

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Diplomová práce**

Lenka Věchetová

Projektové vyučování žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ  
ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

Olomouc 2023

vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 7. 4. 2023

.....

Lenka Věchetová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Zdeňce Kozákové, DiS., Ph.D., za odborné vedení, poskytování cenných rad a připomínek, vstřícný, trpělivý, a především lidský přístup. Také děkuji všem respondentům za ochotu a spolupráci při výzkumném šetření. Velké díky patří mé rodině a příteli, kteří mě podporovali nejenom při psaní diplomové práce, ale také po celou dobu mého studia.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
<b>1 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ</b> .....	<b>8</b>
1.1 Historie projektového vyučování .....	8
1.1.1 Vznik projektové metody .....	8
1.1.2 Počátek projektové vyučování na českém území .....	9
1.2 Projektová metoda v systému výukových metod.....	11
1.2.1 Klasifikace výukových metod .....	11
1.2.2 Aktivizující výukové metody .....	12
1.3 Projektové vyučování jako vybraná aktivizující metoda .....	14
1.3.1 Typologie projektu .....	16
1.3.2 Fáze projektu .....	17
1.3.3 Přednosti a úskalí projektového vyučování .....	19
<b>2 ŽÁK S LEHKOU PORUCHOU INTELEKTU</b> .....	<b>22</b>
2.1 Terminologie a klasifikace .....	22
2.2 Specifika žáků s lehkou poruchou intelektu.....	24
<b>3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHOU INTELEKTU</b> .....	<b>29</b>
3.1 Možnosti vzdělávání žáků s poruchou intelektu .....	29
3.2 Specifika žáků 1. stupně ZŠ .....	31
3.3 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět.....	34
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
<b>4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>36</b>
4.1 Vymezení cíle a výzkumných otázek.....	36
4.2 Metodologie práce.....	37
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	39
<b>5 NÁVRH PROJEKTU</b> .....	<b>43</b>
<b>6 POPIS PRŮBĚHU PŘÍPRAVY NA PROJEKTOVÝ DEN</b> .....	<b>48</b>
<b>7 REALIZACE PROJEKTU</b> .....	<b>50</b>
<b>8 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>65</b>

8.1 Analýza výsledků pozorování .....	65
8.2 Analýza výsledku rozhovoru.....	71
8.3 Analýza výsledků hodnotících archů žáků.....	75
<b>9 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>77</b>
<b>10 ETICKÉ ASPEKTY A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>80</b>
<b>11 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAXI.....</b>	<b>81</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>85</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>93</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>94</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>95</b>
<b>ANOTACE</b>	

# ÚVOD

Mnoho pedagogů působících ve školství se v současné době již odklání od klasické výuky a začínají do výchovně-vzdělávacího procesu zařazovat aktivnější formy a metody práce, mezi které patří i projektové vyučování.

Při projektovém vyučování je učivo spojováno s reálným životem, se zkušenostmi žáků, orientováno na praktické dovednosti. Žáci pracují s různými zdroji informací, spolupodílí se na tvorbě konečného produktu, což má také pozitivní vliv na utváření dobrých vztahů a celkové atmosféry ve třídě. Na závěr prezentují své či skupinové výrobky, a rozvíjí tak komunikační dovednosti. Výše uvedené znaky projektového vyučování spadají pod kompetence, na jejichž osvojení je kladen důraz při vzdělávání žáků s lehkou poruchou intelektu. Výuka žáků s lehkou poruchou intelektu by měla být praktická a zážitková, při zařazování názorných pomůcek.

Proto mě v rámci diplomové práce zajímá, zda je možné zařadit projektové vyučování do výchovně-vzdělávacího procesu žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ při upravení podmínek, obohatit tak jejich výuku, a zároveň jaká pozitiva či negativa průběh projektového dne přinese.

Cílem diplomové práce je tedy předat čtenáři informace o podstatě a hlavních znacích projektového vyučování, specifik žáků s lehkou poruchou intelektu včetně vzdělávání těchto žáků a v rámci praktické části práce projektové vyučování v edukaci žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ aplikovat v praxi.

Pro projektovou výuku bylo zvoleno téma, které spadá pod vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Jeden z důvodů zvolení této oblasti byl takový, že již samotné názvy tematických okruhů vybízejí pedagoga k tomu, aby zařadil do výuky objevování, prozkoumávání blízkého okolí, aby se žák podíval i mimo prostředí školy a zmiňovaná vzdělávací oblast tedy nabízí mnoho témat, která lze v rámci projektové výuky s žáky realizovat.

Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly, v nichž je popsáno projektového vyučování, terminologie a klasifikační systémy poruchy intelektu, specifika a vzdělávání žáků s lehkou poruchou intelektu.

Praktická část vymezuje metodologická východiska včetně definovaného hlavního cíle, a to navrhnout a ověřit projekt, který svým obsahem spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a rámci toho zjistit, zda realizovaný projekt je nebo není pro žáky přínosný.

Dále praktická část zahrnuje návrh jednodenního projektu, popis přípravy a realizace projektového dne. Pro sběr dat byly využity následující výzkumné techniky: polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, zúčastněné pozorování, analýza hodnotících archů od žáků. Analýza a interpretace výsledků tvoří osmou kapitolu práce. Poslední kapitoly patří závěrům výzkumného šetření, diskusi a doporučení pro další praxi, etickým aspektům a limitům.

Diplomová práce disponuje termínem lehká porucha intelektu, který byl zaveden 11. revizí Mezinárodní klasifikace nemocí, která vstoupila v platnost v roce 2022 a nahrazuje termín lehké mentální postižení (více v podkapitole *2.1 Terminologie a klasifikace*). I když se v literatuře objevuje označení lehké mentální postižení, v diplomové práci budeme užívat novějšího termínu.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

V první kapitole se zabýváme historií projektového vyučování a jeho vývojem v zahraničí, i na našem území. Projektovou metodu začleňujeme mezi aktivizující metody, jejichž popisu se také věnujeme v další podkapitole. Uvádíme typologii projektu, jaké má fáze a jaká jsou pozitiva a negativa projektového vyučování dle vybraných autorů.

### 1.1 Historie projektového vyučování

Někteří lidé mohou vnímat, že je projektová metoda moderní metodou dnešní doby. Základy této vyučovací metody byly položeny již mnohem dříve. V následující kapitole popíšeme kořeny vzniku projektového vyučování v zahraničí, ale i na českém území.

#### 1.1.1 Vznik projektové metody

Zrod projektové metody bývá spojován s kritikou tzv. herbartovské školy, která byla velmi rozšířená nejen v evropských zemích, ale i v Americe. Vyznačovala se určitou pasivností žáka. Primární roli ve vyučovacím procesu zastával učitel, který byl mnohdy pro žáky jediným a tím hlavním zdrojem příjmu informací. Žák ve výchovně-vzdělávacím procesu častokrát pouze poslouchal učitele, nesměl vyrušovat spolužáky ani s nimi komunikovat a svou pozornost měl věnovat pedagogovi, který se pohyboval na vyvýšeném místě před všemi žáky. Autoritu si učitel vynucoval i tresty, často tělesnými, za porušení kázně. Žáci se do školy připravovali pomocí memorování poznámek v sešitě, které jim kantor nadiktoval. Společná diskuse nad určitými tématy neměla ve třídě žádný prostor. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 9)

Tento vyučovací styl byl však koncem 19. století velmi kritizován mnohými autory, jako například lékařkou E. Keyovou ze Švédska, která zastávala názor, že je normální, když je dítě v počátcích školy neposedné, přirozeně zvědavé a naše pozornost by měla být zaměřena dítě (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 10). Na přelomu 19. a 20. století vzniká tedy pedagogické hnutí, které bývá označováno jako tzv. hnutí progresivní výchovy. Nový směr kritizoval tradiční pojetí výuky, a vyznačoval se myšlenkami, kdy dítě by mělo být respektováno, včetně jeho potřeb a zájmů. Stoupenci hnutí nepodporují ticho a pořádek ve třídě či dril a disciplinovanost žáků. (Coufalová, 2010, s. 7)



Již v 18. století můžeme zaznamenat první pokusy o projekt, nicméně právě koncem 19. a začátkem 20. století Američané John Dewey a William Heard Kilpatrick položili základy projektového vyučování, a jsou tedy považováni za zakladatele projektové metody (Maňák, Švec, 2003, s. 168).

Dewey a Kilpatrick jsou také hlavními představiteli a zakladateli pragmatiké pedagogiky, která v mnohém ovlivnila projektové vyučování. Pragmatiká pedagogika zastává zcela odlišný přístup k výchově a vzdělávání žáka ve srovnání s tzv. herbatismem. Do popředí totiž vstupuje dítě, které bychom měli vnímat jako celistvou osobnost, neopomíjet tedy jeho psychologickou či sociální stránku, ale i jeho interakci s okolním prostředím. Učení by mělo vycházet z potřeb samotného dítěte, které by mělo překonávat problémy a nalézat tak jejich nové způsoby řešení. Učitel zde nezastává pozici pro žáky jediného příjemce informací, ale měl by je při spíše provázet při poznávání. (Kratochvílová, 2016, s. 26)

John Dewey položil teoretický rámec projektové metody a upozorňoval na to, že dítě by mělo znát důvody, proč je třeba se vzdělávat. Důležité je i zdůraznit, že se Dewey z počátku nevyčleňoval ani z tradičního vyučování, nevnímal potřebu, aby se veškerá výchovně-vzdělávací činnost podřídila zájmům dítěte, ale dítě by mělo poznávat konáním, ne posloucháním a memorováním učiva. Byl zastáncem hesla „learning by doing“. (Coufalová, 2010, s. 8)

Žák Johna Deweye, William Heard Kilpatrick, na něj navázal a rozvinul jeho myšlenky. Snažil se o praktické prosazení zásad pragmatiké pedagogiky do škol a tím i zavést metody, které podněcují žáky řešit problémy, tedy projektové metody. Projektovou metodu spatřoval spíše jako výchovnou než vzdělávací, měla by podle něj rozvíjet hlavně aspekt morální a charakterové rysy žáka. (Kratochvílová, 2016, s. 28)

Coufalová (2010, s. 8) dále uvádí, že Kilpatrick považoval za důležité při uplatnění projektové metody jedno výrazné klíčové hledisko, kterým je schopnost žáka projektový záměr naplánovat a následně jej i dokončit.

### **1.1.2 Počátek projektové vyučování na českém území**

Pragmatiká pedagogika, a tedy i zavedení projektové metody, měla také vliv na vyučování v českých školách. Ta byla zaváděna do škol ve 20. a 30. letech 20. století a mezi hlavními představiteli patřili například Václav Příhoda, Josef Úlehla, Jan Uher

nebo Stanislav Vrána. Vznikaly i tzv. pokusné školy, ve kterých se uplatňovala projektová výuka. (Činčera, Mazáčová, 2021, s. 8)

Významný školský reformátor Václav Příhoda pobýval nějakou dobu v USA, kde se vzdělával nejenom v oblasti nového směru – pragmatické pedagogiky, a setkal se také i s Deweyem. Principy zmíněné pedagogiky se snažil předat a zavést i u nás, v českém školství. (Volná, Baizová a kol., 2014, s. 7)

Tematicky se projektová výuka spíše zaměřovala na vztahu k regionu a kladl se tak důraz na poznávání prostřednictvím známého okolí. Sloužily k tomu různé vycházky do přírody, výlety. Praktická zkušenost byla velmi zdůrazňována. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 12)

Při spontánních projektech, které vycházely hlavně z řad žáků, byla velkým přínosem jejich aktivita. Ovšem ale při řešení problémů se stávalo, že daná problematika byla pro žáky příliš složitá a neodpovídala jejich vědomostní úrovni, a proto nemohli mnohokrát pochopit podstatu problému. Z tohoto důvodu se častěji zařazovaly do výuky projekty, které navrhoval sám učitel, který ale musel dbát na motivaci žáků, kteří by se měli s projektem ztotožnit. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 12–13)

Koncem 30. let reformní pedagogické hnutí a s ním i zavádění pokusných škol bylo pozastaveno z důvodu politické situace v Československu. Zároveň i po druhé světové válce došlo k odmítnutí uplatňování projektové metody ve školách. Nastala tedy situace, kdy od 30. let minulého století nebylo možné po dobu více než 40 let opět školství reformovat. (Kratochvílová, 2016, s. 31)

Projektová výuka se vrací po roce 1989, kdy došlo k řadě organizačních, ale i koncepčních změn. Byla například zavedena povinná devítiletá školní docházka, vydán Standard základního vzdělávání nebo vznikaly školy alternativní a nové vzdělávací programy (Začít spolu, Zdravá škola a další). Projektové vyučování se do škol dostávalo hlavně pomocí aktivit učitelů, výraznou propagátorkou byla Jana Kašová. Mezi další podporovatele projektové metody uvedeme například J. Valentu, J. Maňáka, J. Skalkovou, E. Lukavskou, A. Tomkovou a další odborníky. (Kratochvílová, 2016, s. 32–33)

## 1.2 Projektová metoda v systému výukových metod

Výukovou metodu můžeme chápat jako určitý prostředek na cestě k vymezenému cíli při různých činnostech. K dosažení tohoto cíle by měl žákům pomáhat učitel, který pomocí zvolených metod upravuje a ovlivňuje vnitřní podmínky k učení. (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 150)

Zormanová (2012, s. 13) upozorňuje na to, že vhodně učitelem zvolená výuková metoda má pomoci žákovi k vytvoření vlastního stylu učení, ze kterého by pak benefitoval i v budoucnu při dalších jeho studiích.

### 1.2.1 Klasifikace výukových metod

Při klasifikaci metod se můžeme setkat s různým členěním. Nejčastějším dělením výukových metod je od Maňáka a Švece (2003), kteří je dělí na:

- Klasické výukové metody – pod které řadí metody slovní, názorně demonstrační a dovednostně – praktické.
- Aktivizující výukové metody – zde uvádí metody diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry.
- Komplexní výukové metody – mezi ně řadí například projektovou výuku, frontální či skupinovou výuku, a další.

Nelešovská a Spáčilová (2005) projektovou výuku řadí do metod aktivizujících, a je vnímána jako jeden z komplexních systémů. V následujícím textu se přikláníme také k této klasifikaci – proto bude dále projektová výuka kategorizována jako jedna z aktivizujících výukových metod.

Pech, Řehoř a Slabová (2021) ještě rozdělují aktivizující metody dle určitých kategorií. První kategorií je náročnost přípravy, kam řadí didaktické hry, situační metody, diskusní metody a problémové metody. Další možnou kategorií aktivizujících metod je dle účelu a cíle použití ve vyučování – může jím být například diagnostika, opakování nebo motivace.

Klasické metody se vyznačují frontální výukou učitele, který předává informace žákům. Historie těchto metod je velmi dlouhá a můžeme se častěji setkat spíše s označením – tradiční výuka. (Zormanová, 2012, s. 16)

Klasická výuka se od aktivizační odlišuje nižší časovou náročností při přípravě na výuku, ale i samotné realizace výuky, také je méně náročná z hlediska využitelnosti didaktických pomůcek, ukázek. Aktivizační metoda zase rozvíjí myšlení žáků jejich kreativitu, zvyšuje zájem o učivo, mění třídní vztahy. Avšak lepší systematizaci a přehlednost zápisů nabízí tradiční výuka. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 28)

Jelikož se v diplomové práci zabýváme projektovou výukou, která spadá pod aktivizující výukové metody, deskripci klasických metod již nebudeme dále uvádět.

