunkční. Rodiny, které plní některé funkce, případně nějaké neplní dostatečně, ale nemá to na život rodiny bezprostřední a zásadní ohrožující vliv, označujeme jako disfunkční. Funkční, nebo eufunkční rodinou se pak rozumí rodina, která plní dostatečně všechny funkce, které plnit má. (Reichel, 2008)

Vymezení funkcí rodiny není v literatuře jednotné. Pro účely tohoto bakalářského projektu budu vycházet ze základního dělení Langmaiera a Krejčířové (2006). Ti jmenují čtyři základní funkce rodiny. První funkcí je **funkce reprodukční**. Jinde uváděná také jako biologická, nebo biologicko-reprodukční. Jde o zajištění nové generace. Plození potomků není zásadní pouze pro rodinu, ale i pro celou společnost. Ta předpokládá, a potřebuje, určitý přírůstek obyvatel. Trendem poslední doby je odkládání rodičovství, případně vychovávání jedináčka. Také přibývá lidí, kteří děti neplánují vůbec. (Kraus, 2014; Langmaier, Krejčířová, 2006)

Další funkcí rodiny je **funkce hospodářská**, nebo ekonomická. V současné době je rodina většinou čistě spotřební jednotkou. Hospodářská funkce tedy neplní tytéž předpoklady, jako v minulosti. Rodina sama nic nevytváří, nebo nemusí hospodařit tak, jak tomu bylo dřív. Do této funkce dnes spadá veškeré materiální zabezpečení rodiny. To znamená bydlení, potrava, oblečení a podobně. Rodina zároveň tvoří základní jednotku ekonomického systému společnosti. (Langmaier, Krejčířová, 2006; Kraus, 2014; Kunhartová, Potměšil, Potměšilová, 2017)

Emocionální funkce rodiny je zásadní pro správný citový i rozumový vývoj všech jejích členů. Poskytuje emoční uspokojení pro všechny členy rodiny a hraje velkou roli v její soudržnosti. (Langmaier, Krejčířová, 2006; Kunhartová, Potměšil, Potměšilová, 2017)

Poslední funkcí, kterou Langmaier s Krejčířovou uvádějí je **funkce socializační**. Rodina učí dítě základní sociální návyky a společenské chování. Zahrnuje výchovu dětí, kulturu, nebo třeba náboženství. (Langmaier, Krejčířová, 2006; Kunhartová, Potměšil, Potměšilová, 2017)

V další literatuře se pak hovoří například ještě o ochranné funkci rodiny, vymezuje se výchovná, nebo kulturní funkce, případně se hovoří o rodině v souvislosti se zábavou, nebo rekreací. Různých druhů dělení je spousta, ale pro základní orientaci v problematice bohatě postačí čtyři funkce rodiny od Langmaiera a Krejčířové. (Kraus, 2014; Reichel, 2008)

Rodinu můžeme ještě rozdělit na nukleární, to znamená otec, matka a děti a rodinu rozšířenou. Do ní se počítá širší příbuzenstvo, jako strýc, teta, prarodiče a další příbuzní. Další dělení je pak na rodinu prokreační a orientační. Orientační rodinou myslíme rodinu, ze které jedinec pochází. Prokreační rodina je pak ta, kterou se svým partnerem v budoucnu zakládá. (Kraus, 2008)

Rodina hraje důležitou roli v celém životě jedince. Proto je dobré ji věnovat patřičnou pozornost. I v rodině může pedagog pracovat s didaktickou pomůckou. Většinou se bude jednat o práci individuální, případně v malých skupinách několika dětí a rodiče. Dobré je vytvářet pomůcky, které prohlubují vztahy mezi dětmi a rodiči, nebo mezi sourozenci. Užitečné je také všimnout si specifík a charakteristik konkrétní rodiny, pro kterou didaktickou pomůcku vytvářím. Trochu jiná situace pak nastává v práci s rodinou, jejíž jeden, nebo více členů žije s postižením, nebo poruchou. Práce s takovými rodinami je specifická a musí se jí přizpůsobit i volba didaktických pomůcek.

5.2. MATEŘSKÉ ŠKOLY

Od školního roku 2017/2018 je v České republice povinný jeden rok předškolního vzdělávání před nastoupením dítěte do školní docházky. Pokud není nějaká výjimka (individuální studijní plán...) nastupuje tak dítě z pravidla do mateřské školy. Mateřská škola je institucí zabývající se předškolním vzděláváním dětí většinou od tří do šesti let. Je nicméně možné přijímat do školky i děti mladší tří let, ale pouze za určitých podmínek, které musí být splněny. (MŠMT, 2019)

Mateřská škola je tedy předškolní, výchovně-vzdělávací instituce, která má své místo ve školské soustavě České republiky. Předškolní vzdělávání by mělo podporovat komplexní rozvoj dítěte v různých oblastech jeho vývoje. To znamená rozvíjet sociální dovednosti, mezilidské vztahy, osvojování hodnot, nebo podporovat rozumový, fyzický a citový rozvoj. Zároveň vyrovnává vývojové nerovnoměrnosti mezi dětmi a připravuje je na školní vzdělávání. (Kolář, 2012; Školský zákon, 2004)

Předškolní vzdělávání ve státních, krajských, nebo obecních mateřských školách je bezplatné. Existují samozřejmě i soukromé mateřské školy, které rodiče hradí ze svých vlastních prostředků. Soukromé školky pracují často s alternativnějšími principy a metodami. Setkat se můžeme například s Waldorfskými školkami, školkami Marie Montessori, nebo lesními školkami. Existuje také množství jazykových nebo církevních školek, nebo předškolních zařízení s nějakým zaměřením. Trochu specifickou skupinu pak tvoří mateřské školy firemní. (MŠMT, 2019; Koťátková, 2008)

V mateřské škole se dítě, často úplně poprvé, setkává s kolektivem dalších dětí a je zde bez rodiče. Pro některé děti je to velice těžká zkušenost. Personál mateřské školy proto musí být dobře připraven i na náročné situace, které mohou s dětmi nastat. Učitelem mateřské školy se podle zákona o pedagogických pracovnících může stát člověk, který má vzdělání z akreditovaného studijního programu podle § 6 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. (Zákon o pedagogických pracovnících, 2004; Koťátková, 2008)

Funkce mateřské školy byly již stručně zmíněny na začátku této kapitoly. Jedná se tedy zejména o socializaci dětí v kolektivu, o přípravu na nástup školní docházky, nebo rozvoj základních hygienických a sociálních návyků. (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009; Školský zákon, 2004)

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je hlavním cílem předškolního vzdělávání „doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ (RVP, 2018, s.6) Dále má předškolní vzdělávací zařízení zajišťovat zábavný program pro dítě, má poskytovat odbornou péči a případně základní diagnostiku dítěte a následně včasnou speciálně pedagogickou péči. Předškolní vzdělávání připravuje dítě na nástup do první třídy, ale zároveň je čas ve školce důležitým pro celý následující život dítěte. (RVP, 2018)

Mateřské školy jsou institucemi, kde je využití didaktických pomůcek velice běžné. Proto i možnosti pro pedagoga jsou veliké a prostor pro vlastní fantazii téměř neomezený. Děti v předškolním věku jsou vděčnými diváky a obdivovateli neotřelých didaktických pomůcek. Při tvorbě pomůcky pro tuto věkovou skupinu musíme dbát zejména na bezpečnost materiálů, ze kterých budeme tvořit. Pomůcka může rozvíjet spolupráci mezi dětmi, představivost, jemnou i hrubou motoriku, nebo práci se základními pojmy.

5.3. ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Základní škola je instituce, která zajišťuje základní vzdělávání pro děti většinou od šesti do 15 let. Základní vzdělávání je v České republice povinné a skládá se ze dvou stupňů. První je složen z pěti ročníků, druhý ze čtyř. První stupeň základního vzdělávání zajišťují pouze základní školy (pokud nemá dítě individuální plán). Druhý stupeň pak kromě základních škol ještě víceletá gymnázia. Povinná školní docházka v České republice tedy trvá devět let a musí ji absolvovat všichni žáci. (Bačáková, 2017)

Základní vzdělávání na státních základních školách je bezplatné. I zde, stejně jako u mateřských škol ale existují soukromé školy, které platí rodiče.