### **1.2.2 Aktivizující výukové metody**

Jak už název kapitoly napovídá, v aktivizujících výukových metodách se klade pozornost na žáka, který je centrem výchovně-vzdělávací činnosti, do něhož se aktivně zapojuje. Uplatňuje se zde tvořivost, na výuku je kladen motivační důraz. (Víška, 2009, s. 13)

Vznikly v návaznosti na kritiku metod tradičních, u kterých byl vytýkán direktivní styl vyučování, potlačování aktivity žáka a stereotypní struktura výuky. U aktivizujících metod by měla být respektována individualita žáků, jejich aktuální kognitivní úroveň a zároveň rozvíjení vzájemné spolupráce se spolužáky, což má přispívat k vytvoření pozitivního klima školy / třídy. Pro žáky může být i přitažlivý fakt, že jsou aktivity často směřovány mimo prostředí školy, takže dochází k propojení poznatků s reálným životem. (Maňák, Švec, 2003, s. 105–106)

Je důležité také zmínit významného pedagoga Jana Amose Komenského, který již upozorňoval na fakt, že by žák měl být při výuce aktivní, učit se hrou a poznávat všemi smysly. Autoři Kotrba a Lacina (2007) zmiňují, že aktivizující metody z inovativních myšlenek Komenského nepřímo vycházejí a dále na něj navazují.

Jak už jsme zmínili výše, zařazování aktivizujících metod do výuky vyžaduje více času než klasické metody. Je tedy na učiteli, zda chce oživit výklad učiva a musí sám činit rozhodnutí, kdy ji do hodin zařadí. Aktivizující metody by ale neměly nahradit frontální výuku, jejich funkce by měla být spíše doplňková. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 33, 42)

Mezi aktivizující výukové metody řadíme následující:

- a. Metody diskusí – v rámci této metody si žáci osvojují nebo procvičují dovednost argumentace, a to ať už mezi spolužáky, ve skupině či společné třídní diskusi. Žáci si vyměňují názory, které by měli mezi sebou tolerovat. (Zormanová, 2012, s. 56)

- b. Metody situační – žákům bývá (většinou učitelem) předložena určitá modelová reálná situace, kterou musí naplánovaným postupem vyřešit. Může být předkládána v textové podobě, například formou příběhu, audio a videoukázkou nebo pomocí počítačové podpory. (Kotrba, Lacina, 2007, s. 121)
- c. Metody inscenační – žákům je opět nastíněna situace (většinou sociálního charakteru) a jejich úkolem je pomocí hraní rolí vyřešit situaci nebo ji ostatním přiblížit. (Víška, 2009, s. 14)
- d. Hry – při hrách žáci rozvíjejí svou fantazii, tvořivost, emoce a také přispívají k vlastnímu sebepoznání. Můžeme je rozlišovat na hry tvořivé, kam řadíme například dramatizační hry, nebo hry s pravidly, kam spadají hry pohybové a didaktické. Při didaktické hře se žák učí zábavnou formou a má vždy vytyčený didaktický cíl. Dramatickými hry mohou žáci napodobovat například různé příběhy, pohádky a je zde kladen výrazný akcent na sociální učení. (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 173–173)
- e. Metody heuristické, řešení problémů – heuristika se zabývá problémy a jejich řešením. Poznatky se při této metodě žákům rovnou nepředkládají, ale měli by je sami objevovat, osvojovat si je. Učitel by měl žáky podporovat při samostatné práci a klást problémové otázky, předkládat jim zajímavé situace. Metoda řešení problémů (neboli problémová výuka) je výukovou heuristickou strategií. Žáci se učí ze svých chyb, které je posouvají k nalézání toho správného řešení problému, situace. (Maňák, Švec, 2003, s. 113–114)

Jak jsme již uváděli, mnozí autoři (např. Nelešovská a Spáčilová) řadí projektovou metodu do aktivizujících metod. Popisu projektové výuky, jakožto aktivizující metody, se budeme více věnovat v následující podkapitole.

### 1.3 Projektové vyučování jako vybraná aktivizující metoda

Projekt či projektovou metodu definují autoři různě. Můžeme se setkat s definicí Maňáka a Švece (2003, s. 168), kteří projekt vymezují jako: „*komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“

Na definici projektu nahlíží také G. Petty (2013, s. 292): „*projektem či samostatnou prací je úkol či série úkolů, které mají žáci plnit obvykle individuálně. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět.*“

Kratochvílová (2016, s. 40) uvádí rozdíly mezi terminologickým vymezením projektové výuky a metody, kdy je podle ní projektová výuka podstatou projektové metody. Zmiňuje, že v zahraničí se setkáme s termíny „project-based teaching“ nebo „project-based learning“, které se přirovnávají k českým výrazům projektové vyučování / učení.

Můžeme se setkat se zkratkou PBL, která bývá přiřazována ke zmiňovanému anglickému termínu „project-based learning“. Avšak pod zkratkou PBL může být v různých zdrojích zamýšlena i jiná metoda, a to „problem-based learning“ čili problémové učení. Oba tyto přístupy rozvíjejí například kritické myšlení u žáků, v literatuře jsou však považovány buď za podobné nebo velmi odlišné přístupy. (Nagarajan, Overton, 2019, s. 2) Autoři Nagarajan a Overton (2019) při odkazování na projektové učení užívají tedy zkráceného termínu PjBL a pro problémové učení PBL.

Žákovský projekt bývá řazen mezi vzdělávací strategie, které kladou důraz na aktivitu žáka. Pokud je projekt skvěle učitelem připraven, žáci pak získávají a osvojují si nové vědomosti a dovednosti vlastním poznáváním, má také vliv na rozvoj kritického myšlení a kreativity, učí je řešit problémy běžných událostí, se kterými se mohou v životě setkat. (Kubicová, 2008, s. 11)

Při tvorbě projektu bychom se měli řídit určitými kritérii:

- Hlavním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu by měl být žák, musí být tedy akceptováno hledisko žáka a jeho potřeb.
- Projekt často nebývá realizován pouze na půdě školy, nýbrž může (a je to i žádoucí) zasahovat veřejnost, rodiče, okolní prostředí školy.
- Měli bychom dbát na to, aby byly dodrženy mezipředmětové vazby.

- Výsledkem projektu, celé projektové výuky, je produkt okomentován výstupem žáků.
- Při realizaci projektu se často uplatňuje skupinová práce. (Coufalová, 2010, s.11)

Nesmí se také zapomínat na rozvoj klíčových kompetencí při projektovém vyučování. Velmi důležitá je zde i motivace, která má žáky podněcovat k objevování a poznávání. (Kubicová, 2008, s. 13)

V porovnání s tradičním vyučováním je důležitá role učitele, která v projektovém vyučování má odlišnou podobu. Učitel je zde poradcem žáků a podílí se na společné tvorbě projektu, za který nese každý zodpovědnost. Z tohoto důvodu se také předpokládá, že se prohloubí vztah mezi žáky a učitelem. Samostatnost žáků by měla s přibývajícím věkem žáků růst, takže je ale možné, že při aplikování projektové metody v nižších ročnících bude muset učitel zaujímat větší část řídicího činitele. (Coufalová, 2010, s. 12)

Domníváme se, že i při realizaci projektu u žáků s lehkou poruchou intelektu nebo s jiným druhem postižení či znevýhodnění, bude muset učitel projektový den více řídit. Avšak samostatnost žáků nemůže být při projektovém vyučování zanedbána a učitel by měl mít stále na paměti, že vystupuje jako poradce pro žáky.

Pedagogům se běžně může stát, že se setkají s žáky, kteří projektovou metodu neznají. Jsou to častokrát zvláště ti žáci, kteří zažili spíše tradiční styl vyučování. Je tedy důležité, aby si na demokratický styl učení zvykli. Proto je vhodné postupně zavádět strategie učení, které stojí na demokratických principech, jako je například spoluvytváření třídních pravidel nebo komunikace s žáky o přínosech daných aktivit. (Boss, Larmer, 2018, s. 16)

Projektové vyučování může být zaměňováno s tematickým vyučováním. Jelikož je problematika tematického vyučování široká, uvedeme pouze pár znaků pro odlišení:

- Z názvu této metody vyplývá, že výchozí je zvolení vhodného tématu, které může zasahovat do různých předmětů, ve kterých se pak tvoří podtémata. Projektová výuka pak směřuje spíše k výslednému produktu a má různé fáze. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009, s. 14)
- V projektovém vyučování se na rozdíl od tematické výuky často uplatňuje hraní rolí, kdy má každý žák přidělenou roli – úkol, za který nese odpovědnost. Také ve skupinové práci si žáci přidělují různé role. V tematickém vyučování

se ale klade důraz na vlastní odpovědnost při činnostech, a to i v těch skupinových. (Rakoušová, 2009, s. 80)

### 1.3.1 Typologie projektu

Typy projektů mnozí autoři rozdělují různě. Většinou bývá klasifikace velmi podobná, odlišuje se spíše v rozšíření či zúžení některých hledisek. Při návrhu projektu jsme vycházeli z typologie, kterou uvádí Coufalová (2010), kterou v následujícím textu více přiblížíme.

Coufalová (2010, s. 11) rozlišuje projekty dle těchto kritérií:

- Podle účelu – jedná se o projekty, které například vedou žáky k osvojení určité dovednosti nebo je projekt postaven na řešení daného problému. Účel projektu by se měl vztahovat k cíli projektu, je důležité si ujasnit, zda chceme s žáky procvičovat získané dovednosti nebo objevovat nové poznatky či procvičit práci žáků ve skupině.
- Podle organizace – projekt lze realizovat i pouze ve vybraných vyučovacích hodinách, může se prolínat s příbuznými předměty nebo je uskutečněn mimo výuku.
- Podle délky trvání – projekty krátkodobé (většinou jednodenní, ideální pro učitele, které nemají s projektovou metodou zkušenosti), střednědobé, dlouhodobé (mohou být například i celoroční).
- Podle místa konání – projekty mohou být organizovány ve třídě, škole nebo mimo prostředí školní budovy (např. při organizaci školy v přírodě). Lze ale i projekt realizovat doma.
- Podle navrhovatele – rozlišujeme žakovské (spontánní) projekty nebo projekty vytvořené učitelem (umělé) či jejich kombinací.
- Podle počtu zapojených žáků – záleží, zda se do projektu zapojí celá třída nebo pouze skupina, dvojice či jednotlivec. Může docházet i k zapojení do projektu s několika dalšími třídami (většinou stejného ročníku).
- Podle velikosti – malý, velký projekt (ten má většinou charakter dlouhodobějšího trvání).
- Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům – zda bude orientován na učivo jednoho předmětu nebo bude docházet k mezipředmětové integraci učiva.



Autorka Trnová (2012, s. 9) transformovala typologii projektů, kterou uváděli různí autoři, do jedné. Ve srovnání s Coufalovou (2010) doplňuje ještě například kritérium dělení projektů dle úrovně účastníků projektu (1. stupeň nebo 2. stupeň ZŠ, SŠ, VŠ) a dle fáze výuky.

Kratochvílová (2016, s. 47) doplňuje typologii o projekty dle informačních zdrojů (projekt volný – žák si materiál zaopatřuje sám, projekt vázaný – materiál poskytuje učitel, kombinace).

### **1.3.2 Fáze projektu**

Při aplikaci projektové metody by měl učitel vycházet z několika fází. Opět se můžeme setkat s nejednotným dělení fází projektu dle několika autorů. Například Kubicová (2008) definuje 3 fáze projektu: etapa přípravy, projektu, etapa realizace plánu projektu a poslední etapou je vyhodnocení výsledků projektu.

Kratochvílová (2016) stanovuje 4 fáze projektu, které více přiblížíme. Vychází ze základního dělení Kilpatricka, který rozšířila. Jedná se o následující fáze:

#### **Plánování projektu**

Primárně by si měl pedagog stanovit, jaký je smysl projektu, čím by měl žáky obohatit a určit cíle projektu, které vycházejí z rámcového vzdělávacího programu. Jelikož výsledkem projektového vyučování je produkt, měl by učitel již ve fázi plánování vědět, co konkrétně bude výstupem. Dále postupujeme dle typologie projektu – musí se stanovit časová dotace projektu, kde bude projekt probíhat, kdo bude účastníkem projektového vyučování, promyslet a zajistit pomůcky, které ve fázi realizace budou žáci potřebovat. Měl by mít i představu průběhu závěrečného hodnocení. (Kratochvílová, 2016, s. 41)

Dömischová (2011, s. 33) zmiňuje, že je vhodné, aby si v této fázi učitel stanovil a žákům vysvětlil i pravidla práce na projektu, jelikož tak může předejít různým nepředvídatelným situacím, které mohou v průběhu nastat.

Při volbě tématu je vždy vhodné, když se na něj podílejí žáci, nebo sami přijdou s návrhem (Kubicová, 2008, s. 14). Coufalová (2010) uvádí, že při nalézání vhodného tématu projektu lze aplikovat metodu brainstormingu, který otevírá prostor pro diskusi.

## **Realizace projektu**

Pedagog postupuje dle plánu, poskytne žákům materiál, který třídí, zpracovávají, objevují nové zdroje, analyzují. Pedagog nyní vstupuje do role poradce, který má do činností žáků zasahovat hlavně v případě, když vnímá, že se žáci vzdalují od stanoveného cíle a záměru projektu. Učitel by měl žáky neustále motivovat a podporovat je k dokončení započaté práce, za kterou nesou odpovědnost. (Kratochvílová, 2016, s. 42)

Činnosti (nejenom) při realizaci projektu se velmi odlišují od tradičního vyučování. Žáci mohou procházet fází experimentace, objevování nového, pozorování, činnosti jsou často zaměřené, aby působily na všechny smysly žáků. (Kubicová, 2008, s. 16)

## **Prezentace výstupu projektu**

Žák, skupina žáků nebo celá třída v této fázi projektu prezentují produkty či výsledky, ke kterým se při fázi realizace dopracovali, a to buď ústně či písemně. Při zvolení vhodného výstupu se meze nekladou, podobu může mít například formou výstavy, koncertu, vytvořené knihy, besedy, a dalších. Žáci mohou své výrobky představovat spolužákům, ve škole pro ostatní třídy, pro rodiče či veřejnost a další instituce. (Kratochvílová, 2016, s. 42)

## **Hodnocení projektu**

Učitel, ale i žáci, by se neměli zaměřovat pouze na hodnocení zhotoveného produktu, nýbrž na všechny fáze projektové výuky – hodnotí se tedy plán projektu, jak probíhal a jaký byl jeho výsledek, ze kterého by si učitel i žák měli odnést ponaučení pro jejich budoucí fungování. (Kratochvílová, 2016, s. 42)

Může se jednat například o popis toho, co žákům dělalo problém, zda jim projekt přinesl něco nového, jestli byly naplňovány cíle a celkově zhodnotit svou práci. (Kubicová, 2008, s. 16)

Při hodnocení žáků učitelem bývá doporučováno spíše slovní hodnocení než známkování, které může probíhat formou diskuse třídy v kruhu. Můžeme hodnotit průběh práce, ale i hned po ukončení určité etapy. Při vícedenních projektech je vhodné, když se hodnotí jednak daný projektový den, ale i pak projekt jako celek. Pedagog by se neměl zaměřovat na to, jak se mu projekt vydařil, ale spíše na to, jaký měl dopad na žáky a zda jim něco nového přinesl. (Coufalová, 2010, s. 28)

Autoři Lenz a Larmer (2020, s. 69–70) uvádějí, že pokud chceme vytvořit kreativní projekt, měli bychom se řídit následujícími doporučeními:

- Projekt by měl být příspěvkem škoie, může sloužit i veřejnosti nebo širokému okolí a zabývat se skutečnými problémy.
- Žáci mohou klást otázky k tématu, které si mohou i sepsat.
- Žáci by měli mít vždy možnost volby – ať si sami zvolí, který problém je nejvíce zajímavý a chtějí jej řešit.
- Vedme žáky k projektovému řízení – žák by být aktivní při plánování, přemýšlení a zapojování se do činností k dokončení projektu.