Základní školy fungují podle rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání. Každá škola si pak vypracovává svůj individuální Školní vzdělávací program. Proto se jednotlivé školy mohou od sebe navzájem lišit. (RVP, 2021)

Základní vzdělávání by mělo navázat na vzdělávání předškolní a na výchovu z rodiny. Pojetí základního vzdělávání na prvním stupni by mělo být takové, aby bylo pro žáky co nejsnazší přejít z režimu mateřské školy do režimu školy základní. Přizpůsobuje se tomu tedy prostor, délka vyučovacích hodin, způsob a množství výkladu látky, ale i pomůcky. (RVP, 2021; Školský zákon, 2004)

Cílem základního vzdělávání je rozvoj osobnosti člověka a jeho kompetencí k učení. Dále pak předávání hodnot, učení se spolupráci, funkční a účinné komunikaci. Základní vzdělávání by mělo vést žáky k tomu, aby se chovali jako samostatné osobnosti a zvládali uplatňovat svá práva a plnit své povinnosti v souladu se společenskými normami. Kromě znalostí a látky, kterou si musí žáci během povinné školní docházky osvojit by je měla základní škola především rozvinout po osobnostní stránce a připravit je na život ve společnosti. (RVP, 2021; Školský zákon, 2004)

U základního vzdělávání musíme také respektovat určité zásady, které podrobně definuje Školský zákon. Ve zkratce se jedná o zásady rovného přístupu, respektování jednotlivých osobností žáků a individuálního přístupu k nim. (Školský zákon, 2004)

Učitel na prvním i druhém stupni základního vzdělávání musí mít odbornou kvalifikaci. Konkrétní akreditované studijní programy, případně další možnosti vzdělání pedagoga základních škol blíže definuje Zákon o pedagogických pracovnících. (Zákon o pedagogických pracovnících, 2004)

Stejně jako ve školách mateřských, i na základní škole se setkáváme s velkým množstvím didaktických pomůcek, které mají dětem pomoci pochopit probíranou látku. I zde je prostor pro fantazii pedagoga velký, i když už neomezený. Pedagog by se měl při tvorbě didaktické pomůcky pro děti na

základních školách zamyslet nad tím, proč pomůcku tvoří. Co tím chce dětem předat. Zároveň je potřeba zhodnotit potřebnost pomůcky a uvědomit si, k čemu má pomůcka sloužit – jde o předání informace, procvičování, opakování, nalézání nových řešení, učení se různým formám spolupráce atp. Vytvářet dlouho a pracně složitou pomůcku na seznámení s tématem, které je pro děti jasné by mohlo být plýtváním času. Nicméně didaktické pomůcky jsou jistě pro školní výuku vítaným zpestřením a často také skvělým pomocníkem k proniknutí do složitějších témat.

5.4. DENNÍ STACIONÁŘE

Velice širokou kapitolu zařízení, kde můžeme používat didaktické pomůcky jsou denní stacionáře. Je těžké je definovat jako celek, protože existuje velké množství stacionářů s různými zaměřenými. Stručně definuje pojem „stacionář“ Zákon o sociálních službách. Jedná se tedy o sociální službu kde „se poskytují ambulantní služby osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku nebo zdravotního postižení, a osobám s chronickým duševním onemocněním, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby.“ (§ 46 zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách)

Denní stacionáře jsou tedy ambulantní službou, to znamená, že se nejedná o zařízení pobytové. Klienti tam dojíždějí. Existují stacionáře pro seniory, osoby s nejrůznějšími druhy postižení, stacionáře pro psychiatrické pacienty, nebo osoby závislé. I náplň času ve stacionáři může být velice různorodá. Záleží na jejich zaměření, funkci, poskytovaných službách, ale i klientech. Stručně řečeno, ale personál tráví čas s klienty tak, jak oni potřebují. Náplň stacionářů je tak sociálně-terapeutická pomoc, poskytnutí stravy, pomoc při osobní hygieně, nebo základní sebeobsluze. Dále pak výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti. Časté jsou rukodělné aktivity, všemožné hry, arteterapie, muzikoterapie, cvičení... (Zákon o sociálních službách, 2006; Martanová, Janíková, Daněčková, 2007)

Program ve stacionáři je jasně strukturovaný a klient na něj dochází pravidelně. Služba denních stacionářů je zpoplatněna, všichni klienti navštěvující stacionář do něj tedy musí být zapsáni a jsou povinni platit určité poplatky. (Zákon o sociálních službách, 2006; Martanová, Janíková, Daněčková, 2007)

Didaktické pomůcky mají ve stacionářích své specifické místo. Často totiž slouží jako komunikační prostředek mezi klientem a sociálním pracovníkem, nebo pedagogem. Například při práci s lidmi s poruchou autistického spektra se používání didaktických pomůcek jako komunikačních prostředků ukazuje jako velmi funkční. Jako příklad uvedu tabuli, kterou jsem viděla ve stacionáři, který se specializoval na klienty s poruchou autistického spektra. Na tabuli si klienti mohli pomocí obrázků na „suchý zip“ přesně určit kdy budou ve stacionáři co dělat. Tabule tak pomáhala personálu informovat klienty o nějakých pravidelných aktivitách, jako byl společný oběd, nebo terapie, zároveň ale měl přehled o tom, čemu by se klient sám chtěl během dne věnovat. Taková snadná a na výrobu celkem nenáročná pomůcka může ušetřit hodně zmatku a práce. Pokud ještě visí na nějakém místě, kde se na ni mohou klienti pravidelně chodit dívat a být tak obraze, co a kdy se bude dít, je to velice šikovná pomoc. Nemusíme ale pracovat pouze s autistickými klienty, didaktické pomůcky jistě ocení i ostatní klienti stacionářů. Kromě klasických didaktických pomůcek, rozvíjejících jemnou motoriku a podobně je zde velký prostor pro pomůcky orientované právě na komunikaci, opakování základních hygienických návyků, sebeobsluhu, vyjadřování emocí a tak dále. Při vytváření pomůcky musíme dbát na materiál, ze kterého ji tvoříme. Měla by být příjemná na dotek. Ideálně pracovat s reálnými předměty, spíše než se symboly, ale záleží na klientech, pro které pomůcku vytváříme. Její obsluha a manipulace s ní by měla být snadná a pomůcka by měla být pro klienta atraktivní a vytvořená na míru jeho potřebám. (Jelínková, 2008)

5.5. DOMOVY SENIORŮ

Představování organizací, kde můžeme využívat didaktické pomůcky jsem začala u mateřských škol. Zakončím ho na druhé straně životního cyklu, v domově seniorů.

Domovy pro seniory definuje zákon o sociálních službách jako zařízení kde „se poskytují pobytové služby osobám, které mají sníženou soběstačnost zejména z důvodu věku, jejichž situace vyžaduje pravidelnou pomoc jiné fyzické osoby.“ (§ 49 odst. 1 zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách) Jedná se tedy o pobytovou sociální službu, poskytovanou za úplatu. (Zákon o sociálních službách, 2006)

V České republice existují tři druhy zařízení rezidenční péče pro seniory. Většinou souhrnně označované jako domovy seniorů nebo domovy důchodců. Prvním typem jsou **domovy-penziony pro důchodce**. Jsou určeny seniorům, kteří jsou soběstační a zdraví. Byt v takovém penzion si pronajmou a sami vybaví. Oproti klasickému nájmu ale v těchto zařízeních fungují určité služby, které si může senior připlatit. Například jde o úklid, stravování a podobně. Pro seniory vyžadující intenzivnější pomoc pak existují **domovy s pečovatelskou službou**. V nich jsou přítomni pečovatelé, kteří jsou seniorovi k dispozici. Pomáhají se základní hygienou, sebeobsluhou, péčí o domácnost a tak dále. Třetím a posledním typem rezidenční péče pro seniory jsou pak **domovy důchodců**, které nabízí širokou škálu služeb od základní sociální péče, pomoci v domácnosti přes náročnější rehabilitace, nebo zdravotnické úkony až po hospicovou péči. (Matoušek, Kodymová, Koláčková, 2010)

Seniorem dnes míníme většinou starého člověka. Právně není totiž výraz senior nijak zakotven. Od kolika let je člověk seniorem je velice těžké definovat. Jedná se totiž spíše o pojem sociologický, než statistický nebo právní, a s věkem seniorů tak můžeme celkem svobodně operovat. Tošnerová například tvrdí, že seniorem se člověk nestává pouze na základě věku, ale zároveň zde hraje roli zdravotní stav, a další faktory. Obecně ale můžeme považovat za seniora člověka kolem 65 roku života. (Tošnerová in Poláchová, Vyhnálková, Amvrosiadisová, 2008; Český statistický úřad, 2012)

V domovech seniorů, nebo obecně v práci se seniory a starými lidmi jsou didaktické pomůcky také velice vítaným zpestřením. Starší organismus potřebuje být aktivizován, proto jakékoli drobnější práce, zavazování uzlíků, splétání provázků, zapínání knoflíků a podobně může dělat starším rukám problém. Je dobré tyto dovednosti u seniorů podporovat a ruce tak trénovat. U seniorů se ale spíše, než speciálně vytvořené pomůcky trénující jemnou motoriku využívají praktické činnosti jako ruční práce, pomoc v kuchyni a podobně. Skvělé jsou pro starší lidi také pomůcky, které trénují paměť, nebo si díky nim mohou senioři vzpomínat na mládí. Vhodné je při výrobě myslet na stárnutí organismu a zhoršování smyslů. Příliš malé pomůcky s textem, nebo tichými zvuky bych proto při práci se seniory nevolila.

6) DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

Celý svůj bakalářský projekt jsem zaměřila na tvorbu didaktické pomůcky pedagogem. V předchozích kapitolách jsem alespoň stručně přiblížila některé oblasti, nad kterými by se měl pedagog zamyslet před tím, že začne konkrétní didaktickou pomůcku vytvářet. V následující a poslední kapitole teoretické části svého projektu bych se ráda věnovala tomu, jaké duhy a typy didaktických pomůcek a prostředků vůbec existují.