### **1.3.3 Přednosti a úskalí projektového vyučování**

Vše má svá pozitiva i negativa, a je tomu tak i u projektů, u kterých si každý může najít to své. V následujícím textu přiblížíme, jak na projekty a jejich „plusy a mínusy“ pohlížejí různí autoři. Někteří, například Kratochvílová (2016), Zormanová (2012), uvádí rozdělení výhod a nevýhod zvlášt' pro žáka a zvlášt' pro učitele.

#### **Přednosti projektů**

Projekt integruje učivo – v rámci mezipředmětových vazeb si žák vytváří ucelený pohled na daný problém (Coufalová, 2010, s. 13).

Žák bývá silně motivován – motivace v průběhu let dítěte může přirozeně kolísat. Na začátku školní docházky ho lze snadněji učitelem motivovat, snahou každého pedagoga by mělo být přispívání k vytvoření vnitřní motivace každého žáka. Při seznamování se situací, problémem, hraje motivace velmi důležitou roli a na žáky působí forma vnější motivace. (Coufalová, 2010, s. 13)

Žák se učí spolupracovat – při skupinové práci s ostatními si jednak procvičuje své komunikační dovednosti, ale také naslouchání druhým a učí se respektu k jejich názorům (Kratochvílová, 2016, s. 53). Laverick (2018, s. 7) uvádí, že skupinová práce přináší pozitiva i pro učitele, který nemusí hovořit dlouho, ale přenechává komunikaci hlavně na žácích, kteří si ještě navíc procvičí svůj mluvní projev. I studenti na vysokých školách a poté v zaměstnání budou muset kriticky myslet a spolupracovat s ostatními kolegy, a právě z těchto důvodů je možné, že je v dnešní době projektová výuka zaváděna ve školách stále častěji (De Vivo, 2022, s. 40).

Při aplikaci projektové výuky v rámci individuální práce žáků, se autor Kemalglu-er (2022, s. 164) domnívá, že tato organizační forma zase podporuje rozhodování žáků, kteří mají prostor pro osobní volbu.

Střet s okolním světem – žáci v rámci své prezentace produktů mají možnost vystoupit před rodiči či veřejnosti. Projekt jim umožňuje spojení s realitou. (Volná, Baizová a kol., 2014, s. 11)

Projekt je cestou k nalézání řešení problémů a práci s informacemi – žáci musí hledat různé strategie řešení, pomocí analýzy a syntézy se dopracovávají k dílčím problémům, které vedou k obecnému. Informace z různých zdrojů (knih, internetu, učebnic a dalších) různě třídí, ověřují. (Coufalová, 2010, s. 17–18)

Projekt rozvíjí tvořivost, fantazii a mravní vývoj žáků – je důležité vytvořit ve škole prostředí, ve kterém se mohou žáci bez ostychu vyjádřit, zapojit svou představivost, aniž by se někdo posmíval. (Coufalová, 2010, s. 18)

Kratochvílová (2016, s. 53) ještě uvádí pozitiva pro učitele, který se také učí nové roli poradce, nahlížet na dítě jako na komplexní osobnost, práci s jinými zdroji informací, než jsou učebnice, rozšiřuje své aplikované didaktické metody o metodu projektovou, trénuje organizační schopnosti.

### **Úskalí projektů**

Učitelé mohou mít různé důvody, proč nezařazují projektové vyučování do výuky. Může to být z důvodu náročnosti přípravy na projekt. Některé přepadnou i obavy, že když se něco při realizaci pokazí, mohou to vnímat jako ztrátu několika týdnů. (Laverick, 2018, s. 36) S dalším novým projektem se pedagog však může zlepšovat, není důvod zanevřít na projektovou metodu, i když je pochopitelné, že to nemusí být příjemné a může učitele i demotivovat k dalším pokusům.

Při projektovém vyučování může dojít k nerespektování zásady postupnosti, kdy bývá učivo podáváno pedagogem od snadného po složité, také zásada přiměřenosti zde nemusí být dodržována. (Valenta a kol, 1993, s. 7)

Důležitá je i učitelova znalost žáků. Pokud žáky nezná dobře, nemusí je umět vhodně motivovat, zvolit přesné cíle projektu. (Coufalová, 2010, s. 19)

Kubicová (2008, s. 17) doplňuje úskalí metody o znalost učitele projektového vyučování a jeho zájem o netradiční vzdělávací metody.

Žák musí umět určité dovednosti před aplikováním projektové metody do výuky, jako je například číst a psát. Také je vhodné, aby měl učitel dobré vazby (nejenom) s pedagogickým sborem, protože projektové vyučování může vyžadovat spolupráci od jeho kolegů, podporu vedení školy, ale i rodičů. (Kratochvílová, 2016, s. 54)

Kratochvílová (2016) také upozorňuje na skutečnost, že při projektové výuce bývá vynechávána fáze opakování a procvičování, a také je mnohdy třeba organizačně upravit vyučování, kdy dochází ke změně rozvrhu či jeho úplného zrušení.

## 2 ŽÁK S LEHKOU PORUCHOU INTELEKTU

Ve druhé kapitole se věnujeme terminologickému vymezení a také klasifikaci podle několika klasifikačních systémů. Také popíšeme specifika vybraných oblastí, která jsou charakteristická pro žáky s poruchou intelektu.

### 2.1 Terminologie a klasifikace

I když v 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí je již zaveden termín vývojová porucha intelektu, v následujícím textu definujeme bývalé termíny, které jsou v literatuře běžně užívány.

V Mezinárodní klasifikaci nemocí a její 10. revizi (dále jen MKN-10), se můžeme setkat s termínem mentální retardace, kde je i definována a dále klasifikována. Kozáková, Krejčířová, Müller (2013, s. 8) mentální retardaci definují jako: „*vrozenou duševní poruchu, která je charakteristická celkovým významným snížením inteligence doprovázeným nedostatky v adaptaci na okolní prostředí.*“

V literatuře odborníci užívají termínu mentální postižení, který bývá označován jako širší pojem, než je mentální retardace. Slowík (2022, s. 191) uvádí, že mentální postižení zasahuje nejenom intelektuální oblast člověka, ale i například oblast emocí, komunikačních schopností, což člověka s mentálním postižením velmi omezuje ve vzdělávání, společenském životě a dalších oblastech.

Další termín – oslabení kognitivního výkonu není synonymem mentální retardace či postižení. Žáci tímto oslabením nemají diagnostikovanou mentální retardaci, inteligenčně ještě nejsou v pásmu mentální retardace, přesto je pro ně obtížné udržet krok s požadavky školy z důvodu snížení výkonnosti. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 33–34)

#### Klasifikace

V MKN-10 je mentální retardace řazena pod Poruchy duševní a poruchy chování, které jsou označovány kódem F00-F79. Mentální retardace je klasifikována kódem F70-F79 dělí se na následující kategorie:

- F70 Lehká mentální retardace – IQ 50–69
- F71 Střední mentální retardace – IQ 35–49
- F72 Těžká mentální retardace – IQ 20–34
- F73 Hluboká mentální retardace – IQ pod 20

- F78 Jiná mentální retardace
- F79 Neurčená mentální retardace. (UZIS, ČR, 2023)

Důležité je uvést MKN-11 (11. revize), která byla schválena v roce 2019 na 72. Světovém zdravotnickém zasedání a vstoupila v platnost 1. ledna roku 2022. Přináší například nové kódovací schéma, změny v terminologii. (UZIS, ČR, 2023) Nové terminologické označení užíváme v této diplomové práci.

Dle MKN-11 se terminologické označení mentální retardace (mentální postižení) mění na vývojovou poruchu intelektu a spadá pod oddíl 06 s názvem Duševní poruchy, poruchy chování a neurovývojové poruchy, dále pak 6A00 Poruchy vývoje intelektu, které klasifikuje na:

- 6A00.0 Lehkou poruchu intelektu
- 6A00.1 Středně těžkou poruchu intelektu
- 6A00.2 Těžkou poruchu intelektu
- 6A00.3 Hlubokou poruchu intelektu
- 6A00.4 Provizorní poruchu intelektu
- 6A00.Z Nespecifikovanou poruchu intelektu. (UZIS, ČR, 2023)

DSM-5 (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize) nahrazuje termín mentální retardace poruchou intelektu (v anglickém znění ID – „intellectual disability“), který řadí mezi neurovývojové poruchy. Můžeme zde nalézt obdobnou klasifikaci stupňů závažnosti – mírná, středně těžká, těžká, hluboká porucha intelektu. DSM-5 uvádí, že aby mohla být klasifikována porucha intelektu, musí být splněna kritéria deficitů intelektových funkcí, deficitů adaptivních funkcí a počátku v období vývoje. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 37)

Jako poslední zmíníme Americkou asociaci pro intelektová a vývojová postižení, AAIDD (dříve AAMR), která propaguje termín „intellectual disability“ a doporučuje se při diagnostice zaměřit nejenom na testy inteligence, ale také využít standardizované metody, kterými lze posoudit adaptivní chování (řadí se zde abstraktní dovednosti jako je např. jazykové vyjádření, dále sociální a praktické dovednosti). (Procházka, Šmahaj a kol., 2014, s. 171)

## 2.2 Specifika žáků s lehkou poruchou intelektu

U žáka s lehkou poruchou intelektu se jedná o nejlehčí stupeň závažnosti. Jde o velmi početnou skupinu lidí, u které bývají výjimečně přítomny somatické vady. Lidé s lehkou poruchou intelektu se dokážou orientovat v každodenních činnostech a nezávisle na druhých o sebe pečovat (tzn. sami se stravují, oblékají, zvládnou si obstarat hygienické potřeby). Poruchy si nemusí člověk všimnout ani v předškolním vzdělávání, problémy mohou být zachyceny až při nástupu do školy, kdy dítě přestane zvládat nároky učitelů, má problém se čtením a psaním a může být patrné snížení v oblasti abstraktního myšlení a při řešení složitějších úkolů. (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013, s. 23)

Později v dospělosti mohou lidé s lehkou poruchou intelektu být soběstační v zaměstnání s občasnou pomocí, či bydlet samostatně nebo ve skupinových bytech a domech s minimální vnější podporou, která je ale žádoucí při ekonomických potížích. (Harris, 2006, s. 53)

Patel, Greydanus, Merrick (2014, s. 7) uvádí, že symptomy lehké poruchy intelektu mohou být nejvíce rozpoznatelné mezi 5. a 6. rokem dítěte, a pro doplnění u středně těžké poruchy intelektu se jedná o časové období možného rozpoznání kolem 3. až 5. věku, u těžké poruchy intelektu uvádí 3. rok věku dítěte a hlubokou poruchu intelektu lze rozpoznat již od 2 a více let.

Velmi důležitý faktor je i podpora, včasná diagnostika, individuální vlastnosti dítěte s poruchou intelektu a podnětné rodinné zázemí. To vše může ovlivnit, jak moc bude dítě v dané oblasti strádat a co vše bude schopen si osvojit. (Zikl, 2021, s. 39) Je však třeba zohledňovat i vývojovou poruchu intelektu, protože i když má dítě podporující prostředí, neznamená, že se dostane na úroveň intaktního dítěte stejného věku.

V následujícím textu popíšeme specifika jednotlivých oblastí, která jsou charakteristická obecně pro žáky s poruchou intelektu. Nelze určit, v jakém rozsahu bude u daného žáka s lehkou poruchou oblast zasažena, každý žák je specifický a měli bychom k němu přistupovat individuálně, nicméně v publikaci Bendové a Zikla (2011, s. 18) se autoři zmiňují, že čím těžší má jedinec stupeň postižení, tím více se to projeví (a naruší) v popisovaných oblastech, rovinách.



## **Smyslová percepce**

Dítě se prostřednictvím vnímání učí poznávat své okolí, a díky své předchozí zkušenosti je schopno rozeznávat známé i neznámé objekty, sluchové vjemy. Zdravé dítě si vytváří velmi rychle zásobu podmíněných reflexů, u dětí s poruchou intelektu je schopnost vnímání omezená a opožděná. (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 48–49)

Žáci s poruchou intelektu mohou mít snížený rozsah zrakového vnímání, může jim dělat problém figura a pozadí, rozlišování detailů. Snížení může být zastoupeno i v rámci hmatové citlivosti, časoprostorového vnímání, obtížně provádějí diferenciaci fonémů. (Valenta a kol., 2015, s. 13)

## **Myšlení**

Pro žáky s poruchou intelektu je jednodušší myslet konkrétně než v abstrakci či provádět analýzu a syntézu. Nástrojem myšlení je řeč – slova, která bývá také narušena z důvodu omezené sluchové diferenciaci a nedostatečné artikulace. Slovní zásoba je tedy značně omezená. (Valenta a kol., 2014, s. 31)

S abstrakcí se dítě setká již při rozlišování barev, kdy intaktní jedinec zvládne několika předmětům přiřadit daný znak, např. barvu – „červenost“. Většina dětí s poruchou intelektu zůstává ve fázi konkretizace, která má často charakter vzpomínání ze svého repertoáru zkušeností, a je třeba jim daný znak přiblížit – např. červená jako srdíčko. (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 52–53)

## **Paměť**

Paměť žáků s poruchou intelektu je typická pomalým osvojováním nového, které musí být několikrát opakováno. To, co se zvládnout naučit rychle zapomínají a vybavování je častokrát nepřesné z důvodu rychlejšího vyhasínání pamětních stop, než je běžné u intaktních lidí. Paměť je také spíše mechanická. (Valenta, Müller a kol., 2021, s. 48–49)

## **Pozornost**

Rozlišujeme pozornost nepodmíněnou a podmíněnou. U nepodmíněné jsou důležité výrazné podněty z okolí, které zaujmou pozornost člověka. Podmíněná pozornost bývá hlavně ve výchovně-vzdělávacím procesu důležitější, protože je vázaná na vůli člověka. (Bendová, Zíkl, 2011, s.21)

Podmíněná pozornost je také charakteristická snadnou unavitelností a žák s poruchou intelektu nezvládne udržet pozornost stejně dlouhou dobu, jako intaktní spolužáci, a proto je nutné zařazovat častější relaxaci. Udržení pozornosti bývá ovlivněno například tím, zda dítě nemá ještě přidružené postižení, jak hluboká je porucha intelektu, motivací či věkem. (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013, s. 53)

## **Emoce**

Porucha intelektu zasahuje i do této oblasti. U dětí je charakteristická zvýšená emocionalita, střídání nálad, výrazně reagují na emoční podněty a mají sklony k rozvoji úzkostí, depresí, emočních poruch. Často se u dítěte s poruchou intelektu setkáme s tím, že má problémy s porozuměním životních změn, což může přispívat ke vzniku úzkosti. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 306)

## **Volní vlastnosti**

U dětí s poruchou intelektu se vyskytuje nedostatečná, slabá vůle, která nemusí být vždy a ve všem u jedince zastoupena, a je charakterizovaná obtížemi překonávat překážky, problémy s regulováním vlastního chování a slabou iniciativou. (Švarcová-Slabinová, 2011, s. 60)

## **Aspirace**

Aspirace u žáků s poruchou intelektu aspirace vždy kolísá na jednu stranu, buď se vyskytuje nižší aspirace, kdy se žáci podhodnocují, nebo vyšší aspirace při nadhodnocování. Žáci se sami hodnotí na základě vnitřního pocitu, ale také i vlivem sociálního prostředí, ve kterém se pohybují. (Valenta, Müller a kol., 2021, s. 50)

Na sebehodnocení má velký vliv i výchovně-vzdělávací proces, kde nejčastěji bývá žák hodnocen pedagogem. Ten by si měl být vědom problematiky aspirace žáka s poruchou intelektu a vhodně jej podporovat a hodnotit jeho výkon. Domníváme se, že každý žák, tedy i žák s poruchou intelektu, by měl zažít ve škole úspěch. U žáků s lehkou poruchou intelektu by si měl učitel pravidelně ověřovat, zda žák učivu rozumí, poskytnout mu zpětnou vazbu a dát mu příležitost se aktivně zapojovat do interakce s pedagogem a třídním kolektivem (Bartoňová, Vítková a kol., 2013, s. 164).

## **Motorika**

Deficity v oblasti motoriky jsou výraznější u osob s těžší poruchou intelektu, u osob s lehkou poruchou intelektu může být vývoj mírně opožděn. V dětském věku se opoždění může projevat v lokomoci, obratnosti, provádění koordinovaných pohybů a rovnováhy. (Zikl, 2021, s. 55–56)

U dětí s lehkou poruchou intelektu může vývoj jemné motoriky dosáhnout v průběhu let výrazného zlepšení. Většinou se objevují i grafomotorické obtíže, například při psaní či kreslení, a z tohoto důvodu se může dítě i spontánní kresbě vyhýbat. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 219, 223)

## **Komunikace**

U dětí s poruchou intelektu je charakteristický vývoj řeči, který je opožděn či omezen. V raném věku dítěte si lze všimnout prvních odchylek právě na jeho řečovém projevu, který bývá odlišný, zpožděný, oproti zdravému dítěti. Porucha intelektu způsobuje obtíže ve sluchové diferenciaci, což je poté následkem pomalého, náročného rozvoje řeči. Z důvodů oslabené jemné motoriky se obtíže projevují i v artikulaci. Většina slov ze slovní zásoby je užívána spíše pasivně než aktivně. Dochází k verbalismu, v rámci kterého sice osoba s poruchou intelektu může aktivně užívat abstraktních slov a výrazů, chybí ale porozumění jejich významu. Preferují spíše jednoduché věty, ve kterých mohou chybět např. zájmena, přídavná jména, slovesa. Vyskytuje se chybný slovosled, na začátek věty kladou informace, které pro ně něco znamenají nebo to, co je v dané situaci zaujalo. (Krejčířová, Kozáková, Müller, 2013, s. 38–39)

V rámci komunikace s ostatními mohou být žáci s poruchou intelektu snadno ovlivnitelní, dále mohou mít problém v pochopení určitých sociálních situacích. (Mouzakitis in Mancini, Greco, 2012, s. 78)

Autoři Bendová a Zikl (2011, s. 18) popisují zásady pro komunikaci s dětmi s poruchou intelektu, uvedeme například následující:

- Měli bychom být k dětem empatičtí a trpělivě naslouchat tomu, co chtějí sdělit. Pro lepší porozumění je vhodné, abychom volili krátké, srozumitelné věty.
- Snažíme se dát najevo, že nás konverzace s dítětem zajímá a že ho posloucháme.
- Snažíme se v konverzaci vynechat abstraktní pojmy, více zdůrazníme svou mimiku a gestiku pro jednodušší pochopení.
- Trpělivě vyčkáváme na jeho odpověď, dáme prostor k zamyšlení.
- Respektujeme komunikační styl dítěte, pokud preferuje prostředky alternativní a augmentativní komunikace (většinou u těžšího stupně poruchy intelektu), snažíme se s dítětem dorozumět podle toho, co mu vyhovuje.

## **3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHOU INTELEKTU**

### **3.1 Možnosti vzdělávání žáků s poruchou intelektu**

Vzdělávání žáků s poruchou intelektu může být pro mnoho pedagogů náročné, pedagog musí být vybaven velkou dávkou trpělivého přístupu, nicméně i žáci s poruchou intelektu potřebují být záměrně učeni tomu, co se ostatní, intaktní žáci, naučí bezděčně. (Slowík, 2022, s. 202)

Přístup pedagoga by měl být k žákovi individuální a výchovně-vzdělávací činnost bude pravděpodobně odlišná u žáka s lehkou poruchou intelektu, který může vyžadovat drobnější úpravy ve vzdělávání ve srovnání například s žákem s těžkou poruchou intelektu. U všech žáků by však bylo vhodné, aby přístup učitele zahrnoval pečlivé hodnocení žáků, naplánovanou výuku, podporu vztahů mezi spolužáky, individuální přístup k potřebám a zájmům dítěte a spolupráci s rodinami i kolegy. (Foreman, 2009, s. 169–170)

Vzdělávání žáků s poruchou intelektu můžeme rozdělit na několik období, která následně popíšeme:

- období předškolního vzdělávání,
- období plnění povinné školní docházky,
- období středního a celoživotního vzdělávání. (Bendová, Zikl, 2011, s. 34)

#### **Předškolní vzdělávání**

Dříve, než žák s poruchou intelektu nastoupí do instituce poskytující předškolní vzdělávání, může rodina využít služeb rané péče, ať už ambulantní či terénní formy práce. (Bendová, Zikl, 2011, s. 34)

Předškolní vzdělávání poskytuje mateřská škola, kterou běžně navštěvují žáci s lehkou poruchou intelektu formou integrace. Žáci s těžším stupněm poruchy intelektu spíše bývají zařazeni do mateřských škol speciálních, která má uzpůsobené podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Bendová, Zikl, 2011, s. 35) Toto zařízení je (oproti běžné mateřské škole) více zaměřené na plnění funkce diagnostické, reedukační, kompenzační či rehabilitační (Valenta a kol., 2014, s. 37).

Žáci mohou ještě navštěvovat přípravný stupeň na běžné základní škole nebo na základní škole speciální, který není součástí plnění povinné školní docházky, kde jsou zařazeni do přípravných tříd. (Bendová, Zikl, 2011, s. 35)

### **Plnění povinné školní docházky**

V České republice musí žáci plnit povinnou devítiletou školní docházku. Žáci mohou navštěvovat spádovou školu, tedy školu, která je zřízena obcí, kde má žák trvalé místo bydliště. (§ 36 školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění účinném od 1. 2. 2022)

Žáci s poruchou intelektu mohou navštěvovat následující typy škol:

- a. Základní školy – žák navštěvuje základní školu formou integrace, také může navštěvovat spádovou základní školu.
- b. Školy zřízené podle § 16 školského zákona, odstavce 9 – podle tohoto paragrafu lze pro děti, žáky a studenty, s poruchou intelektu zřizovat školy, třídy, oddělení či studijní skupiny. Pro zařazení musí zletilý žák či zákonný zástupně žáka podat písemnou žádost a doporučení školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). (§ 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění účinném od 1. 2. 2022)

Škola zřízená podle § 16 školského zákona byla dříve pojmenovaná jako zvláštní škola, poté základní škola praktická. Označení základní školy na praktickou tkvělo v tom, že na školách jsou často zřizovány různé dílny, kuchyňky, ateliéry, skleníky, a další prostory, kde se žáci prakticky připravují, vzdělávají. (Valenta, Müller a kol., 2021, s. 89)

Vzdělávání probíhá v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), školních vzdělávacích programů (ŠVP) a žáci absolvují obvykle devět ročníků jako na běžných základních školách (Valenta, Müller a kol., 2021, s. 89).

- c. Základní školy speciální – jsou rozděleny do deseti ročníků, kdy první stupeň tvoří ročník první až šestý a druhý stupeň sedmý až desátý ročník. Mohou zde docházet žáci se středně těžkou a těžkou mentální retardací (označení dle MKN-10), dále žáci s autismem, se souběžným postižením více vadami. Opět na základě písemného

doporučení ŠPZ a žádosti zákonného zástupce. (§ 48 školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění účinném od 1. 2. 2022)

Ve třídách může působit vyšší počet pedagogů na žáky, jejichž počet je zase snížen. Do vyučování bývá zařazována relaxace a různá cvičení (např. rehabilitační, snoezelen, a další). Žáci na těchto školách nezískají základní vzdělání, ale jen základy vzdělání. (Bazalová, 2014, s. 157)

Od zmíněných typů základních škol se škola speciální liší i v RVP ZV, který je označen zkratkou RVP ZŠS a jedná se tedy o Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální, který se dále dělí na I. a II. díl podle závažnosti stupně postižení. (Valenta, Michalík, Lečbých, 2018, s. 126)

Existuje i další způsob plnění povinné školní docházky, a to formou individuálního vzdělávání nebo vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, u kterých není možné docházet do školy na základě povolení krajského úřadu. (Bendová, Zíkl, 2011, s. 39)

### **Střední a celoživotní vzdělávání**

Žáci s poruchou intelektu mohou navštěvovat odborná učiliště nebo praktické školy.

Praktická škola nabízí jednoleté nebo dvouleté studium. Obsah vzdělávání je zaměřen na získání dovedností v několika oblastech, například připravují pokrmy, velká část je založena na ručních pracích. Střední odborné učiliště a odborné učilištěm se takřka v ničem neliší, úspěšným zakončením dvou nebo tříletého učebního oboru student získá výuční list. (Valenta, Müller a kol., 2021, s. 91–92)

V rámci celoživotního vzdělávání se může jednat například o rekvalifikační programy, zájmové kurzy, večerní školy, a další. (Kozáková, Krejčířová, Müller, 2013, s. 80–81)

## **3.2 Specifika žáků 1. stupně ZŠ**

Diplomová práce se zabývá žáky s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni základní školy. Proto je důležité v krátkosti charakterizovat některé aspekty období vstupu do školy, mladšího školního věku, které jsou společné pro všechny děti, i když třeba žáci

s lehkou poruchou intelektu mohou být z hlediska různých rovin (nejenom intelektové) na nižší úrovni, než je obvyklé u žáků intaktních.

### **Vstup dítěte do školy**

Pro dítě, ale i pro rodiče je zahájení školní docházky výraznou změnou a zátěží. U dítěte je najednou spousta věcí nových, doposud si hrálo v mateřské škole a nyní se od něj očekává, že bude jeho činnost řízená a kontrolovaná autoritou. Dítě se seznamuje se svými spolužáky a musí se naučit být delší čas bez svých rodičů. Proto se i očekává, že žák může mít z počátku potíže s přizpůsobením, chvíli potrvá, než jeho pozornost bude stabilnější, vydrží sedět chvíli na místě bez pokřikování a otáčení se, ale tyto příznaky, včetně těch, které mohou rodiče zpozorovat i doma, by měly trvat pouze po dobu pár týdnů. (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 95–96)

U žáků se před vstupem do školy posuzuje školní zralost a školní připravenost. K posouzení, zda je dítě zralé pro vstup do školy, slouží následující kritéria:

- Tělesná (biologická) zralost – tuto zralost posuzuje pediatr dítěte, který posuzuje zrání CNS. Jedná se například o posouzení výšky a hmotnosti, spolupráce obou hemisfér, která je důležitá nejenom pro výuku čtení a psaní, rozvoj motoriky, smyslů a další.
- Kognitivní zralost – rozvoj rozumových schopností bývá ovlivněn vrozenými předpoklady, ale také působením rodinného prostředí či výchovou v mateřské škole.
- Emoční, motivační a sociální zralost – hodnotí se, zda je žák schopen se bez problémů začlenit do skupiny, zvyknout si na roli žáka a nový režim, zda je emocionálně stabilnější. (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 96–101)

### **Období mladšího školního věku**

Mladší školní věk bývá vymezen časovým obdobím od 6–7 let do 11–12 let. Autoři Langmeier a Krejčířová (2006, s. 118) označují tuto vývojovou etapu jako období střízlivého realismu, kdy žáka mladšího školního věku začíná zajímat, jaké věci doopravdy jsou oproti předškolákovi, který je více ponořen do světa fantazie a svých přání.



Pugnerová (2019, s. 47) zmiňuje, že realismus bývá u dítěte zpočátku školní docházky naivní, a to kvůli tomu, že učitel je pro něj autorita a zdroj informací, včetně i knih, informací z domova, na které je odkázáno a důvěřuje všemu, co se od nich dozví a až postupem času, hlavně díky vlastním zkušenostem, se naučí nad věcmi kriticky uvažovat.

Dle Petrové (in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 105) je žák mladšího školního věku snaživý, chce spolupracovat a být aktivní.

I když hlavní aktivitou žáka v tomto období je učení, plnění úkolů, které zadá učitel, nesmí se zapomínat na hru, která má ve výchovně-vzdělávacím procesu důležité místo. Hra může sloužit k relaxaci, tvořivosti, diagnostice či terapii. (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 112)

Ve školním věku se žák seznamuje s novými spolužáky, socializuje se, hledá své místo a roli v kolektivu a zároveň s vrstevnickou skupinou na rozvoj jeho osobnosti působí i škola a rodina. Rodina by měla tvořit emoční zázemí žáka, podporovat ho a uspokojovat jeho potřeby. Rodiče představují vzor, ovlivňují seberealizaci svého dítěte, které často právě v období mladšího školního věku chce být jako jeho rodič. (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 327–329)

Životní styl rodiny dítěte s poruchou intelektu či jiným postižením může být velice odlišný. Rodina se vyrovnává s postižením svého dítěte, které ji může buď více posílit, nebo dojít k jejímu rozpadu. Lze očekávat extrémní přístupy rodičů k výchově dítěte – rodiče mohou být hyperprotektivní nebo dítě zase naopak odmítat. Oba zmíněné přístupy vývoj dítěte ale zpomalují. (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 340)

Autoři Waldman, Seiver, Perlman (2019, s. 18) uvádějí, že se obvykle rodiče starají a pečují o své dítě do doby, než absolvuje vysokou školu, ale u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště s těžšími postiženími, je tato péče nutná často po celý život a rodiče, jejichž manželství zaniklo, by měli spolu kvůli dítěti v ideálním případě celoživotně spolupracovat.

Autorky Kozáková, Pastieriková a Krejčířová (2013, s. 32) doplňují, že při výchově dítěte s poruchou intelektu je důležité, aby rodiče byli důslední, tedy požadovali, aby dítě dodržovalo stanovená pravidla a povinnosti, a také aby byli jednotní jak v rámci rodiny, tak i při spolupráci rodiny a školy.

### 3.3 Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Téma navrženého projektu spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a bylo vybráno na základě konzultace s žáky i s třídní učitelkou.

Zmiňovaná oblast je popsána v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). RVP je kurikulárním dokumentem státní úrovně a vymezuje předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) jsou pak dokumenty školní úrovně, což znamená, že si každá škola zhotovuje svůj ŠVP, podle zásad popsanych v RVP. (RVP ZV, 2021, s. 5)

V RVP ZV je v části D, kapitole 8, vymezeno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve školském zákoně (§ 16 ve znění účinném od 1. 2. 2022) je žák se speciálními vzdělávacími potřebami definován jako *„osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

Rozlišuje se 5 stupňů podpůrných opatření, kdy 1. stupeň uplatňuje škola či školské zařízení bez doporučení, a podpůrná opatření 2. – 5. stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení. (§ 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění účinném od 1. 2. 2022)

RVP ZV v části D dále obsahuje informace, co je třeba při vzdělávání žáků s lehkou poruchou intelektu (v dokumentu ještě označení lehké mentální postižení) zohledňovat. Jedná se například o problémy ve psaní, čtení, abstrakci, porozumění významu slov, krátkodobé paměti a dalších oblastí. (RVP ZV, 2021, s. 145)

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je jednou z 9 vzdělávacích oblastí vymezených v RVP ZV a tato oblast je zaměřena pouze na vzdělávání žáků na 1. stupních ZŠ. Dělí se na 5 tematických okruhů:

- Místo, kde žijeme – žáci např. zjišťují informace o svém okolí, regionu, rozvíjí se kladný vztah k bydlišti i vlasti.
- Lidé kolem nás – žáci se učí solidaritě, úcty, vhodného chování k druhým lidem, dále i poznávají globální problémy světa či sféru financí.