Didaktické prostředky obecně jsou prostředky, díky kterým dosahujeme určitých, předem určených cílů. Jedná se tedy jak o metody práce, tak o konkrétní pomůcky, jako je tabule, učebnice, nebo nějaká specifická didaktická pomůcka. Obecně můžeme didaktické prostředky rozdělit na materiální a nemateriální. (Zormanová, 2017)

Nemateriálními didaktickými prostředky myslíme vyučovací metody a zásady, nebo organizační formy. Nemateriální didaktické prostředky, i přes to, že jsou pro zdárné dosažení cíle nutné však nebudu v následující kapitole rozepisovat. Chci se věnovat více a podrobněji didaktickým prostředkům materiálním, mezi které patří právě i didaktická pomůcka, kterou si může pedagog vytvořit sám. (Zormanová, 2017)

Mezi **materiální didaktické prostředky** patří veškeré vyučovací a žákovské pomůcky, zázemí a vybavení třídy a školy a didaktická technika. (Zormanová, 2017)

Kalhous a Obst vytvořili klasifikaci materiálních didaktických prostředků, kterou na následujících řádcích krátce představím. (Kalhous, Obst, 2009)

6.1. UČEBNÍ POMŮCKY

a. Originální předměty a reálné skutečnosti

Jedná se tedy o přírodniny, jako jsou kameny, minerály, nebo i vycpaniny zvířat, kosti a podobně. Zároveň do této kategorie spadají fyzikální, chemické a jiné jevy a děje, nebo originální umělecká díla, či konkrétní výrobky.

b. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečnosti

Již nejde o originální konkrétní předmět, děj, skutečnost, ale o jejich zobrazení formou modelů, obrázků, map... Případně zvukových záznamů.

c. Textové pomůcky

Veškeré školní učebnice, pracovní sešity, nebo listy, knihy, časopisy, encyklopedie a dokumenty.

d. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou

Sem spadají záznamy televizních, nebo rozhlasových programů, případně prezentace programů počítačových.

e. Speciální pomůcky

Speciálními pomůckami se rozumí pomůcky pro tělesnou výchovu, tedy sportovní vybavení. Dále pomůcky pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, takže můžeme hovořit o haptických mapách, nebo slepeckém písmu. Dále sem spadají také veškeré žákovské experimentální soustavy, nebo hudební nástroje a podobně.

6.2. TECHNICKÉ VÝUKOVÉ PROSTŘEDKY

a) Auditivní technika

Technika, která působí na sluchové receptory, jedná se tedy o zvukovou percepci. Mluvíme o CD přehrávačích, magnetofonových páskách, sluchátkách, nebo i školním rozhlase.

b) Vizuální technika

Vizuální techniku vnímáme zrakem, jedná se tedy o nějaký obrazový vjem. Jedná se tedy o veškeré druhy projekce, dnes nejčastěji asi dataprojektory.

c) Audiovizuální technika

Technika kombinující vizuální a sluchová zážitek. Spadají sem filmové projektory, nebo televizní technika, videotechnika i multimediální systémy na bázi počítačů.

d) Technika řídicí a hodnotící

Technika obsahující zpětnovazebné systémy, osobní počítače a trenažery nebo výukové počítačové systémy.

6.3. ORGANIZAČNÍ A REPROGRAFICKÁ TECHNIKA

Do této kategorie spadají veškeré fotolaboratoře, rozhlasová a videostudia, kopírovací stroje, počítačové sítě a počítače obecně. Stejně tak databázové systémy.

6.4. VÝUKOVÉ PROSTORY A JEJICH VYBAVENÍ

Veškeré vybavení konkrétních učeben. Ty mohou být přizpůsobeny vyučovanému předmětu. Mluvíme tedy například o laboratořích, počítačových, nebo hudebních učebnách a podobně. Specifickými prostory jsou pak prostory venkovní, tedy školní hřiště, pozemky a tak dále.

6.5. VYBAVENÍ UČITELE A ŽÁKA

Neboli jinak také žákovské potřeby a pomůcky. Tedy psací, kreslicí a rýsovací potřeby, přenosné počítače, nebo notebooky, kalkulačky a také speciální oděvy, jako laboratorní plášť a podobně.

Jak je asi zřejmé, materiálních didaktických prostředků je velké množství a stejně tak je velké množství možností kde a jak využívat a vytvářet specifické didaktické pomůcky. Pomůcky, o kterých tento bakalářský projekt je, bych zařadila do kategorie technických pomůcek. Jako pedagog se totiž snažíme vytvářet pomůcku pro výuku (nebo rozvoj, podporu dítěte, klienta...) která má za cíl pomoci mu v konkrétní oblasti (případně více oblastech). Samozřejmě můžeme tvořit didaktické pomůcky i ve formě technické. Mohlo by se jednat o výuková videa, interaktivní počítačové hry, zábavné prezentace a podobně. Zkrátka oblast tvorby didaktických pomůcek je opravdu široká a je jen na každém pedagogovi kolik úsilí a práce chce do tvorby vlastní pomůcky investovat.

7) PŘEDSTAVENÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY ČTYŘI ROČNÍ OBDOBÍ

V rámci svého bakalářského projektu jsem sama jednu didaktickou pomůcku vytvořila. Jedná se o velkoformátový textilní obraz. Jeho ústředním motivem je strom, na který se pomocí suchého zipu připevňují filcové komponenty. Strom je holý a komponenty, které k němu připevňujeme, představují sníh, květy, listy, nebo plody – jablka. Můžeme tak hezky demonstrovat roční cyklus stromu během různých ročních období. Celá pomůcka slouží právě a zejména pro zopakování ročních období a koloběhu roku v přírodě, ale i společnosti. Nicméně má mnohem širší využití, o kterém se více rozepisují v poslední kapitole tohoto projektu.

Kromě ústředního motivu stromu je kolem dokola umístěno dvanáct textilních karet s aktivitami a čtyři kapsičky v rozích obrazu. Karty jsou šité podle tzv. quiet books. Tedy tichých knížek, konceptu, který je v poslední době mezi maminkami velice oblíbený a pomalu se dostává i do škol, nebo jiných vzdělávacích i volnočasových institucí. Tichým knihám se věnuji v další kapitole projektu.

Celá pomůcka je z textilního materiálu a obsahuje velké množství komponentů, které by měly být pro děti atraktivní.

Původně byla pomůcka určena pro menší dětské kolektivy s rodiči. To znamená ideálně dětské kluby, mateřská centra a podobně. Nicméně její využití je rozhodně širší. Díky tomu, že se karty, které jsou umístěny po okrajích obrazu, dají sundat, je možné je využít samostatně k jiné práci. S celou pomůckou je tedy možné pracovat v rámci tématu čtyř ročních dob, jak bylo původně zamýšleno, ale nabízí mnohem více možností.

Například může sloužit při výuce jazyků, náboženství, biologie, nebo jakéhokoli dalšího předmětu. Dá se využít v rámci logopedie, nebo terapií, případně při práci s lidmi s postižením, nebo seniory. Její využití je opravdu široké a záleží jen na pedagogovi samotném, jak s ní bude pracovat.

8) QUIET BOOKS

Didaktická pomůcka, kterou jsem v rámci tohoto projektu vytvořila je inspirována takzvanými quiet books. Jedná se o látkové knížky, případně karty, které mají rozvíjet děti ve všech možných oblastech. Na následujících řádcích bych ráda tyto, ne úplně typické, pomůcky představila podrobněji.

Quiet book, activity book, busy book... Pomůcka, o které chci psát má mnoho názvů a mnoho variant. Přesto se toho o ní v odborné literatuře moc nepíše. Je to proto, že jde o celkem nový trend, který reaguje na aktuální potřebu dětí. Quiet books nejsou pomůckou, která by vznikla na základě vědeckých teorií a pedagogických výzkumů. Naopak, jedná se o hračku, kterou vyrábějí většinou sami maminky přesně podle představ a potřeb svých dětí.

Na internetu se nachází nepřeborné množství typů, rad a návodů na to, jak quiet book vyrobit. Vždy se jedná o látkovou, měkkou knihu, nebo jednotlivé stránky, která dítě zabaví a rozvíjí jej. Proto se také v souvislosti s těmito knihami nemluví o hračce, ale o didaktické pomůcce. Různé druhy knih se zaměřují na různé oblasti rozvoje dítěte. Záleží samozřejmě na jeho věku, dovednostech a schopnostech. Obecně lze ale říct, že hlavním tématem je rozvoj jemné motoriky, učení barev, tvarů, nebo poskytnutí

zvukových a zrakových podnětů. Knihy bývají plné jásavých barev, obrázků a věcí, které dítě na první pohled zaujmou. Velice populární jsou zipy, knoflíky, nebo magnety. Maminky také často využívají motivy a témata, která mají jejich děti rády. Tím ještě zvýší popularitu pomůcky u dětí. (tinyfeats.com, 2020)

Přesto, že se iniciativa vyrábění těchto pomůcek vzedmula takzvaně „zespoda“, to znamená od maminek s dětmi, využívá principy různých pedagogických směrů a aplikují do praxe myšlenky velkých pedagogů.

První školou, jejíž myšlenky můžeme u quiet book zřetelně vidět je škola Marie Montessori. Dítě, které si s naší didaktickou pomůckou hraje totiž samo, formou hry, přichází na to, jak co funguje. Možná tady rezonují i slova Jana Amose Komenského „Škola hrou“. Dítě se učí samo, s věcmi, které nezvládne mu pomohou rodiče, nebo se k nim dostane později. Na místě by tedy určitě bylo i motto montessoriovské školy „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ (Montessori, 1998) Hravou formou se dítě může naučit například zavazovat tkaničky, nebo poznávat hodiny, barvy a tvary.

Knížky zároveň respektují schopnosti a potřeby dítěte. Často nevědomky tedy potvrzují teorie Piageta, Eriksona a dalších pedagogů a psychologů, jejichž vývojovou psychologii můžeme u dítěte, hrajícího si s pomůckou, pozorovat v praxi.