- Lidé a čas – tento tematický okruh nabízí žákům poznávání historických událostí, kulturního bohatství a dalších.
- Rozmanitosti přírody – žáci se učí o planetě Zemi, ochraně životního prostředí, živé a neživé přírodě a dalších proměnách krajiny.
- Člověk a jeho zdraví – žáci se např. seznamují se základními prvky hygieny, poznáváním sebe samého, zdravé výživy a další. (RVP ZV, 2021, s. 44–45)

Vzdělávání žáků v oblasti Člověk a jeho svět je zaměřeno hlavně na osvojování praktických dovedností, propojování s reálným životem a zkušeností žáků, dále na sebepoznávání i poznávání okolí, objevování, či orientaci v mezilidských vztazích a důraz je kladen na prožitek. Učitelé využívají často v hodinách názorné ukázky, předměty, pro žáky nové modelové situace, pozorují přírodu. (RVP ZV, 2021, s. 44)

# PRAKTICKÁ ČÁST

Diplomová práce se zabývá projektovým vyučováním žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Byl navrhnout a zrealizován projekt a v rámci projektového dne bylo provedeno výzkumné šetření. V praktické části popisujeme návrh, realizaci projektového vyučování a z hlediska výzkumného šetření definujeme jeho hlavní cíle a výzkumné otázky, metody sběru dat, charakteristiku výzkumného vzorku a na závěr se věnujeme analýze výsledků, závěrům výzkumného šetření, diskusi, doporučením pro další praxi a etickým aspektům a limitům.

## 4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

### 4.1 Vymezení cíle a výzkumných otázek

**Hlavním cílem** praktické části diplomové práce je navrhnout a ověřit projekt, který svým obsahem spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. V rámci toho zjistit, zda realizovaný projekt je nebo není pro žáky s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ přínosný.

Abychom mohli ověřit, zda byl projekt pro žáky přínosný, vytvořili jsme následující kategorie, v rámci kterých bude projekt ověřován. Ověřováno bude pomocí výzkumných technik kvalitativního designu výzkumu, které popisujeme dále v metodologii práce. Od přínosného projektu se očekává, že u žáků bude patrná změna pozitivním směrem v těchto rovinách:

- Oblast edukativní – žáci by se měli dozvědět něco nového, měla by být patrná změna ve vědomostech.
- Oblast psychická – pozornost bude zaměřena na emoce žáků, jejich prožívání.
- Oblast sociální – zajímá nás, jak budou žáci fungovat ve skupině, celková spolupráce s ostatními, konfliktnost.

#### **Díličními cíli jsou:**

- Zjistit názor pedagoga, který se účastnil projektu, na zařazování projektové výuky do výchovně-vzdělávacího procesu žáků s lehkou poruchou intelektu, a jeho zhodnocení realizovaného projektu.

- Zhodnotit zkušenosti s realizovaným projektem včetně nároků kladené na přípravu učitele.

## VÝZKUMNÉ OTÁZKY

### Hlavní výzkumná otázka:

- Co žáci s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ získali projektovým vyučováním z hlediska oblasti edukativní, psychické a sociální?

### Vedlejší výzkumné otázky:

- Jaké jsou výhody a nevýhody zařazování projektového vyučování do výuky žáků s lehkou poruchou intelektu z pohledu pedagoga, který byl přítomen projektového dne?
- Jaké nároky klade projektová výuka na přípravu učitele?

## 4.2 Metodologie práce

Výzkumné šetření je realizováno a zpracováno za použití metodiky kvalitativního výzkumu. Ke druhé, praktické, části diplomové práce bylo použito několik výzkumných technik. Jedná se o: polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou, zúčastněné pozorování při realizaci projektové výuky, analýza hodnotících archů od žáků.

Kvalitativní výzkum se vyznačuje určitou časovou náročností, zejména při sběru dat, vyžaduje dobrou orientaci výzkumníka v dané oblasti, a proto nelze určit kvalitativní výzkum za jednodušší ve srovnání s kvantitativním výzkumem. Také kvantifikace dat nebývá součástí této metody, pozornost je zaměřena spíše na detailní analýzu. (Žumárová in Skutil a kol., 2011, s. 69)

Při srovnávání kvalitativního a kvantitativního přístupu Reichel (2009, s. 66) dále zmiňuje i standardizaci, která se v prvním zmíněném přístupu při získávání informací užívá velmi zřídka. Údaje z výzkumného šetření bývají tedy různorodé, mohou to být různé terénní záznamy, přepisy získaných dat a podobně, proto lze zkoumat jen omezené množství objektů.

Při sběru dat k praktické části diplomové práce byla uplatněna technika polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou žáků 3. – 5. ročníku, která byla po dobu

konání projektového dne přítomna s žáky ve třídě, a tak celý průběh a chování žáků sledovala. Paní učitelka má 1 rok praxe ve školství.

Rozhovor probíhal hned po 5. vyučovací hodině, tedy po skončení projektového dne, v prázdné třídě. Rozhovor trval asi 14 minut a byl nahrán na diktafon. Respondentka byla ujištěna o zachování anonymity a seznámena s účelem rozhovoru. Paní učitelka podepsala informovaný souhlas s rozhovorem, který naleznete v příloze č.1. Podepsaný informovaný souhlas je založený u autorky práce.

Skutil (2011) dělí typologii rozhovoru na: strukturovaný, polostrukturovaný, nestrukturovaný (volný). Polostrukturovaný rozhovor je podle autora „*kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview a je pravděpodobně nejrozšířenější podobou interview*“ (Skutil a kol., 2011, s. 91).

Při polostrukturovaném rozhovoru má výzkumník tedy připravený soubor několika otázek, jejichž pořadí nemusí být dodrženo a formulace také nemusí být doslovná. (Reichel, 2009, s. 111)

Po přepisu rozhovoru, který je k dispozici v příloze č. 3, byly informace kódovány a následně vytvořeny kategorie, které blíže popisujeme v kapitole 8.2 *Analýza výsledků rozhovoru*.

Další technikou sběru dat je zúčastněné pozorování. To probíhalo ve třídě během projektového dne. Pozornost byla zaměřena na předem stanovené kategorie, které obsahují škály pro vytvoření lepší představy hodnocené kategorie. I přes to, že bylo použito škál, je design výzkumu považován stále za kvalitativní, informace jsou v textu kvalitativně okomentovány a škály považovány pouze za doplňující. Více informací o použití škál a jednotlivých kategorií a následné analýze výsledků dat uvádíme v kapitole 8.1 *Analýza výsledků pozorování*. V této kapitole jsou analyzovány výsledky pozorování určitých kategorií, proto je jejich popis zařazen právě do zmiňované kapitoly místo zde, v metodologii práce. Vyplněné pozorovací archy naleznete v příloze č. 5.

Podstatou pozorování je systematické, záměrné, předem naplánované získávání dat, které má své výhody i nevýhody. U této techniky je například výhodou, že je pozorování málo nákladné. (Křováčková in Skutil a kol., 2011, s. 101)

Další výhodou je považována okolnost, která vede badatele k tvorbě vlastního názoru a danou okolnost lze poté deskriptivně zachytit. Také lze pozorováním zjistit to, co nebylo sděleno například při rozhovorech. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143–144)

Jako nevýhoda může být brána náročnost přípravy, ať už například časová, organizační či odborná nebo i ovlivnitelnost jevů pozorovatelem (Křováčková in Skutil a kol., 2011).

Hodnotící archy od žáků byly zvoleny z důvodu zjištění názoru na projektový den. Více hodnotící archy a jejich analýzu popisujeme v kapitole 8.3 *Analýza výsledků hodnotících archů žáků*, kde byly kvalitativně okomentovány.

Součástí empirické části diplomové práce je také návrh projektu pro žáky s lehkou poruchou intelektu, který byl poté realizován. Popis průběhu projektového dne a návrh je součástí praktické části práce. O projektovém vyučování se zmiňujeme v teoretické části.

### **4.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Projekt a sběr dat k diplomové práci byl realizován na základní škole ve vesnici v Jihomoravském kraji. Z důvodu přání anonymizace informací o škole, nebude blíže specifikováno. Základní škola je zřízená podle zákona č. 82/2015, podle § 16, odst. 9 poskytuje základní vzdělávání žákům se zdravotním postižením. Projekt se uskutečnil dne 16. 6. roku 2022.

Jedná se o záměrný výběr výzkumného vzorku. Ten byl vybrán na základě dvou kritérií: projektového dne se účastní třída žáků, kteří mají diagnostikovanou lehkou poruchu intelektu (lehkou mentální retardaci) a tito žáci by měli navštěvovat 1. stupeň základních škol, jelikož je téma projektu zaměřeno na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Těmto kritériím odpovídala zvolená třída, která byla v dané škole jediná sestavená z žáků s lehkou poruchou intelektu.

Vedení školy a třídní učitelka byli předem informováni o průběhu projektového dne a výzkumného šetření, se kterým souhlasili.

Třída se skládá z žáků 3., 4. a 5. ročníku. Všichni žáci mají diagnostikovanou lehkou poruchu intelektu (v té době ještě označení mentální retardace) a poruchu chování. U některých žáků se ještě přidružuje vada řeči či ADHD. V den projektu bylo přítomno

6 žáků a třídní učitelka. Původní počet žáků ve třídě je 7, z důvodu nemoci jednoho žáka se v den projektu zúčastnilo 6 žáků.

Níže je uvedena krátká charakteristika žáků, například jak se projevují ve vyučování dle popisu třídní učitelky, pro lepší představu složení třídy, která se účastnila projektového dne.

### **Charakteristika žáků, kteří se účastnili projektového dne:**

#### **Žák 1**

U dívky diagnostikována lehká mentální retardace a mírná porucha chování. Ve škole s ní učitelé pracují podle individuálního vzdělávacího plánu. Je v 5. ročníku, absolvovala již 6 let školní docházky (opakovala 1. ročník). Dívka má již důtky třídního učitele i ředitele školy za narušování výuky, nekázně ve vyučování. Sama agresi často nevyvolává, ale stačí málo, aby se k ní přidala. V hodinách si často nebývá jistá při plnění daného úkolu, což ji většinou rozhodí a začne házet předměty. Tato situace se děje i v případě, když je na ni kladen větší tlak na splnění úkolu. Nemá ráda matematiku, a proto často v těchto hodinách rozhazuje po třídě sešity, schovává se. Aby danou činnost nemusela vykonat, na žáky začne pokřikovat někdy i vulgární výrazy. Je těžší ji pak k práci motivovat.

#### **Žák 2**

Žák absolvoval 5. rok školní docházky, je v 5. ročníku. Chlapec přešel z jiné školy do třídy v pololetí. Předtím absolvoval 3 roky na klasické základní škole. Chlapec má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci a středně závažnou poruchu chování. Žák často svou vnitřní agresi zneužije i na spolužáky, které se snaží vyprovokovat (i během vyučování). U chlapce jsou znatelné výchovné a výukové obtíže. Má úhledné písmo, zvládá vše, co je po něm vyžadováno, dokáže pracovat samostatně.

#### **Žák 3**

Dívka absolvovala 4 roky povinné školní docházky, nyní je ve 3. ročníku (také opakovala 1. ročník). U dívky diagnostikována lehká mentální retardace, ADHD (tolik se však neprojevuje), mírné poruchy chování. Je přeúčená levačka. Má špatnou krátkodobou paměť a psychomotorické tempo. Nechá se lehce namotivovat k práci, vrhne se do práce sama, ale nevěří si. Ptá se neustále na ujištění od učitele, chce jeho pozornost



a vědět, zda si vede dobře. Neustále o sobě pochybuje, například když se zadá práce, začne říkat, že to nezvládne. Látku chápe, ale čas strávený individuální prací s paní učitelkou se týká hlavně ujištění, že to dělá dobře a začne si věřit, že úkol opravdu zvládne. Myslí si o sobě, že není chytrá, podle třídní učitelky si tyto pochybnosti bere z rodiny, kde byly přítomny nadávky vůči její osobě. V kolektivu působí jako ochránářka. Když například dojde k nějaké hádce, snaží se spolužáky usmířit a pomáhat jim, když dokončí práci dřív. Většinou tedy stačí, když paní učitelka poprosí, ať jde pomoci spolužákům a hned jde. Tato situace se neděje v případě, když je toho na ni již hodně. Je bystrá, chce mít svůj vlastní klid, vadí jí, když někdo vyrušuje nebo když se spolužáci hádají.

#### Žák 4

U dívky byla diagnostikována lehká mentální retardace, ADHD, symptomatické poruchy řeči, porucha chování. Také opakovala 1. ročník, nyní 4. rok školní docházky. Třídní učitelka se domnívá, že kvůli problémům, které vznikají v její rodině, se u dívky často objevují afekty i ve škole. Během dne tedy z důvodu afektu několikrát navštíví paní etopedku, která pracuje ve škole a řeší podobné konflikty vzniklé během školního dne. Vše si bere příliš osobně, stačí tedy málo k tomu, aby ji něco rozčílilo. V hodinách žákyně pracuje pomalým tempem, chce také ujištění o správnosti řešení. Diagnóza ADHD se hodně projevuje v písmu, které je kostrbaté až nečitelné. V hodinách ráda vyrušuje, píská si, pokřikuje na ostatní, pobíhá po třídě, provokuje spolužáky, snaží se zaujmout. Má ráda pozornost i o přestávkách, kdy vybíhá na chodbu a upozorňuje na sebe křikem, dělá kolem sebe hluk. Pracuje striktně podle režimu-například když skončí rozvrh, už ví, že má konec a nechce dál spolupracovat. Jeden den se výjimečně protáhl na pět vyučovacích hodin místo čtyř a téměř celou hodinu proplakala, protože už chtěla mít konec.

#### Žák 5

Žák je ve 4. ročníku, absolvoval 4. rok školní docházky. Žák má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci. Má oslabenou krátkodobou i dlouhodobou sluchovou paměť. Pracuje pomalým tempem, v určitých situacích není ani poznat diagnóza lehké mentální retardace. To se projevuje většinou v případě, když je na něj kladeno větší množství učiva, žák se zarazí a nechce poté spolupracovat. Je tedy důležité snížit nároky a respektovat jeho pracovní tempo. Žák je klidné povahy, tišší, samostatný, zvědavý – rád se vyptává na to, co ho zajímá.

## Žák 6

U žáka je diagnostikovaná lehká mentální retardace a závažná vada řeči. Je žákem 3. ročníku, ale už absolvoval 4. rok školní docházky (1. ročník opakoval). Má pomalejší tempo při práci, je nutné jej dostatečně motivovat. Je bystrý – rychle pochopí vše nové, když je správně motivovaný, a baví ho to. Není konfliktní, nijak závažně se neprojevuje, ve skupině si rozumí. Na začátku roku si hrával sám na koberci, teď mu ani práce v kolektivu nedělá problém.