Pro nejmenší děti vznikají knihy v kontrastních barvách, většinou zejména haptické, které kombinují nejrůznější materiály. Oblíbené jsou také stránky, které vydávají zvuky. Od pískání, přes rolničku až k šustění. Starším dětem pak přibývají různá zapínání, korálky a například barvy a tvary. Nicméně s quiet book si mohou hrát i školáci. Existují pomůcky s čísly, nebo abecedou. Právě velká variabilita a nekonečné možnosti, které quiet books nabízí stojí za popularitou této pomůcky.

Jak celou knihu vyrobit se můžeme dočíst na několika internetových stránkách, ale o quiet books vychází i knížky plné nápadů a postupů, jak knihu vyrobit doma. Dokonce se dají koupit sady na výrobu quiet book, ze kterých se knížka poskládá (BUUK, 2020). Základem je vždy nějaká látková, nebo filcová čtvercová stránka, o straně většinou kolem 20-30 cm, na kterou se vytváří aplikace. Dá se šít, nebo lepit podle možností a preferencí. Co se materiálu týče, většinou jsou knihy z bavlny, nebo polyesterové látky

a filcu. Aplikace využívají nejčastěji suchý zip, magnet, patentky, knoflíky, nebo zadržovací zipy. Nicméně fantazii se meze nekladou. (Kubáčová, 2018)

Nespornou výhodou této pomůcky je, že si ji může vyrobit každý doma. Výroba je časově celkem náročná, proto jsou lidé, kteří nabízí ušití knihy na zakázku. Zároveň se quiet books, nebo pomůcky, které využívají stejné principy, objevují už i u větších prodejců hraček, nebo didaktických pomůcek.

Co se finanční stránky týče, hodně záleží na velikosti knihy a aktivitách, které do ní chceme zařadit. Obecně lze ale říct, že materiál na výrobu není nijak zvlášť drahý. Proto se jedná o pomůcku, která je dostupná opravdu každému, kdo si najde čas na to ji vytvořit. Cena již vyrobené knihy se pohybuje okolo 250 Kč za stránku. (Fler.cz, 2020)

Quiet book je pomůcka, která dítě opravdu zabaví. Zásadní výhodou oproti klasické papírové knize je, že se neroztrhá. Samozřejmě, že ani látková kniha nevydrží navždy, zejména, pokud zvolíme aktivity s knoflíčky, nebo jinými komponenty, u kterých hrozí utržení. Ale rozhodně má u malých dětí větší životnost než kniha z papíru. Většina quiet books se totiž dá prát na nízkou teplotu, nebo alespoň otírat vlhkým hadříkem. Cílem mého bakalářského projektu je tedy představit takovou pomůcku, která je pro děti upravená nejen obsahem, ale i formou.

9) CÍLE POMŮCKY

Didaktická pomůcka, kterou jsem tvořila si klade za cíl několik věcí. Tím, že je pomůcka velice komplexní a její použití velmi variabilní, určení cílů záleží zejména na pedagogovi, který s ní v konkrétní situaci pracuje. Zároveň při určování cílů musíme dbát na věk dítěte a jeho předchozí zkušenosti s tímto tématem. Cíle pro tuto pomůcku proto nejdou dost dobře obecně formulovat. Na následujících řádcích se o to pokusím, ale je dobré uvědomit si, že, jak bylo zmíněno výše, konkrétní cíle závisí vždy na pedagogovi a jeho aktuálním záměru.

Co se psychomotorických cílů týče, během používání pomůcky by se dítě mělo dostat alespoň na třetí stupeň Daveovy taxonomie. To znamená, že by mělo být schopno přesně manipulovat s komponenty, nebo kartami. Jedním z hlavních cílů, které pomůcka sleduje je totiž nácvik a zpřesňování jemné motoriky u dětí. (Zormanová, 2017)

Pokud bych přeci jen měla definovat cíle kognitivní, musím rozdělit věk dětí. U nejmladších, to znamená okolo tří let věku, pracuji s prvním stupněm Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Dítě by si mělo zapamatovat názvy ročních období. Mělo by být schopno je vyjmenovat a spojit si s každým nějakou typickou činnost, nebo jev, který se v daném ročním období v přírodě, nebo ve společnosti vyskytuje. Starší děti by pak měly být schopny jednotlivá roční období popsat vlastními slovy, vybrat jednotlivé činnosti, nebo jevy, které se k danému období váží. U nejstarších pak pracuji se třetím až čtvrtým stupně Bloomovy taxonomie. Děti by měly být schopny uvádět i samy nacházet vztahy mezi ději v přírodě a ročními obdobími. Měly by umět definovat příčiny a následky jednotlivých dějů souvisejících s ročními obdobími, a ty rozlišovat a jednoduše analyzovat. (Heřmánková, Macek, 2009)

U afektivních cílů se nejčastěji pohybují mezi prvním a třetím stupněm Kratwoohlovy taxonomie. Nicméně ideální by bylo, kdyby se při dlouhodobější a systematické práci s dětmi dosáhlo až kategorie čtvrté a páté. U nejmladších dětí je cílem, aby si všimly některých dějů a jevů v přírodě. Poté, co děti o jevech ví, měly by se o ně samy začít zajímat. Nakonec by se pro ně měly stát určité jevy a děje důležitými. Měly by vnímat jejich hodnotu pro svůj osobní život a celkově život na planetě Zemi. Čtvrtá a pátá kategorie taxonomie podle Kratwohla pak mluví o integrování hodnot a internalizaci hodnot do charakteru a hodnotového systému člověka. Při delší práci s dítětem je žádoucí, aby si uvědomilo například důležitost třídění odpadu, nebo základy ekologie a přijalo je za své. (Zormanová, 2017)

10) VYTVÁŘENÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Velkou částí mého bakalářského projektu bylo samotné tvoření pomůcky. U vymýšlení, šití a celkového tvoření didaktické pomůcky jsem strávila jistě přes 30 hodin. Na úplném začátku stál nápad přiblížit dětem téma ročních období trochu jinak a zábavně.

Poprosila jsem učitelky několika mateřských škol, aby mi ukázaly pomůcky, které k tomuto tématu s dětmi využívají. Většina z nich byla papírových (nejvíce knížky, nebo obrázky) případně dřevěných (vkládačky a puzzle). Osobně nepovažuji tyhle materiály pro děti za moc vhodné. Papír se snadno roztrhne, rozmočí, zničí. Dřevo je naopak odolné, ale zase je tvrdé. Několikrát jsem byla svědkem toho, že po sobě děti dřevěnými kostičkami házely. Zásah dřevěným předmětem může být pro předškolní dítě občas dost nebezpečný.

Proto jsem si vybrala látku a měkké textilní komponenty. Textilní pomůcky jsou odolnější než papír, jsou pro děti příjemné na omak. Díky kombinaci různých materiálů posilují haptický zážitek a jsou pro děti zajímavé. Nevydrží samozřejmě všechno, ale při běžném zacházení vydrží dlouho hezké a funkční. Textil zároveň nabízí veliké množství aktivit a vychytávek, které je možné do pomůcky zakomponovat.

Po vytvoření předběžného návrhu (Příloha 1.), který jsem v průběhu tvorby ještě několikrát upravovala, jsem začala se samotným šitím jednotlivých karet. Hodně času jsem věnovala výběru materiálu. Nakonec jsem se rozhodla pro 100% bavlnu. Většina bavln, které jsem používala má navíc certifikaci OEKO-TEX Standard 100. To znamená, že látky neobsahují žádné zdraví škodlivé látky a jsou tak vhodné pro děti. (oeko-tex.com, 2021)

Zadní stranu karet a základ celé pomůcky jsem tvořila z bavlny se zátěrem. Tento specifický materiál má několik výhod. Je pevný, netrhá se a v případě zašpinění se jednoduše otře vlhkým hadříkem. Vybrala jsem neutrální černou barvu, která neruší a vyniknou na ní komponenty i karty. Nevýhodou tohoto materiálu je, že se nesmí prát. Celá pomůcka by se tak mohla praním zničit.

Výstuha karet i celé pomůcky je vytvořena z netkané textilie RONAR FIX. Tento materiál je směsí vláken polyesteru a viskózy. Z jedné strany je nažehlovací díky polyamidovému lepidlu. Vybrala jsem si ho právě díky možnosti nažehlení na látku, která mi ušetřila spoustu času a práce. Výsledný produkt pak vypadá s nažehlením lépe, než kdyby se výstuha k látce pouze přišila. Dalším důvodem k vybrání tohoto materiálu byla jeho certifikace pro děti do tří let. (stoklasa.cz, 2021)

Nitě jsem používala téměř výhradně ze stoprocentní bavlny. Tyto nitě jsou pevné, dobře se mi s nimi šije a vzhledem k bavlněným látkám, ze kterých jsem šila pomůcku, mi přišly jako ideální volba.

Celá pomůcka obsahuje množství komponentů, které jsou většinou vyrobeny z plsti, nebo filcu. Filců jsem používala více druhů, podle toho, jak budou na kartě namáhány, nebo jaké se zrovna na určité místo nejvíce hodily. Dále jsou na pomůcku použity plstěné kuličky, gumičky, magnety, plastový pískací komponent, izotermická folie, filtry, plastové korálky, stuha, hrubý tyl, knoflíky, labutění a velké množství suchého zipu.

Hotové karty jsem lemovala bavlněnou lemou. Vybrala jsem černou barvu, aby ladila s podkladem a zadní stranou karet a barevně tak nerušila celý dojem pomůcky.

Při výrobě celé didaktické pomůcky, vymýšlení aktivit a vybírání materiálů jsem myslela zejména na kvalitu textilií a ostatních materiálů a na bezpečnost dětí. Ne všechny materiály, nebo komponenty jsou samozřejmě pro děti vhodné, a tak jsem se snažila vše vytvořit tak, aby byla pomůcka co nejbezpečnější. I tak ale obsahuje malé části, nebo materiály (např. bavlnu se zátěrem) které by se dětem neměly dostat do úst. Proto je pomůcka určena až pro děti od tří let.

Pomůcka, kterou jsem vytvářela já patří rozhodně k těm finančně nákladnějším. Hrubý finanční odhad výrobní ceny celé pomůcky převyšuje 3000 Kč. Tuto částku podrobněji rozepíšu v tabulce níže (Tab.4.).

Hodnoty v tabulce jsem odhadovala a zaokrouhlovala, proto nejsou úplně přesné. Zároveň ani metráž materiálů není přesná, protože vždy vzniknou při práci nějaké odstřížky a při nákupu textilií se s tím musí počítat. Nicméně ceny a množství

spotřebovaného materiálu mohou posloužit alespoň pro představu. Do tabulky jsem také nezapočítávala vybavení, které je k výrobě třeba. Tím myslím šicí stroj, nůžky, nebo řezáky, krejčovské podložky, pravítka a podobně. Není započítána ani spotřeba elektrické energie. Čistá celková cena pomůcky tedy bude v konečném výsledku vyšší.

Co se prodejní ceny pomůcky týče, nejspíš by se vyšplhala velice vysoko. Pokud bychom počítali se mzdou 100 Kč na hodinu a švadleně, která by pomůcku šila by to trvalo 20 hodin (sama jsem šila jistě více než třicet hodin, ale nejsem profesionální švadlena, proto počítám s kratším časem), dostali bychom se na dva tisíce korun pouze za práci. Dále musíme započítat cenu materiálu, která podle tabulky vychází asi na 3 300 Kč. A nesmíme zapomínat na cenu energií, peníze, které je nutné zaplatit za dopravu materiálu, nebo čas, který se spotřebuje na jeho shánění. Další výdaje pak představuje poštovné a balné ke koncovému zákazníkovi. Cena by byla ještě vyšší, pokud by byla pomůcka atestovaná. Atestace samotná je velice finančně nákladná a tato investice by se určitě musela promítnout do konečné ceny pomůcky. Nebojím se tedy tvrdit, že prodejní cena takovéto pomůcky by se pohybovala okolo šesti, sedmi tisíc korun českých.

Tab. 4. Finanční odhad výroby didaktické pomůcky *čtvero ročních období*

MATERIÁL	MNOŽSTVÍ	CENA
Bavlna	0,5 m ²	70 Kč
Bavlna se zátěrem	2 m ²	500 Kč
RONAR FIX	1,06 m ²	1150 Kč
File	0,9 m ²	350 Kč
Lemovka	14 m	100 Kč
Suchý zip	5,5 m	160 Kč
Nitě	4 špulky	480
Komponenty		200 Kč
Ostatní *		300 Kč
Celkem		3310 Kč

*jehly a žárovky k šicímu stroji, špendlíky, materiál na stříhy, krejčovské křídly...

11) TESTOVÁNÍ POMŮCKY

11.1. HRAJEME SI S HROŠÍKEM

Původní cílovou skupinou, pro kterou byla celá pomůcka vytvořena byly děti od 3 do 5 let. S pomůckou se mělo pracovat v kroužku Hrajeme si s hrošíkem, který vznikl pro maminky s dětmi v Salesiánském středisku mládeže v Praze-Kobyliších.

Vzhledem k situaci vzniklé kvůli výskytu nového koronaviru v ČR se však muselo Středisko mládeže podle vládního usnesení č. 408/2020 Sb. zavřít. (zakonyprolidi.cz, 2020)

Kvůli uzavření střediska nemohl probíhat ani kroužek, pro který jsem pomůcku tvořila. Didaktickou pomůcku jsem tak měla nakonec možnost vyzkoušet alespoň v předškolní třídě ZŠ Lyčkovo náměstí, která zůstala i přes epidemiologická opatření otevřená. Testování pomůcky na této základní škole se věnuji v další kapitole.

Vyzkoušet pomůcku podle plánu jsem sice nemohla, ale přesto jsem dostala možnost sledovat několik dětí ve věku 3-5 let při manipulaci s pomůckou (Příloha 19.) Jednalo se o tři samostatná setkání, u kterých bylo vždy jedno až tři děti s rodiči. Nešlo o organizovanou aktivitu, ale jednoduchou hru dítěte a rodiče. Do hry jsem nijak nezasahovala, jen sledovala, jak děti reagují na nejrůznější karty, nebo komponenty.

Na rozdíl od starších dětí ze ZŠ Lyčkovo náměstí se děti mladší zaměřovaly spíše na karty než na samotný strom s komponenty. Pravdou je, že ten je určen spíše pro skupinovou práci s učitelem, nebo lektorem, naopak karty se dají hezky využít pro práci individuální. U mladších dětí měly velký úspěch karty zvukové, tedy pískací sluníčko a šustící list. V porovnání se staršími dětmi, které se těmto kartám smály a měly z nich legraci, na ně mladší děti reagovaly spíše překvapeně a nadšeně. Několik z nich se snažilo přijít na to, co zvuky vydává. Otáčely kartou a snažily se „odtrhnout“ filcovou aplikaci, pod kterou je zvukový komponent zašitý.

Lepší reakci měly mladší děti také na barvy, které přiřazovaly k duze a říkaly jejich názvy. To, co bylo pro školní děti snadné a samozřejmé dalo předškolákům práci.

Rodiče v tomto případě do hry dětí s pomůckou většinou nijak zásadně nezasahovali. Jen občas usměrnili manipulaci dětí, nebo odpověděli na otázku. Jedna maminka po práci s didaktickou pomůckou vytáhla knížku Rok v lese od autorky Emilie Dziubakové. Knižka provází malé čtenáře jedním rokem v lese. Na dvanácti velkých ilustracích se setkáváme se zvířaty i lidmi, kteří prožívají jednotlivé měsíce. (Dziubaková, 2017). Knižka je velice vhodným doplněním, nebo rozšířením mé didaktické pomůcky. Maminka se svým synem moc hezky propojovala znalosti a dovednosti získané při hře s didaktickou pomůckou a ilustracemi, které mohli vidět v knize. Pro dítě byly některé věci lépe představitelné, protože si je mohlo jednak osahat na didaktické pomůcce a následně se na ně soustředit na ilustracích v knize.

Díky tomuto pozorování a srovnání práce starších a mladších dětí jsem se utvrdila v tom, že věková skupina 3-5 let je opravdu cílovou skupinou mé pomůcky. Ve vztahu k ještě mladším dětem bych se nebála označit pomůcku za vyloženě nevhodnou. Ať už kvůli malým částem, nebo komponentům, které pomůcka obsahuje, nebo kvůli tématu, které je pro mladší děti ještě nepochopitelné a složité. Pro školní děti se pomůcka použít určitě může. Jak jsem sama mohla vidět, funguje to. Ale je potřeba zamyslet se nad použitím určitých jejích částí, aby na děti nepůsobila infantilně.

11.2. ZŠ LYČKOVO NÁMĚSTÍ

Kromě Salesiánského střediska mládeže, pro které jsem pomůcku primárně vytvářela, ji vyzkoušely i děti z přípravného ročníku základní školy Lyčkovo náměstí v Praze.

Základní škola Lyčkovo náměstí v Praze se snaží být smysluplnou školou pro žáky i učitele. Kromě budovy přímo na náměstí v srdci Karlína má nově i budovu v ulici Pernerova. Tam se využívá při vyučování moderních a alternativnějších metod. Třídy jsou například uspořádané jinak než v klasické škole, každá místnost má koberec, ve škole nezvoní a vyučovací hodiny netrvají 45 minut, ale pracuje se v tzv. blocích. Existuje zde i třída pro cizince, kteří mají problémy s českým

jazykem. Kromě toho se v Pernerově ulici nachází dvě přípravné třídy 0A a 0B. (smysluplnaskola.cz, 2020)

Tyto přípravné ročníky jsou určené pro děti s odkladem školní docházky. Měla jsem možnost navštívit třídu 0B, a podívat se, jak paní učitelka pracuje s mou pomůckou. Ve třídě je společně s paní učitelkou ještě asistentka, děti tak mají individuálnější přístup vyučující. Místnost je uspořádána jako klasická školní třída s lavicemi po dvou, aby si děti zvykaly na školní prostředí. Nejvíc času se ale tráví na koberci v zadní části třídy.

Do třídy, kterou jsem navštívila, chodí dvanáct dětí. Jedno z nich má poruchu autistického spektra a jedno nerozumí úplně dobře česky. I s těmito hendikepy, které děti měly, je ale paní učitelka dokázala velice hezky zapojit do aktivit.

Děti začínají den společnou říkankou a písničkou. Vzhledem k tomu, že moje návštěva probíhala v době Adventu, uprostřed kroužku ležel adventní věnec a děti otevřely další okénko adventního kalendáře, který pro ně učitelka nachystala. V kalendáři se každý den nacházel nový příběh o andělech. Paní učitelka pak moc hezky navázala na příběh právě vybalením mojí didaktické pomůcky.