## 5 NÁVRH PROJEKTU

<b>Název projektu:</b>	Chci se stát rybářem
<b>Ročník:</b>	3. – 5.
<b>Počet žáků:</b>	7
<b>Vzdělávací oblast:</b>	Člověk a jeho svět
<b>Časový rámec:</b>	Jednodenní projekt – 5 vyučovacích hodin
<b>Cíl projektu:</b>	Cílem projektu je přiblížit žákům, co vše obnáší rybaření a v rámci toho procvičit učivo prvouky na téma Ryby.
<b>Záměr projektu:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvědomění toho, co musí rybář znát a ovládat + propojení s praktickými zkušenostmi (například zkouška rybářského vybavení).</li> <li>• Prohloubit a upevnit probrané učivo o rybách.</li> <li>• Rozvíjet samostatnou práci žáků ve skupinách a s tím spojenou dovednost rozdělování práce.</li> <li>• Rozvíjet komunikaci se spolužáky.</li> <li>• Uvědomění zodpovědnosti v souvislosti s okolím (např. správné chování v přírodě).</li> <li>• Rozvoj porozumění čteného textu.</li> <li>• Prohlubovat schopnost třídění informací.</li> <li>• Rozvoj motoriky.</li> <li>• Získat některé nové praktické dovednosti (například psaní „receptu“, výroba krmiva).</li> </ul>
<b>Typ projektu:</b>	<p>Podle délky trvání: krátkodobý (jednodenní)</p> <p>Podle účelu: směřující k získání dovedností</p> <p>Podle navrhovatele: uměle připravený (navržený učitelem)</p> <p>Podle organizace: jednopředmětový</p> <p>Podle prostředí (místa konání): školní a mimoškolní (procházka do přírody k řece)</p>

	<p>Podle počtu zúčastněných žáků na projektu: společný – třídní</p> <p>Podle informačních zdrojů: vázaný</p> <p>Podle velikosti: projekt malý</p>
<b>Mezipředmětová vazba:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Český jazyk</li> <li>• Výtvarná výchova</li> <li>• Tělesná výchova</li> <li>• Pracovní činnosti</li> </ul>
<b>Průřezová témata:</b>	<p>Osobnostní a sociální výchova:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvoj zvládnutí vlastního chování.</li> <li>• Podpora akceptace různých názorů a přístupů k řešení problémů.</li> <li>• Uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci.</li> <li>• Rozvoj dovedností potřebných pro komunikaci a spolupráci.</li> <li>• Utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě.</li> <li>• Kreativita</li> </ul> <p>Enviromentální výchova:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozvoj odpovědnosti ve vztahu k ochraně přírody a přírodních zdrojů.</li> <li>• Vztah žáka k přírodě vedoucí k vnímavému a citlivému přístupu.</li> </ul>
<b>Předpokládané výchovně-vzdělávací cíle:</b>	<p>Kognitivní:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• žák dokáže diskutovat o přečteném příběhu a o tom, co by měl každý rybář umět a znát,</li> <li>• dokáže rozeznat jednotlivé druhy ryb, určit, co do vody patří a nepatří a ví, jak se chovat v přírodě</li> <li>• je schopen přemýšlet nad řešením problému,</li> <li>• zvládne zpracovávat a třídit informace.</li> </ul> <p>Afektivní:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• žák je schopen rozvíjet pozitivní postoj k druhým lidem a spolupráci v týmu,</li> <li>• dokáže ocenit svou práci i práci svých spolužáků.</li> </ul> <p>Psychomotorický:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• žák zvládne pracovat se surovinami na přípravu krmiva pro ryby a napsat k nim návod</li> <li>• žák dokáže vytvořit společně se spolužáky výukové plakáty a zvládne manipulovat s předkládanými materiály</li> <li>• žák je schopen uplatnit poznatky v praktickém životě</li> </ul>
<b>Klíčové kompetence:</b>	<p>Kompetence k učení, žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• plánuje, organizuje a řídí vlastní učení</li> <li>• vyhledává a třídí informace</li> <li>• samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti</li> <li>• kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich</li> </ul> <p>Kompetence k řešení problémů, žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností</li> <li>• vyhledá informace vhodné k řešení problému</li> <li>• využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení</li> </ul> <p>Kompetence komunikativní, žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory</li> <li>• naslouchá promluvám druhých lidí</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• účinně se zapojuje do diskuse</li> <li>• rozumí různým typům obrazových materiálů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji</li> <li>• využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi</li> </ul> <p>Kompetence sociální a personální, žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• účinně spolupracuje ve skupině</li> <li>• na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce</li> <li>• podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá</li> <li>• přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu,</li> </ul> <p>Kompetence občanské, žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost,</li> </ul> <p>Kompetence pracovní, žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• používá bezpečně a účinně materiály</li> <li>• adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky</li> </ul>
<p><b>Předpokládané výukové metody:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metody slovní: monologické metody (vysvětlování, vyprávění), diskuse, práce s encyklopedií.</li> <li>• Metody názorně demonstrační: pozorování předmětů a jevů, předvádění výsledných činností.</li> <li>• Metody praktické: grafické, výtvarné a pracovní činnosti, napodobování, produkční metody.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivizační metody: metody diskusní, metoda řešení problému, metoda brainstormingu.</li> </ul>
<b>Organizace:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skupinová práce (2 skupiny)</li> <li>• Individuální práce</li> <li>• Hromadná výuka</li> <li>• Práce ve třídě</li> <li>• Procházka do přírody</li> </ul>
<b>Předpokládané pomůcky:</b>	<p>Příběh o rybáři, rybářské vybavení pro ukázkou žáků, kartičky s názvy rybářského vybavení, papír formátu A1, vodovky, štětce a kelímky s vodou, šablony druhů ryb, pastelky, fixy, lepidlo, nůžky, encyklopedie (a další materiály pro ukázkou ryb), folie při práci na zemi, 2 kyblíky, potraviny na výrobu krmiva (libovolné – musí vzniknout ale 2 druhy krmiva), papír formátu A4, obrázky co do vody patří a nepatří.</p>
<b>Produkt:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Výroba „rybníka s rybami“ – plakát, který žáci vyrobí, aby věděli, jak vypadají a jaké mají názvy jednotlivé druhy ryb (plakát se vystaví ve třídě).</li> <li>• Výroba krmiva a návodu přípravy krmiva, následné vložení krmiva do vody.</li> </ul>
<b>Způsob prezentace:</b>	<p>Ústní prezentace plakátu – na konci dne žáci představí závěrečný produkt a každý žák řekne název ryby, kterou vyrobil.</p> <p>Obě skupiny poté představí svým spolužákům, jaký druh krmiva vyrobili a jeho návod na přípravu.</p>
<b>Hodnocení:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Průběžné slovní hodnocení učitelem.</li> <li>• Sebehodnocení žáků.</li> <li>• Závěrečná zpětná vazba od učitele, kdy učitel zhodnotí celkovou práci žáků, práci ve skupině, komunikaci se spolužáky, závěrečný produkt.</li> <li>• Celkové hodnocení od žáků na hodnotícím archu.</li> </ul>

## 6 POPIS PRŮBĚHU PŘÍPRAVY NA PROJEKTOVÝ DEN

Příprava na projektový den spočívala hlavně ve spolupráci autorky projektu s pedagogickým sborem. Nejdříve se jednalo o schůzku s vedením školy, kde byly autorce poskytnuty základní informace o třídě, ve které by se projekt realizoval. Následně komunikace probíhala hlavně s třídní učitelkou.

Autorka projektu osobně navštívila třídní učitelku ve škole, aby se vzájemně domluvily na průběhu projektového dne. Jelikož autorka žáky dané třídy vůbec neznala, první schůzky byly věnované hlavně poznávání žáků. Nejprve se jednalo o poskytnutí informací o žácích – jaké je složení třídy, jak se projevují ve škole, jaké mají zájmy, dovednosti, jaké jsou jejich kognitivní i motorické schopnosti, co žáky baví a nebaví, co dělá individuálně žákům problém v rámci jejich postižení, jaké jsou vztahy ve třídě. Na schůzce měla možnost nahlédnout i do sešitů žáků, aby si udělala představu o jejich úrovni psaní, probíraného učiva. Následně se i na 1. schůzce s třídní učitelkou potkala s žáky, kteří se budou účastnit projektu a zároveň si i prohlédla vybavení a uspořádání třídy.

Zvažovali jsme dvoudenní až třídní projekt, ale jelikož neměla autorka práce s projektovým vyučováním zkušenosti a neučila na dané škole, tudíž ji žáci neznali a nebyli na sebe vzájemně zvyklí, dohodli jsme se na variantě jednodenního projektu. Znalost prostředí a žáků by však byla výhodou. O to víc autorka kladla důraz na přípravu projektového dne a poznání žáků.

Jelikož je téma projektu uměle vytvořené, bylo velmi důležité zjistit zájmy žáků a probrané učivo ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Z konzultací pak vzešel projekt Chci se stát rybářem.

Komunikace s třídní učitelkou probíhala i nadále přes email. Konzultovány byly i činnosti připravované pro žáky – z důvodů, zda považuje určité úkoly pro žáky zvladatelné (a to i časově). Z hlediska času si autorka raději připravila ještě jednu aktivitu navíc, kterou by pak žáci mohli dále rozvíjet, kdyby se všim byli rychle hotovi. Následně se autorka s třídní učitelkou radila o rozdělení žáků do skupin, jelikož je znala nejlépe a věděla, jaké složení skupinky bude nejlepší.

Ve třídě byli žáci 3., 4., a 5. ročníků a každý měl jiný počet hodin. Stanovil se den konání projektu a zároveň třídní učitelka domluvila s vychovateli, kteří po 4. hodině



přebírají žáky 3. třídy, že budou mít žáci 3. tříd o hodinu navíc, aby se mohli všichni účastnit až do konce.

Den před konáním projektového dne autorka projektu ještě navštívila žáky ve škole. Byla přítomna po celý den jejich vyučovacích hodin, a to z důvodu, aby si všichni na sebe vzájemně zvykli, když měli trávit následující den společně.

## 7 REALIZACE PROJEKTU

Projekt proběhl podle plánu, dle předepsané struktury a byly naplněny cíle a klíčové kompetence, které jsme stanovili v návrhu projektu.

V následujícím textu uvádíme popis 5 vyučovacích hodin, zpočátku vždy organizační strukturu hodiny a potřebné pomůcky, následně postup v určitých fázích hodiny.

### **1. vyučovací hodina (45 minut)**

- Tato hodina je věnována hlavně motivaci žáků na celý projektový den. Jelikož je projekt uměle navržený učitelem, o to více je potřeba klást důraz na motivaci žáků. Motivaci tvoří příběh, který s žáky po přečtení rozebereme. Pomocí brainstormingu navážeme na příběh, ke kterému se budeme vracet i v následujících hodinách. Proto je úvodní část první vyučovací hodiny delší, než obvykle v hodinách bývá. Ke konci hodiny je naplánovaná ukázka rybářského vybavení.
- Na tuto hodinu jsou potřeba následující pomůcky: příběh o rybáři, rybářské vybavení (zvoleno následující: prut, naviják, vlasec, splávek, pean na ryby, vidlička, podběrák, signalizátor), dále kartičky s uvedenými názvy použitého rybářského vybavení, kyblík s vodou. Před začátkem hodiny je třeba namočit ovesné vločky do vody v kyblíku. Je potřeba, aby vločky nabobtnaly pro a byly připravené k použití v následujících hodinách.
- Organizace hodiny: probíhá ve třídě, na začátku hodiny žáci sedí v lavicích, poté se přesouváme ke společnému stolu v zadní části třídy.

#### Úvodní část

Začátek hodiny uvedeme povídáním o příbězích, o pohádkách:

- „Máte rádi pohádky? Znáte nějakou pohádku nebo příběh? Je zde někdo, kdo četl zajímavý příběh?“
- „Já jsem včera četla jeden příběh o rybáři. Zdál se mi ale nějaký popletený. Mám ho s sebou a přečtu vám ho. Pozorně poslouchejte a zkuste přijít na to, co by mohlo být v příběhu špatně.“

Smyslený příběh:

### *O Popleteném rybáři*

*Byl jednou jeden chlapec a ten žil s rodiči v malé chaloupce. Chlapec se jmenoval Jirka. Ve vesnici, kde Jirka bydlel, byl rybník. Jirka velmi rád chodil k rybníku rybařit.*

*Jednoho dne se rozhodl, že ráno půjde na ryby. Vzal si své vybavení a vyrazil. Ovšem Jirka měl místo prutu jen klacek, na který namotal vlasec s háčkem. Na háček dal kousek gumového bonbónu, který našel v kapse, nadhodil a čekal, až nějaká ryba zabere.*

*Mezitím, co Jirka čekal, snědl si svačinu. Měl čokoládovou tyčinku. Nevěděl, kam hodit obal od tyčinky, protože nikde nebyl koš. Tak jej vyhodil do vody.*

*Jirka čekal celý den, až chytí nějakou rybu, ale žádná ne a ne zabrat. Až když se stmívalo, Jirka na svůj klacek, který měl místo prutu, chytil malou rybku. Neměl ji ale jak vytáhnout. Správní rybáři totiž mají vždy podběrák, ale Jirka nic takového neměl. Jirka vzal svou čepici a rybu se snažil nabrat do čepice. Trvalo mu to moc dlouho, až mu skoro ryba uplavala.*

*Rybu nakonec Jirka vytáhl na břeh, aby se na ni podíval. Vůbec ale nedokázal rozpoznat, jakou rybu chytil. Nevěděl, jestli je to kapr, nebo okoun či štika. Hodil rybu tedy zpět do vody, a protože už byla skoro tma, šel domů.*

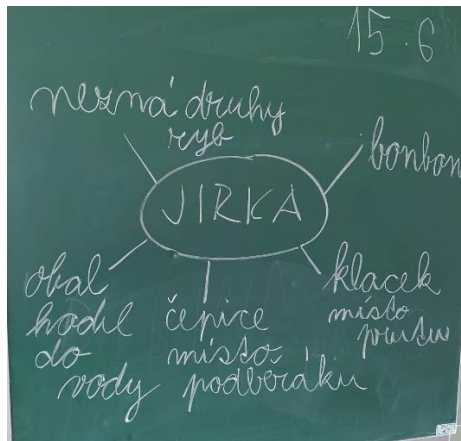
*Doma se ho maminka s tatínkem vyptávali, zda něco chytil. Jirka řekl, že jen jednu rybu, ale že neví, jaký druh ryby to byl. Byl velmi smutný, že nedokázal rozpoznat svůj úlovek.*

*Jirka věděl, že se musí zlepšit v rybaření, ale ve vesnici nebyl nikdo, kdo by to Jirky naučil. Zbývalo mu jen doufat, že najde nějakého kamaráda, který mu s rybařením pomůže.*

Navázání na příběh:

„Už víte co, dělal Jirka z příběhu špatně?“

S žáky postupně příběh rozebereme a na tabuli uděláme myšlenkovou mapu toho, co vše bylo v příběhu špatně (viz *Obrázek 1*). Žáci se postupně hlásí s odpověďmi, které jsou hned napsány na tabuli. Když už si nemůže někdo vzpomenout a odpovědi nejsou ještě všechny, pomůžeme otázkou, například: „Jirka v příběhu neznal druhy ryb, myslíte, že dobrý rybář pozná rybu?“.



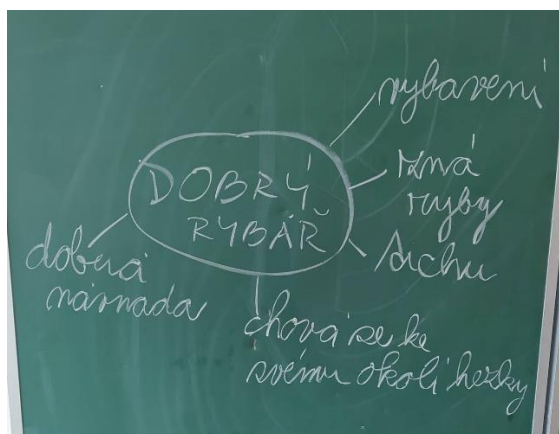
Obrázek 1: Myšlenková mapa – shrnutí příběhu

Brainstorming:

Po shrnutí příběhu navážeme brainstormingem.

„Co by měl dělat správný rybář? V příběhu jsme zjistili, co dělal špatný rybář, jak je to naopak?“

Na druhou polovinu tabule kreslíme myšlenkovou mapu (viz *Obrázek 2*). Myšlenková mapa příběhu slouží nyní jako pomocný záchytný bod, když žáci už neví, co by měl dobrý rybář znát a umět.