Způsobů, jak se s pomůckou dá pracovat, je opravdu hodně. Dopředu jsem nikomu, kdo s pomůckou později pracoval, nedávala žádné tipy, ani jsem nesdílela své představy, jak by ta práce s ní měla vypadat. Zajímal mě totiž právě přístup, který zvolí jednotliví učitelé vzhledem k věku dětí a prostředí, ve kterém budou pomůcku používat.

Paní učitelka začala tím, že ukázala dětem tašku, ve které byla pomůcka zabalená a zeptala se, co by v ní asi mohlo být. Děti chvíli přemýšlely a říkaly svoje nápady. Pak přišlo na řadu vybalení základního dílu se stromem (Příloha 2.). Paní učitelka ho položila na koberec a ptala se dětí, k čemu by to tak mohl sloužit. Zároveň se ptala, jestli by na stromě, který tam je, mohl sedět ten anděl, o kterém předtím četli v adventním příběhu. Po chvíli začala vyndávat z tašky komponenty, které se na strom připevňují pomocí suchého zipu. Děti je společně s ní třídily podle toho, co patří k jakému ročnímu období, a proč. Občas se u něčeho zastavili a povídali si o

tom, nebo se paní učitelka doptávala jednotlivých dětí. Pak byly určeny čtyři děti, které hlídaly komponenty k jednotlivým obdobím.

Postupně pak děti lepily na strom komponenty nejprve zimy (Příloha 3.), pak jara (Příloha 4.), léta (Příloha 5.), podzimu (Příloha 6.), a nakonec znovu zimy. Začínalo se a končilo u ročního období, ve kterém jsme se zrovna nacházeli, aby to pro děti bylo co nejlépe představitelné. Díky tomu, že komponentů na stromě je hodně, mohl být do práce s ním zapojen opravdu každý. Děti tak snáze udržely pozornost.

Když byl strom ustrojen do zimy, přišly na řadu karty s aktivitami (Přílohy 7-18.), které paní učitelka také postupně vyťahovala z tašky. U každé karty se zastavila, zeptala se dětí, co na ní je a k jakému ročnímu období by ji děti přiřadily.

U většiny karet se rozproudila krátká diskuse, kdy děti říkaly, například, kterou zmrzlinu mají nejradši, kde byly naposledy u moře, jak vypadá jejich vánoční stromeček, nebo jestli můžou jablka a hrušky růst na jednom stromě.

Karty se stejně, jako předtím komponenty na strom rozdělávaly ke čtyřem dětem podle ročních období. Paní učitelka měla pro děti připravený pracovní list k tématu čtyř ročních období. Takže asi po hodině na koberci se děti přesunuly do lavic a samostatně pracovaly na zadaném úkolu. Po splnění pracovního listu mohly zase zpátky přijít na koberec a samostatně si hrát s kartami.

O přestávce mě zajímalo, jak hodnotí hodinu paní učitelka, jak se jí pracovalo s pomůckou, jestli by něco doplnila, nebo vynechala. Některé její postřehy na následujících řádcích rozvedu, neboť se mi zdají zajímavé a určitě podnětné pro mou další práci.

Celkové hodnocení bylo pozitivní. Paní učitelka pomůcku velice chválila a děkovala za možnost jí s dětmi vyzkoušet. Říkala, že si umí představit pracovat s ní například s dětmi s nějakým druhem postižení. Jak jsme mohly obě vidět během hodiny, i pro dítě s poruchou autistického spektra byla pomůcka zajímavá a udrželo u ní pozornost. Zároveň se zmiňovala o dětech se zrakovým postižením, protože pomůcka je haptická, pracuje s různými druhy materiálu a objevují se zde i zvukové komponenty. Zajímavou myšlenkou, která mě předtím nenapadla, byla práce s dětmi

cizinců, nebo v rámci logopedie. Nejrůznější tvary, barvy, zvířata, nebo věci, které se na kartách objevují, by mohly, podle paní učitelky, skvěle posloužit místo obrázků z logopedických knih, nebo slovníků. Tím, že si mohou děti pomůcku osahat a hrát si s ní, učí se zadanou látku několika smysly. Nezapojujeme jen zrak a sluch, jako u většiny učebnic, ale velikou roli hraje také hmat, který ve školách bývá bohužel často opomíjen. Důležitá je také vlastní činnost, tedy možnost manipulace s předměty.

Karty se zároveň mohou stát dobrým začátkem pro rozvinutí nějakého tématu. Jako příklad uváděla učitelka kartu s kačerem, kachnětem a vajíčkem. Zde se dá hezky začít mluvit o jaře, rozmnožování zvířat, nebo životním cyklu. U téhle karty měla paní učitelka poznámku, že by se dalo hovořit také o rodinném uspořádání zvířat nebo použít kartu jako oslí můstek k lidským rodinám. Nicméně zde chybí kachna, samička. Je pravda, že jsem ušila pouze kačera, protože jsem chtěla kartou v první řadě ilustrovat životní cyklus. Zároveň mají některé karty potenciál začínat diskuse o složitějších tématech. Tato karta je jednou z nich. Představovala jsem si, že díky ní může pedagog, nebo rodič otevřít téma smrti, nebo rozvrácené rodiny. Některé kachničky zkrátka mají jen tatínka, nebo jen maminku, protože ten druhý rodič zemřel, nebo odešel.

Další tip měla paní učitelka u karty s barvami. Pomůcka byla šitá pro mladší děti, proto karta, na které se přiřazují barvy kapek k pruhům duhy není pro prvňáčky tak přitažlivá. Nicméně kdyby se použily místo základních barev barvy ne tak známé, například oranžová, růžová, nebo fialová, pomůcka by mohla sloužit i pro děti starší. Ty, podle paní učitelky, základní barvy ovládají, ale třeba růžovou a oranžovou si pletou.

Paní učitelka ještě dodávala, že je vidět, že karty jsou šité spíš pro mladší děti, ale strom s komponenty je skvělou pomůckou i pro děti starší. Zároveň i některé karty měly veliký úspěch, i přes to, že byly zamýšleny pro výrazně mladší děti.

Zajímavé bylo pozorovat reakce dětí na jednotlivé karty a pak i jejich preference během volného hraní si s nimi. A zejména tohle pozorování pak srovnat s chováním dětí mladších.

Pro mě byla návštěva ve třídě a celé pozorování velice zajímavé. Bez něj bych nevěděla, jaké věci jsou pro děti jakého věku atraktivní. Velice mě potěšily kladné reakce dětí. Jejich zájem o pomůcku, chuť si s ní hrát, a zejména to, že udržely pozornost celou půl hodinu, kdy se s pomůckou pracovalo. I přes to, že pomůcka byla původně šitá pro děti výrazně mladší, její využití je zjevně širší. Skvělé tedy je, že se může použít vícekrát a pokaždé trochu jinak. Mým cílem bylo vytvořit pomůcku, která může s dětmi růst, mohou ji používat samostatně, s rodiči, nebo ve skupině. Zároveň jsem chtěla, aby byla pro děti atraktivní a chtěly se k ní samy vracet. Pomůcka měla otevírat témata k diskusi, trénovat s dětmi jemnou motoriku, barvy, tvary a samozřejmě roční období. Po návštěvě ve škole mám pocit, že všechno splňuje a z toho mám velkou radost.

12) MANUÁL A DALŠÍ PRÁCE S POMŮCKOU

I přes to, že bych byla ráda, aby si k pomůcce našel každý svou cestu sám, rozhodla jsem se vypracovat stručný manuál (Příloha 21.). Nejedná se návod na didaktickou pomůcku a její používání. Rozhodně to nemá být brožurka, která řekne, co a jak je správně, nebo špatně. Cílem tohoto manuálu je přiblížit pedagogům, vychovatelům, nebo rodičům možnosti pomůcky.

Manuál podrobně popisuje pomůcku jako celek i její jednotlivé části. Snažila jsem se, aby byl popis věcný, stručný a pomohl v orientaci při práci s pomůckou. Každá karta je v manuálu jednotlivě vyfocena a popsána. Jsou tam uvedeny materiály, ze kterých je vyrobena a aktivity, ke kterým byla původně určena. Samozřejmě se ale fantazii meze nekladou, proto je možné karty různě kombinovat a vymýšlet svoje aktivity, které se s kartou mohou dělat.

Ke každé kartě, i ústřednímu motivu stromu zároveň nabízím v manuálu několik témat na diskusi, hru, nebo další práci. Je to proto, že bych byla ráda, aby karty nejen plnily svou funkci jako chytrá hračka, ale zároveň inspirovaly a pomáhaly v rozvoji témat a

problémů. Tak byly i tvořeny, aby nebyly jejich motivy úplně jednoznačné, ale nabízely širší škálu využití.

Manuál jsem tvořila v aplikaci Canva (canva.com, 2021) která nabízí snadné vytváření online grafiky. Chtěla jsem, aby byl hezký a graficky zajímavý a zároveň, aby design nerušil obsah.

Mým cílem bylo vytvořit multifunkční pomůcku, ke které se budou děti i pedagogové rádi vracet. Myslím, že se mi to povedlo a díky variabilitě a pestrosti karet má pomůcka opravdu mnoho využití.

Další osud didaktické pomůcky je zatím nejasný. Rozhodně bych byla ráda, kdyby se s pomůckou nadále pracovalo a mohla sloužit dětem a pedagogům, nebo rodičům. Zatím je plán takový, že celou pomůcku svěřím Salesiánskému středisku mládeže. Budu ale ráda, když si ji budu moct nadále půjčovat a využívat ji sama pro svou práci s dětmi.

13) ZÁVĚR

Tento bakalářský projekt si kladl za cíl vytvoření unikátní didaktické pomůcky pro děti. Pomůcku jsem opravdu vytvořila a, až to situace dovolí, tak bude sloužit dětem, jejich rodičům i pedagogům v Salesiánském centru mládeže v Praze-Kobylisích. Bohužel kvůli pandemické situaci v České republice nemohla být pomůcka vyzkoušena tak, jak bylo původně plánováno. Nicméně i tak jsem v bakalářském projektu prezentovala výstupy ze dvou testování, která jsem měla možnost uskutečnit.

Dalším cílem této práce bylo představit možnosti, úskalí a výhody vytváření didaktických pomůcek přímo pedagogem. V práci jsem rozebírala několik taxonomií cílů a psala jsem o tom, jak je důležité si cíle před začátkem práce správně definovat. Dále jsem se zabývala cílovou skupinou. U věku cílových skupin jsem vycházela z teorie Erika Eriksona. U výběru nejrůznějších institucí, pro které může pedagog pomůcku vytvářet, pak ze svých vlastních zkušeností. V neposlední řadě jsem v projektu prezentovala i klasifikaci nejrůznějších didaktických prostředků.

V přílohách bakalářského projektu přikládám výsledek celé mé praktické práce, tedy fotografie vytvořené didaktické pomůcky *Čtyři roční období* a manuálu, který k ní vznikl. Celá pomůcka je funkční, s dětmi se s ní dobře pracuje. Pokud bych ale někdy měla vytvářet nějakou podobnou, po testování dětmi už teď vím o několika nedostatcích, na které bych si do budoucna dala pozor. Uvedu na závěr jen několik příkladů. Za prvé bych určitě volila ještě odolnější materiály (zejména filc), na pomůcce je totiž celkem vidět její několika týdenní používání. Knoflíky bych přišila pružnou nití, protože pro děti je často obtížné zapínání klasických na pevně přišitých knoflíků. A poslední věcí je suchý zip. Volila jsem pro pomůcku velice pevný, který mají ale děti občas problém od sebe odtrhnout, příště bych proto používala buď menší kousky zipu, nebo nějaký, co tolik nedrží.

I přes pár nedostatků jsou ale děti, i jejich rodiče a pedagogové, z pomůcky nadšení, takže myslím, že cíl projektu, tedy vytvoření originální a zábavné pomůcky, byl opravdu naplněn.

ZDROJE

Knihy:

CONZEMIUS, Anne, O'NEILL, Jan, 2009. *The Power of SMART Goals: Using Goals to Improve Student Learning*. Bloomington: Solution Tree Press. ISBN: 978-19-34009-92-5

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-24729-93-0

DZIUBAKOVÁ, Emilie, 2017. *Rok v lese*. Brno: Host. ISBN: 978-80-7577-332-6

ERIKSON, Erik, 2015. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0786-3

FERTAL'OVÁ, Terézia, ONDRIOVÁ, Iveta, 2020. *Demence: nefarmakologické aktivizační postupy*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-27114-62-7

HEŘMÁNKOVÁ, Jana, Milan, MACEK, 2009. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: MŠMT. ISBN: 978-80-86784-77-9

HEŘMÁNKOVÁ, Jana, Milan, MACEK, 2009. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: MŠMT. ISBN: 978-80-86784-77-9

JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-2473-679-2

JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2008. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. ISBN: 978-80-7290-383-2

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto, 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-571-4

KOLÁŘ, Zdeněk a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-3710-2

KOMENSKÝ, Jan Amos, 1966. *Vybrané spisy J.A.K.* Svazek 4. Výbor z obecné porady o nápravě věcí lidských. Praha: Státní pedagogické nakladatelství ISBN: neuvedeno

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-4435-3
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0643-9
- KUBÁČOVÁ, Veronika, 2018. *Vyrobte zábavnou knihu svému dítěti*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-5831-2.
- KUNARTOVÁ, Monika, POTMĚŠIL, Miloň, POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2017. *Náročné otcovství-být otcem dítěte s postižením*. Praha: Karolinum Press. ISBN: 978-80-246-3600-9
- LANGMAIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 80-24-71284-9
- LANGMEIER, Josef, 1991. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum. ISBN: 80-201-0098-7
- LAZZARI, Simona, 2013. *Vývoj dítěte v 1-3 roce*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-3734-8
- MARTANOVÁ, Veronika, JANÍKOVÁ, Barbara, DANĚČKOVÁ, Tereza, 2007. *Učební texty ke specializačnímu studiu pro školní metodiky prevence*. Praha: Centrum adiktologie Psychiatrické kliniky 1 lékařské fakulty a VFN. ISBN: 978-80-254-0525-3
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN: 80-04-24526-9
- MATOUŠEK, Oldřich, KODYMOVÁ, Pavla, KOLÁČKOVÁ, Jana, 2010. *Sociální práce v praxi. Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-818-0
- MERTIN, Václav, KREJČÍŘOVÁ, Lenka a kol., 2016. *Metody a postupy v poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN: 978-80-7552-014-2
- MONTESSORI, Maria, 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN: 80-86189-00-7.
- PIAGET, Jean, BÄRBEL, Inhelder, 2010. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-798-5

POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana, VYHNÁLKOVÁ, Pavla, AMVROSIADISOVÁ, Lucie, 2008. *Sociální práce v praxi*. Olomouc: Hanex. ISBN: 978-80-7409-016-5

PRŮCHA, Jan, JANÍK, Tomáš, RABUŠICOVÁ, Milada, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-546-2

REICHEL, Jiří, 2008. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-2594-9

ŘÍČAN, Pavel, 1989. *Cesta životem*. Praha: Pyramida. ISBN: 80-7038-078-0

ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol., 1997. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 80-7169-512-2

SAMKOVÁ, Alžběta, 2020. *Vulvou porodní asistentky*. Brno: Albatros media. ISBN: 978-80-26430-57-5

SINGH, Agya Jit, Ramneet KAUR, 2020. *Psychological Skills Training for Human Wellness*. New Delhi: SAGE Publishing India. ISBN: 978-93-53886-70-7

SMAHEL, Rudolf, 1995. *Domov prožít-domov vytvářet*. Olomouc: Matice cyrilometodějská. ISBN: neuvedeno

ZORMANOVÁ, Lucie, 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada publishing. ISBN: 978-80-27197-15-6

Publikace:

BAČÁKOVÁ, Markéta, 2014. *Vzdělávání v České republice*. Praha: Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky. ISBN: neuvedeno. [online][cit.25.02.2021]. Dostupné z: [UNHCR - Vzdelavani v CR-prirucka pro rodice - CZ.pdf](#)

Internetové stránky:

BUUK, 2020. *buuk.cz* [online][cit.12.11.2020]. Dostupné z: <https://buuk.cz/>

Canva.com, 2021. *Canva*. [online] [cit.3.2.2021]. Dostupné z: <https://www.canva.com/>

Český statistický úřad, 2012. *ČSÚ statistiky nezkrsluje*. [online][cit.26.02.2021]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/csu_statistiky_nezkrsluje20121001

Český statistický úřad, 2017. *Století statistiky-sňatky a rozvody*. [online][cit.24.02.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/snatky-a-rozvody>

Dětský úsvit, 2021. Erik Erikson – Osm věku člověka. [online][cit.18.02.2021]. Dostupné z: <http://detskyusvit.cz/erik-erikson-osm-veku-cloveka/>

FLER-KREATIVNÍ SVĚT, 2008-2020. Fler.cz [online][cit.12.11.2020]. Dostupné z: <https://www.fler.cz/zbozi?where=zbozi&search=quietbook>

MŠMT ČR, 2019. *Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání*. [online][cit.25.02.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>

OEKO-TEX, 2020. *STANDARD 100 by OEKO-TEX*. [online] [cit.17.12.2020]. Dostupné z: <https://www.oeko-tex.com/en/our-standards/standard-100-by-oeko-tex>

STOKLASA textilní galanterie, 2020. *RONAR FIX 16+20g/m²šíře 155 cm netkaná textilie*. [online] [cit.17.12.2020]. Dostupné z: <https://www.stoklasa.cz/ronar-fix-160-20g-m2-sire-155-cm-netkana-textilie-x133050>

TINY FEATS, 2020. *Tinyfeats.com. What is a quiet book?* [online][cit.12.11.2020]. Dostupné z: <https://tinyfeats.com/blogs/busy-books/what-is-a-quiet-book>

Základní a mateřská škola Lyčkovo náměstí, 2020. *O škole*. [online] [cit.20.12.2020]. Dostupné z: <https://smysluplnaskola.cz/zakladni-skola/o-skole>

Zákony a právní normy:

Zákony pro lidi, 2004. *Zákon č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online][cit.25.02.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákony pro lidi, 2004. *Zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*. [online][cit.25.02.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákony pro lidi, 2006. *Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách*. [online][cit.26.02.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákony pro lidi, 2012. § 655 zákona č. 89/2012 Sb. občanský zákoník (nový). [online][cit.24.02.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89#cast2>

Zákony pro lidi, 2020. *Usnesení č 408/2020 Sb.* Usnesení vlády ČR č 1022 o omezení provozu vysokých škol, středních a vyšších odborných škol a konzervatoří, základních škol, základních uměleckých a jazykových škol, středisek volného času a školních klubů, školských výchovných zařízení. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online] [cit.15.1.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-408?text=usnesen%C3%AD+o+omezen%C3%AD+provozu+%C5%A1kol+a+%C5%A1kolsk%C3%BDch+za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD>