Obrázek 2: Myšlenková mapa – brainstorming

Shrnutí brainstormingu:

„Toto vše by ten, kdo se chce stát rybářem, měl ovládat.“

„Myslím, že by měl Jirka z příběhu radost, kdyby mu někdo pomohl se stát lepším rybářem. Pomůžeme mu? Co na to říkáte?“

Dobré je ještě žáky upozornit, že ten, kdo chce být rybář, musí nejdříve složit rybářské zkoušky a zakoupit rybářský lístek.

### Hlavní část

Žáci se přesouvají do zadní místnosti ke společným stolům, sedí v kruhu. Na stoly nachystáme rybářské vybavení (viz *Obrázek 3*, kde jsou již správně poskládané kartičky).



*Obrázek 3: Rybářské vybavení*

Navážeme na motivační příběh:

„Jirka v příběhu neměl správné rybářské vybavení. My jsme si poté říkali, že správný rybář musí mít vybavení k chytání ryb.“

Každému rozdáme kartičku s názvem daného vybavení. Nejdříve každý jednotlivě přečte název, podívá se na vybavení a zkusí odhadnout, k čemu název patří a k čemu si myslí, že daná pomůcka slouží a kartičku k vybavení přiloží. Nejde o to, aby hned řekli správnou odpověď, ale aby se pokusili odhadovat. Pokud neví, ostatní pomůžou nebo učitel

nakonec řekne správnou odpověď při závěrečné kontrole přiřazených názvů. Danou pomůcku si rovnou ukážeme a povíme si k ní něco víc (k čemu slouží, jak se s ní manipuluje). Žáci si jednotlivě vyzkouší motat navijákem, dále jeden drží vlasec a přiblíží jej k signalizátoru, který zapíská (viz *Obrázek 4*). Každé rybářské vybavení si ohmatají, vyzkouší si i prut a společně zkusíme nahazovat.



*Obrázek 4: Signalizátor*

Následně se všichni přemístí na zem a sednou si do kroužku. Učitel napustí kyblík plný vody a vezme si splávek se zavěšeným olůvkem. Zahájí diskusi o tom, zda si žáci myslí, že se splávek po přiložení do vody potopí nebo zůstane na hladině celou svojí délkou a proč. Každý říká svou variantu a důvod, proč si myslí, že to tak je. Na závěr učitel položí splávek s olůvkem do vody, který se do půlky potopí a žáci již vidí odhadovaný výsledek. Učitel vezme splávek bez olůvka a položí ho na hladinu. Splávek se samozřejmě nepotopí. Vytáhne oba splávky a vysvětlí, jaký je mezi nimi rozdíl a proč se tedy jeden z nich potopil.

Položíme splávek s olůvkem do kyblíku s vodou a vysvětlíme, že takto vypadá splávek i na řece nebo v rybníku, když rybář nadhodí. Zeptáme se, jak si žáci myslí, jak to vypadá, když ryba bere. Ať to každý předvede na splávku (viz *Obrázek 5*). Žáci postupně potápějí splávek a pohybují s ním na hladině vody. Poté se zeptáme, jak to vypadá, když ryba jen „tukne“ do splávku. Každý si vyzkouší.



Obrázek 5: Manipulace se splávkem

### Závěr hodiny

Shrneme, co jsme první hodinu stihli. Rychle převyprávíme příběh, který nás bude provázet i následující hodiny, a necháme žáky dle zájmu i přes přestávku, aby si vyzkoušeli rybářské vybavení.

### **2. vyučovací hodina (45 minut)**

- Aktivita následující hodiny jsou směřovány opět k příběhu a k myšlenkové mapě, která byla s žáky načrtnuta pomocí brainstormingu. Žáci procvičí učivo o rybách, zaměřené hlavně na znalost jednotlivých druhů ryb, dále si zopakují, jak se správně chovat v přírodě.
- Organizace hodiny: probíhá ve třídě, žáci jsou umístění na zemi a spolupracují na výrobě plakátu, následně jednotlivě ztvárňují vybrané druhy ryb. Na závěr hodiny – společná diskuse o tom, co do vody nepatří.
- Pomůcky: 1 papír formátu A1, vodovky, štětce a kelímky s vodou, šablony druhů ryb, pastelky, fixy, lepidlo, nůžky, encyklopedie (a další materiály pro ukázkou ryb), folie při práci na zemi, obrázky k aktivitě „co do vody patří a nepatří“.
- V této hodině jsou pro žáky nachystané aktivity, které mohou trvat různě dlouhou dobu v závislosti na individuální práci žáků a je tedy třeba počítat s tím, že se nestihne vše ve 2. vyučovací hodině. Je tedy důležité v případě potřeby nechat žáky volně pokračovat i o přestávce a na začátku 3. vyučovací hodiny.

Aktivity jsou sice naplánované na 45 minut, ale žáci nyní již sami vytváří plakát a hledají informace, tudíž můžeme jen odhadovat, kolik času zaberou žákům vyjmenované činnosti. Čas v případě projektového vyučování není přesně vymezen, mohou se tedy spojovat hodiny, žáci pracují i o přestávkách dle zájmu, rozvrh může být úplně zrušen.

- Závěr hodiny je věnován shrnutí, ale také dochází k další nové aktivitě/diskusi, což nebývá obvykle náplní závěrečné části.

### Úvodní část

Žáky na hodinu namotivujeme opět odkázáním na příběh, který se rozebral v předchozí hodině:

*„Jirka z našeho příběhu nerozeznal jednotlivé druhy ryb a byl z toho smutný. Správný rybář by je měl znát.“*

S žáky si povídáme o tom, jaké druhy ryb znají a zda ví, jak i vypadají. Jestli by je také dokázali poznat ve vodě.

Všichni žáci dohromady vytvoří rybník, do kterého umístí různé druhy ryb. Tento plakát pomůže každému, kdo se chce stát rybářem, identifikovat druhy ryb.

Žáci ještě před tím, než začnou tvořit ryby, musí vyrobit rybník, aby barvy stihly zaschnout.

### Hlavní část

V hlavní části hodiny žáci již pracují na výrobě plakátu.

Na zemi rozložíme ochrannou folii, na kterou položíme bílý papír formátu A1. Žáci si nachystají vodové barvy, kelímky a štětce a posadí se kolem plakátu. Je důležité, aby si tuto práci zorganizovali sami a společně se také domluvili na tom, jak budou rybník tvořit a vybarvovat a kdo bude mít určitou část papíru (viz *Obrázek 6*). Učitel žákům také připomene, že by se do práce měli zapojit všichni a že je na nich, jak si činnosti rozdělí.





Obrázek 6: Společná malba

Poté, co jsou žáci s prací hotovi, následuje aktivita, při níž mají za úkol vytvořit ryby do rybníka. Zároveň se tím sami učí nebo si zopakují druhy ryb. Žákům poskytneme šablony ryb, různé obrázky pro představu, jak ryby vypadají, jak jsou zbarvené (viz *Obrázek 7*).



Obrázek 7: Šablony ryb

Žákům také nabídneme možnost nahlédnout do encyklopedie a ztvárnit rybu podle knižní předlohy, jak vidíme na *Obrázku 8*. Kdyby byl projekt dlouhodobějšího charakteru, žáci by si mohli šablony vyrobit sami. Předem připravené šablony jsou zvoleny i z důvodu, že je zde brán ohled na motorické schopnosti všech žáků dané třídy.



Obrázek 8: Využití encyklopedie

Žáci prohlížejí encyklopedii a obrázky a tím získávají informace o tom, jak mají ryby vybarvit. Všichni sedí u společných stolů, kde jsou rozmístěné pastelky a fixy. V průběhu malování si povídáme i o tom, co přesně vybarvují – například, že tělo ryby je pokryté šupinami, dýchají žábry, že některé ryby jsou dravé, a tak dále. Tyto informace si žáci během své práce pročítají i v encyklopedii. Když je někdo hotov dřív, pomůže ostatním, je to jejich společná práce, i když teď pracují samostatně.

Pokud je rybník již zaschlý, žáci do něj nalepí své ryby a napíší k nim jejich rodová i druhová jména (Obrázek 9). Hotový plakát je zobrazen na Obrázku 10.



Obrázek 9: Postup tvorby plakátu



Obrázek 10: Hotový plakát

### Závěr hodiny

Ke konci hodiny si s žáky připomeneme opět část děje příběhu a jeho hlavního hrdiny, Jirku. Řekneme si, že jsme tuto hodinu Jirkovi pomohli k tomu, aby se naučil druhy ryb, a to nejen Jirkovi, ale každému, kdo se chce stát rybářem, nebo tomu, koho ryby zajímají a nezná je.

Odkážeme na příběh – myšlenkovou mapu namalovanou na tabuli, na který navazuje další aktivita a diskuse s žáky:

*„Jirka v příběhu hodil do vody obal od tyčinky. My jsme si na tabuli napsali, že by se měl dobrý rybář, a nejen dobrý rybář, ale každý z nás, chovat hezky ke svému okolí a k přírodě. Patří obal do vody?“*

*„Napadá vás ještě něco, co do vody nepatří?“*

*„Co můžeme najít u vody?“*

Rozdáme doprostřed kruhu předem připravené obrázky. Na obrázcích najdeme fotky labutí, pneumatiku, hrnec, kolo, rákos, plastové lahve, žábu, kačenu, vydru, svačinu, a tak dále.

Postupně obrázky procházíme a třídíme je podle toho, co do vody nebo obecně do přírody patří a co tam nemá co dělat. Také co pro to, aby zůstala příroda čistá, můžeme udělat my.

Tato aktivita by šla ještě rozšířit tak, že bychom žákům poskytli obrázky a rozdělili je do skupin. Jedna skupina by zpracovávala obrázky podle toho, co do vody patří a druhá, co do ní zase nepatří. Oba týmy by hledaly informace o tom, jak se chovat k přírodě a vznikly by tak 2 další přehledné plakáty. Tento postup by byl možný v případě dlouhodobějšího projektu, nebo aspoň kdyby žáci na jednodenním projektu pracovali minimálně o jednu vyučovací hodinu déle.

Závěrem si shrneme ještě jednou, jak jsme Jirkovi z příběhu tuto část hodiny pomohli – vytvořili jsme souhrn několika druhů ryb vyskytujících se v České republice a zároveň si připomněli, jak se chovat v přírodě.

### **3. vyučovací hodina (45 minut)**

- Hodina je věnována dalším činnostem, které mají pomoci hlavnímu hrdinovi z přečteného příběhu k tomu, aby se stal lepším rybářem. Žáci budou mít za úkol zpracovat vhodná krmiva pro ryby.
- Žáci nejen, že pracují s materiály, díky kterým mohou zrelaxovat a uvolnit se, ale také se prolíná do této činnosti i další vyučovací předmět – český jazyk. Dalším úkolem je totiž napsat recepturu vyrobeného krmiva.
- Organizace: rozdělení do dvou skupin, práce na zemi na folii.
- Pomůcky: igelitová folie, 2 kyblíky, suroviny na 2 druhy krmiva
- Krmivo 1 obsahuje: předem namočené vločky ve vodě, rohlík, sladkou papriku, strouhanku, vodu podle potřeby.
- Krmivo 2 obsahuje: předem uvařené brambory, kukuřici, potravinářský vanilkový extrakt, strouhanku, vodu podle potřeby.
- Rozdělení žáků do skupin bylo konzultováno s třídním učitelem.

#### **Úvodní část:**

Začátkem hodiny navážeme na motivační příběh, který nás celý den doprovází:

*„V příběhu Jirka nemohl dlouho nic chytit. Mohlo to být z důvodu, že ryby nenalákal. Chytil totiž na bonbon.“*

„My si zkusíme vyrobit správnou návnadu, která by mohla přilákat ryby. Tímto krmivem totiž rybáři zakrmují oblast řeky / rybníka, kde chytají. Napíšeme k ní návod, aby si Jirka nebo kdokoliv bude chtít, mohl krmivo vyrobit kdykoliv doma.“

#### Hlavní část:

Žáky rozdělíme do dvou skupin a každé skupině přidělíme suroviny na výrobu krmiva a kyblík. Vzniknou tak 2 druhy krmiva (*Obrázek 11 a 12*). Rozdáme jim papíry na psaní návodu.

Připomeneme, že ve skupině musí mít každý nějaký úkol a jak si práci rozdělí, je na jejich domluvě. Někdo míchá krmivo, někdo píše návod, jiný přidává suroviny. Když někoho daná činnost nebude bavit, dle domluvy mezi sebou se mohou prostřídat.

Žákům ještě sdělíme, že krmivo nesmí mít moc sypkou, ani moc řídkou konzistenci. Tu si musí řídit podle sebe, aby ze smíchaných surovin mohli vyrobit malé kuličky.

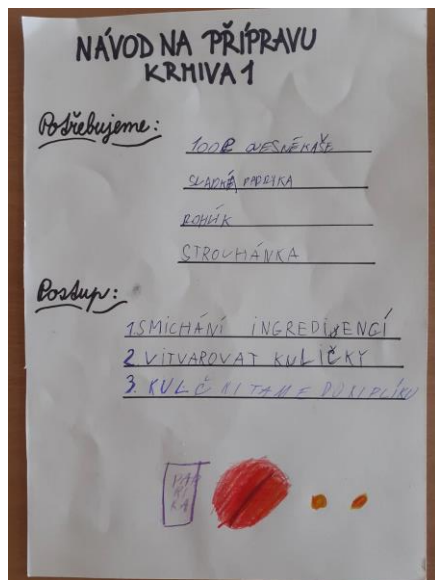


Obrázek 11: Krmivo 1

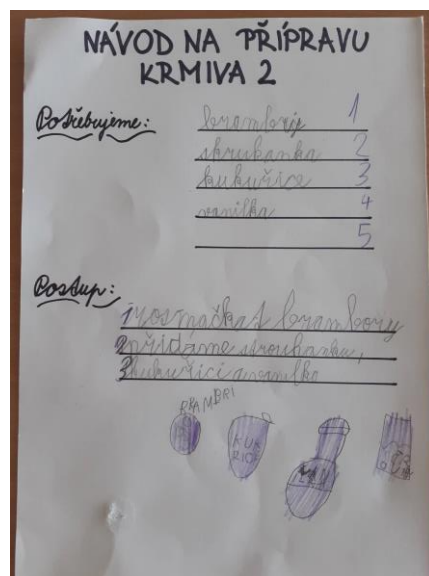


Obrázek 12: Krmivo 2

Hotové návody (Obrázek 13 a 14) na přípravu krmiva si mohou poté vystavit ve třídě.



Obrázek 13: Návod na přípravu krmiva 1



Obrázek 14: Návod na přípravu krmiva 2

### Závěr hodiny:

Ke konci, když už mají skupiny vyrobenou směs, tvarují z ní kuličky (Obrázek 15 a 16). Ty poté naskládají zpět do kyblíku.



Obrázek 15: Kuličky skupiny 1



Obrázek 16: Kuličky skupiny 2

#### **4. vyučovací hodina (45 minut)**

- Tuto hodinu s žáky vyrazíme do přírody k řece, kam umístíme vyrobené kuličky, krmivo pro ryby.
- Každá skupina si vezme svůj kyblík s kuličkami. Upozorníme žáky, že se musí ve své skupince domluvit na tom, kdo kyblík ponese a zda se po cestě budou střídat.
- Do vody umístí každý jednu kuličku – důležité je říct žákům, že tam nemůžeme hned hodit všechno vyrobené krmivo. Zbytek krmiva uchováme na jiný den, anebo si jej mohou ve skupině rozdělit a kuličky si odnesou domů, kde si s rodiči zajdou na procházku k řece a kuličky do vody umístí. Kuličky mohou i věnovat nějakému rybáři a pozorovat, zda uloví díky krmivu rybu.
- Sledujeme s žáky, jak se krmivo postupně rozpouští a chvíli čekáme, zda spatříme nějakou rybku, kterou jsme nalákali na krmivo.