Tabulky a další dokumenty:

Český statistický úřad, 2019. *Vývoj obyvatelstva České republiky. - Tab. B Základní intenzitní ukazatele demografického vývoje, 2009–2019.* [online][cit.19.02.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/121768528/13006920a.pdf/fc6793c2-7a2f-472a-909b-c9693c38a471?version=1.1>

Český statistický úřad, 2019. *Vývoj obyvatelstva České republiky. - Tab. 3.1. Rozvody podle návrhu a pořadí, 2009–2019.* [online][cit.24.02.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/121768528/13006920a.pdf/fc6793c2-7a2f-472a-909b-c9693c38a471?version=1.1>

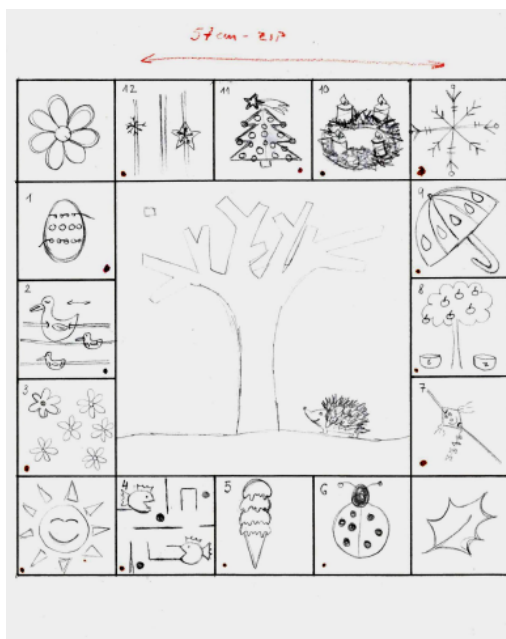
Český statistický úřad, 2020. *Školy a školská zařízení za školní rok 2019/2020 - Tab. 2.1.3: Základní vzdělávání celkem – děti zapsané do 1. ročníku základního vzdělávání a s žádostí o odklad školní docházky, v časové řadě 2009/10–2019/20* [online][cit.18.02.2021]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/230042200201.pdf/65a690ef-24e3-48a4-862f-95116d42b928?version=1.3>

MŠMT ČR, 2018. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* [online][cit.25.02.2021]. Dostupné z: [RVP PV leden 2018.pdf](#)

MŠMT ČR, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online][cit.25.02.2021]. Dostupné z: [RVP ZV 2021.pdf](#)

PŘÍLOHY

1. Předběžný návrh celé pomůcky



2. Základní díl se stromem



3. Strom s komponenty zimy



4. Strom s komponenty jara



5. Strom s komponenty léta



6. Strom s komponenty podzimu



7. Knoflíkové kytičky



8. Velikonoční vajíčko



9. Kachny



10. Beruška



11. Zmrzlina



12. Moře



13. Strom



14. Drak



15. Deštník



16. Adventní věnec



17. Dárek



18. Vánoční stromeček



19. Děti 3-5 let při práci s pomůckou



20. Práce s pomůckou v předškolní třídě



MANUÁL

pro didaktickou pomůcku

ČTYŘI ROČNÍ OBDOBÍ



JAK S MANUÁLEM PRACOVAT?

Tento manuál obsahuje podrobný popis didaktické pomůcky „čtvero ročních období“. Představuje jednotlivé interaktivní karty, i pomůcku jako celek. Obsahuje také návrhy dalších témat, která se mohou díky pomůcce s dětmi otevírat.

Manuál nemá být jasným návodem na použití pomůcky, ale spíš inspirací pro všechny, kteří s ním chtějí pracovat.

JAK PRACOVAT S POMŮCKOU?

Uprostřed celé pomůcky je strom, na něj se pomocí suchého zipu umísťují komponenty, které patří k určitému ročnímu období. Komponenty, které zrovna nepoužíváme mohou zůstat roztríděné podle ročních období v kapsičkách v rozích pomůcky. Podél ústředního obrazu se pak nachází dvanáct karet (tři ke každému měsíci, když nepočítáme ty, které tvoří kapsičky). Karet není dvanáct náhodou, ale jejich počet odpovídá počtu měsíců. Se staršími dětmi proto můžeme s pomůckou pracovat i při probírání tématu konkrétních měsíců.

JAK PRACOVAT S POMŮCKOU?

Karty jsou k celé pomůcce připevněny suchým zipem a je možné je libovolně přemísťovat, sundávat, nebo třídit. I přesto, že pomůcka byla vytvořena pro účely učení tématu čtyř ročních období, může posloužit i jinak. U jednotlivých karet, i u centrálního motivu celé pomůcky je uveden seznam zřejmých, ale třeba i neotřelých, nebo originálních témat, která nad kartou můžeme otevřít. Témat je samozřejmě ještě mnohem více, proto ta, která se v manuálu nachází berte jako inspiraci pro vlastní nápady a iniciativu.

KNOFLÍKOVÉ KYTIČKY



KNOFLÍKOVÉ KYTIČKY

Čtyři barevné květiny z filcu se na kartu připevňují pomocí knoflíků.

Karta trénuje u dětí jemnou motoriku a barvy.

Témata:

Květiny

Barvy

Rozmnožování rostlin (opylování)

Jak vznikají na stromech jablka

Vůně

VELIKONOČNÍ VAJÍČKO

Puzzle velikonočního vajíčka drží na kartě pomocí suchého zipu.

Děti se učí skládat puzzle a procvičují jemnou motoriku.

Témata:

Velikonoce

Velikonoční zvyky

Rozmnožování ptáků

Tradice

Křesťanské Velikonoce

VELIKONOČNÍ VAJÍČKO



KACHNY

Tři vývojová stadia kachny-táta kačer, malá kačenka, vajíčko. Připevňují se ke kartě pomocí magnetu.

Děti mohou na kartě hrát „divadlo“, skládat různé výjevy z kachní rodiny apod. Slouží tedy hlavně k rozvoji fantazie a představitivosti.

Témata:

Rodina

Životní cyklus

Rozmnožování ptáků

Mláděta

Smrt (proč má malá kachnička jen tatínka?)

KACHNY



BERUŠKA

Beruška na kartě má sedm teček, které se dají sundávat a nandávat díky suchému zipu.

Karta slouží k procvičení jednoduchých počtů a jemné motoriky dítěte.

Témata:

Počítání

Hmyz

Endemitéa zvířata zavlečená člověkem
(žluté berušky)
Životní prostředí



BERUŠKA

ZMRZLINA

Ke kartě se pomocí suchého zipu připevňují tři kopečky zmrzliny v libovolném pořadí.

Karta trénuje jemnou motoriku dítěte díky haptickým komponentům na jednotlivých kopečcích a procvičuje barvy.

Témata:

Barvy

Chutě

Zdravý životní styl

Jídla

Vaření



ZMRZLINA

MOŘE

V podmořském světě na kartě jsou dvě ryby z filcu, ke kterým se mají přes bludiště dostat knoflíky, jako jejich potrava.

Manipulace s knoflíky pod hrubým tylem není vůbec snadná, a tak trénuje kromě jemné motoriky hlavně trpělivost.

Témata:

Moře

Ryby

Letní prázdniny

Potravní řetězec



MOŘE

STROM

Na kartě je vyobrazen strom, na který se díky magnetům mohou připevňovat jablka a hrušky, které se pak třídí do košíků pod stromem.

Na této kartě můžeme s dětmi trénovat počty a jemnou motoriku.

Témata:

Stromy, listy a plody
Počítání
Sbírání plodů
Zavařování a sušení
Co roste na kterém stromě?
Roční cyklus stromu



STROM

DRAK

Klasický papírový drak se pohybuje po gumičce nahoru a dolů.

Karta trénuje jemnou motoriku dětí.

Témata:

Podzimní aktivity
Vyrábění draků
Drakiáda
Vitr



DRAK

DEŠTNÍK

Na deštníku je šest barev, které odpovídají barvám šesti kapek, které mají děti za úkol připevnit ke správnému pruhu na deštníku.

Trénování základních barev a jemné motoriky.

Témata:

Barvy
Děšť
Duha
Koloběh vody v přírodě
Ekologie
Voda



DEŠTNÍK

ADVENTNÍ VĚNEC

Na kartě je vyobrazen adventní věnec ze zeleného labutění se čtyřmi filcovými svíčkami s plamínkem na gumičku.

Karta může být využita jako provizorní věnec v době adventu, kdy slouží jako bezpečná varianta bez ohně.

Témata:

Advent
Vánoce
Křesťanství
Oheň

ADVENTNÍ VĚNEC



VÁNOČNÍ STROMEČEK

K filcovému vánočnímu stromečku se pomocí magnetů připevňují ozdoby z plstěných kuliček.

S kartou můžeme opakovat barvy a základní počty. Zároveň trénuje jemnou motoriku dítěte.

Témata:

Vánoce
Vánoční tradice a zvyky
Ozdoby na stromek
Ekologie
Stromy

VÁNOČNÍ STROMEČEK



DÁREK

Stuha na vánočním dárku se dá rozvazovat a zavazovat. Trénujeme tak u dětí jemnou motoriku i dovednost zavazování uzlíků.

Témata:

Vánoce
Dávání dárků
Svatý Mikuláš
Narozeniny
Uzlování

DÁREK



22. Kompletní didaktická pomůcka