#### **5. vyučovací hodina (45 minut)**

- Poslední hodinu nás čeká závěrečné zhodnocení projektového dne a prezentace produktů.
- Nejdříve si celá třída představí své produkty. Prvním hlavním produktem je výroba rybníka s rybami. Učitel drží žáky vyrobený plakát (může jej i zavěsit na magnetickou tabuli) a žáci postupně představují ostatním vyrobené ryby. Následně každá skupinka představí jejich produkt – výroba krmiva, popis návodu.
- Lze také dle zájmu žáků představit své výrobky – plakát, krmivo, recepturu, ostatním žákům ve škole (třeba těm ze stejného ročníku). Určitě se mezi nimi najde někdo, koho například krmivo nadchne a bude je chtěl zkusit taky doma připravit. Konečný produkt tak nezůstane pouze ve třídě, ale dostane se k vícero lidem a do dalších prostor školy. Ne všem žákům musí být ale příjemné hned při jejich prvním projektovém dni prezentovat výrobky před vícero lidmi. Doporučujeme tento postup aplikovat spíše u žáků, kteří jsou na vystoupení před lidmi zvyklí či těm, kteří již projektovou výuku zažili. Také by bylo vhodné natáhnout školní den o jednu vyučovací hodinu.
- Na závěr se všichni usadíme do kruhu a proběhne diskuse o zhodnocení projektového dne. Připomene si naposledy příběh, který nás celý den doprovázel:

*„Myslím si, že Jirka z příběhu by určitě teď dokázal lépe rybařit, a to díky vaší pomoci. Vy jste si doufám také udělali představu o tom, co vše rybářství obnáší. Myslíte si, že stát se správným rybářem je náročné? Musí rybář znát a umět hodně věcí?“*

Každý žák zkusí po diskusi o tom, jak je náročné stát se rybářem, zhodnotit svou práci, kolektivní činnost a práci druhé skupinky. Učitel také slovně zhodnotí celkovou práci žáků.

- Dále se žáků ptáme na následující otázky: Naučili jste se dnes něco nového? Co vás bavilo / nebavilo? Co vám nešlo? Co se vám naopak podařilo, na co můžete být pyšní? Byli jste schopni poradit nebo pomoci spolužákům, když si nevěděli rady? Jak se vám pracovalo ve skupinkách?
- Na závěr každý ještě dostane hodnotící arch, kde zaznamená své hodnocení projektového dne.



## 8 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

### 8.1 Analýza výsledků pozorování

Při pozorování jsme vycházeli z předem stanovených kategorií, oblastí.

Ke každé oblasti byla vytvořena následující škála:

*Žádné problémy, pozitivní změna* 1 2 3 4 5 *Výrazné problémy, zhoršení*

Škály mají dopomoci k utvoření si určité představy o hodnocení dané kategorie u žáka. Číslo 1 znamená, že žák neměl žádné problémy v dané kategorii, aktivitě. Také znamená, zda byla u žáka zaznamenána změna pozitivním směrem v průběhu projektového dne, zda se mu dařilo. Číslo 5 zase představuje, že žák měl výrazné problémy při aktivitách (žák například nedokázal dokončit práci, vůbec nespocoval, a tak dále). Škály tedy odpovídají určitému hodnocení, které probíhá ve škole – známkování. Znovu raději upozornujeme, že škály byly zvoleny pro utvoření lepší představy o aktivitách či změnách v kognitivních procesech (dle dané kategorie pozorování) u žáků v průběhu projektového dne, cílem nebylo určit, kdo z žáků byl souhrnně nejlepší / nejhorší.

S vytvořenými škálami se výzkum může považovat za smíšený, ovšem tyto škály slouží pouze pro vytvoření lepší představy o celkovém hodnocení kategorie, jak již zmiňujeme výše. Škály jsou také kvalitativně dále okomentovány, takže je text diplomové práce chápán jako kvalitativní analýza.

V rámci pozorování byly stanoveny kategorie. Souhrnně zvolené kategorie představují oblast edukativní, psychickou a sociální. Jedná se tedy o následující kategorie, u kterých uvádíme i důvod výběru:

#### Spolupráce žáka ve skupině

V téměř každé projektové výuce je začleněna skupinová práce. Žáci, kteří se účastnili projektového dne nebyli tolik zvyklí na skupinovou práci, proto zvolení této kategorie bylo už jen z tohoto důvodu zřejmé.

#### Samostatnost – při individuální práci

V projektu bylo zvoleno několik činností, kdy žáci měli pracovat i samostatně. Proto je důležité se zaměřit na to, zda si žák dokáže sám poradit.

## Motivace

Každá část projektu je navržena tak, aby pokaždé žáky motivovala. V rámci pozorování má tato kategorie pomoci odhalit, zda žáci opravdu byli motivováni v průběhu celého dne.

## Konfliktnost

Tato kategorie také hraje velmi důležitou součást pozorování. Všichni žáci mají diagnostikovanou poruchu chování. Bylo důležité zjistit, zda v průběhu projektového dne konfliktnost mezi žáky byla častější než obvykle, nebo naopak byla snížena. Touto oblastí se zabýváme i ve zhodnocení projektového dne třídní učitelkou v rámci rozhovoru.

## Schopnost dokončit práci

Tato kategorie souvisí i s motivací. Nicméně je důležitá i v rámci projektové metody, protože pokud není dokončená práce, není i produkt projektové výuky.

## Emoce

Domníváme se, že změna v emočním naladění žáků, to že mohli prožít něco nového a jak se u toho cítili, je jedna z priorit projektového vyučování. Tudíž i při stanovování kategorií pozorování zde tato oblast nemohla chybět.

## Změna v rámci některých kognitivních funkcí:

### Myšlení

Smyslem zahrnutí této kategorie bylo zjistit, zda se žáci naučili něco jiného, zda měli potřebu „přijít věcem na kloub“, a tak dále.

### Paměť

Obecně u žáků s lehkou poruchou intelektu je krátkodobá paměť horší než u intaktních žáků. Proto bylo důležité si všimnout i této oblasti, zda se opravdu může paměť žáků zlepšit, když sami tvoří, pracují, jsou vhodně motivováni a zažijí něco nového.

### Pozornost

Opět tato kategorie souvisí i s motivací. Žáci by se měli soustředit na svůj projekt a jejich pozornost by neměla být ničím rušena.

Jednotlivé archy, ze kterých vycházíme a odkazujeme na ně v následující kvalitativní analýze dat, naleznete v příloze č. 5.

### **Kvalitativní analýza dat získaných z pozorování:**

Analýza je doplněna poznámkami (označeny v textu kurzívou), které byly zaznamenávány v průběhu projektového dne do pozorovacích archů.

V rámci oblasti, kde byla sledována spolupráce žáka ve skupině, Žáci 1, 3, 5, 6 nejevili problém spolupracovat s ostatními a vždy byli schopni společné domluvy a pomoci druhým. Mnozí hned zaujaly ve skupině určité role, jako např. Žák 5:

*Žák se ve své skupině hned sám ujal role pisatele – domluvil se se spolužáky, protože psal z nich nejlépe.*

Žákům 2 a 4 chvíli trvalo přizpůsobení se práci ve skupině a také to, že nefungují každý jako jednatel, sám za sebe, ale jako tým. Postupně během dne ale vykazovali i ochotu pomáhat své skupince a pochopili celkově význam spolupráce ve skupině.

Kde si žáci vedli ještě o něco lépe, byla samostatnost. Většina žáků byla zvyklá pracovat samostatně v průběhu normálního vyučování, takže i při projektovém dni nebyl problém. Žák 6 potřeboval častěji než ostatní poradit, jak má provést určitý úkol, navést ho, poté však byl schopný samostatné práce.

Žáci 1, 2, 3, 5, 6 byli motivováni po celý den. Některé motivoval i pouze název projektu, jako např. Žáka 2:

*Žáka zaujal příběh na začátku dne. Téma projektu mu bylo velmi blízké, protože sám rybaří, takže byl motivovaný k činnosti po celý den už hlavně z tohoto důvodu.*

Žáka 4 bylo obtížné namotivovat ke konci dne. Celý den spolupracoval, poslední hodinu už byla však patrná únava.

Velice nekonfliktní v průběhu projektového dne byl Žák 3:

*Ve třídě často usměrňuje hádky spolužáků, nemá ráda, když se křičí. Když v průběhu dne něco směřovalo k hádce, spolužáky hned napomenula, ať toho nechají.*

Nekonfliktní byli i Žáci 1, 5, 6. Žák 1 však často provokuje své spolužáky, takže by se dalo i očekávat, že bude stát v čele určitého konfliktu, v průběhu dne však na sebe nijak schválně neupozorňoval, ani ostatní nerušil.

U Žáků 2 a 4 ale o přestávce vznikl jeden konflikt způsobený provokací Žáka 2, který narušil na určitou dobu atmosféru ve třídě, vše se ale zanedlouho vyřešilo.

Všichni žáci byli schopni práci dokončit. Žákovi 5 tvorba trvala delší čas a produkt dokončoval i o přestávkách a ke konci dne, nicméně práci dokončil. Žák 4 z důvodu únavy nechtěl dokončit prezentaci produktů v závěru dne, ale zvládl odprezentovat, byla nutná motivace. Překvapením byl i rámci této kategorie pozorování Žák 1:

*Žákyně často chodí hned, jak skončí hodina, ven ze třídy na chodbu a podívat se do ostatních tříd. V průběhu dne se však ale i přes přestávku z vlastní vůle věnovala činností souvisejících s projektem (dokončování práce, zkoušení rybářských pomůcek...).*

Projektová metoda působila také na emoce žáků. U Žáků 1, 5, 6 převládaly po celý den pozitivní emoce. Žák 6 projevoval radost při aktivitě se splávkem, Žák 5 byl velice pyšný na svůj výtvar a chtěl si ho vyfotografovat. Žák 1 i ústně několikrát sděloval, že se mu den líbí a propojoval nové zážitky s tím, co již zná z domova. Žák 2 měl největší radost z vyrobeného krmiva a těšil se, až si jej odnese domů. Negativní pocity ho zasáhly při konfliktu se Žákem 4, postupem času se vše o něco zlepšilo. Podobné pocity měl i Žák 4, který byl po daném incidentu přešlý, napjatý, výtvarná činnost ho však po chvíli zrelaxovala a uvolnila. U Žáka 3 také převládala kladná emoce, ale v průběhu dne došlo k určitému rozladění z důvodu hádky spolužáků.

Při práci žáků byl v průběhu dne sledován rozvoj určitých kognitivních funkcí. Všem žákům přinesl projektový den nové informace, které si osvojili. Žák 5 se aktivně zapojoval do diskuse.

*Žák přicházel s několika nápady, proč by se mohl potopit splávek přiložený ve vodě a chtěl o tématu dále debatovat.*

Tato diskuse zaměřená na potopení splávku zajímala i Žáka 2, který přemýšlel nahlas, když hledal určité vysvětlení dané reakce.

U Žáka 4 došlo i k volnému propojení mezipředmětových vztahů, při výtvarné činnosti:

*Během kreslení říkala pro sebe barvy, kterými kreslí v angličtině.*

Viditelná změna v myšlení byla znatelná u Žáka 1:

*Patrný posun v uvědomění toho, že se jde učit i jinak. Na konci dne totiž řekla, že to byl dobrý den, že se neučili. Na toto tvrzení jí byla položena otázka, zda bylo dnes něco, co neznala a zda se naučila něco nového – odpověděla, že ano. Závěr byl takový, že jsme si řekli, že jsme se dnes všichni učili, ale jinak, zábavnou formou.*

V rámci uchování informací v paměti žáků sehrála velkou roli motivace. U této sledované oblasti (paměť) nikdo nejevil problémy s vybavením informací. Žáci 1, 2, 3, 4, 5, 6 si ke konci dne vybavili motivační příběh vyprávěný na začátku dne. Například Žák 5 zvládl příběh i krátce zrekapitulovat. Žáci 2, 3, 5 si na konci dne pamatovali i druhová jména ryb, i když bylo primární pouze osvojení rodových jmen.

Pouze u Žáka 4 byla pozornost snížena ke konci dne, pravděpodobně z důvodu únavy.

Zvlášť byly vedeny poznámky ohledně fungování jednotlivých skupin jako celku a jejich srovnání. V následujícím textu tedy uvádíme, jak si jednotlivé skupiny při daných aktivitách počínaly.

#### Srovnání skupinové práce skupin 1 a 2

- Skupina 1

Jak uvádíme výše v popisu projektového dne, rozdělení do skupin bylo konzultováno s třídním učitelem. Při určení skupinek nikdo z žáků neměl problém s tím, do jaké byl přiřazen.

Skupinu 1 tvořili: Žák 1, Žák 3, Žák 6.

U této skupiny byla hned ze začátku patrná lepší spolupráce. Žáci se dokázali mezi sebou rychle domluvit na rozdělení úkolů. Psaní receptu se ujal hned ten žák, který píše nejlépe. Domluva byla horší při tvoření kuliček ze surovin. Žáci se nemohli shodnout na velikosti kuliček, zabralo jim to delší čas než druhé skupince.

- Skupina 2

Skupina 2 měla tyto členy: Žák 2, Žák 4, Žák 5.

Ze začátku bylo důležité skupině vysvětlit, jak funguje skupinová práce a vzájemná domluva, každý chtěl dělat věci po svém. Všichni z této skupinky chtěli dělat jednu a tu samou věc, muselo být vysvětleno a upozorněno na to, že je důležité se domluvit mezi sebou, určit si role a kdyžtak se poté vystřídat. Po této radě žáci byli schopni se domluvit a spolupracovat. Této skupině psaní návodu trvalo delší dobu, na rozdíl od první skupinky se ale zase zvládli rychle domluvit, jak velké kuličky budou tvořit, a potom jim šla práce od ruky.

- Obě skupiny

Žáci z jednotlivých skupin byli zvědaví na krmivo druhé skupinky a chtěli vědět, s jakými surovinami pracují, a tak dále. V průběhu tvorby všichni žáci krmiva neustále očichávali, protože jim vonělo. Líbilo se jim také pracovat s různou strukturou materiálu, vytvářet kuličky. Bylo dobré, že nikdo ale nezneužil možnosti házet s kuličkami – všichni věděli, že jsou určené pro ryby a se surovinami zacházeli s respektem.

## 8.2 Analýza výsledku rozhovoru

Po sběru dat proběhla transkripce rozhovoru s třídní učitelkou (viz příloha č. 3). Materiál byl následně vytištěn a po důkladném, opakovaném prostudování byly informace kódovány a kategorizovány do 4 tematických celků.

Jedná se o tyto kategorie:

1. Spolupráce žáků ve skupině
2. Příprava učitele na projektové vyučování
3. Žáci v procesu projektového vyučování
4. Přínosy a úskalí projektové metody

Pro doplnění, respondentka uvádí, že sama žádný projekt nerealizovala, jen se na nějakém projektu podílela s kolegy, ale i v rámci teorie ví, co je podstatou projektového vyučování.

### **První kategorie: Spolupráce žáků ve skupině**

Podle třídní učitelky ji skupinová práce žáků pozitivně překvapila. Již před projektovým dnem uvedla, že je na práci ve skupině velmi zvědavá, protože na ni nejsou žáci tolik zvyklí, spíše pracují samostatně.

Podle ní byli žáci schopni se mezi sebou dohodnout, a i když to někdy bylo náročnější, vždy dospělo do bodu, kdy se žáci přece jenom nakonec dohodli a zároveň i zorganizovali činnost – rozdělili si role.

Na druhou stranu, i přes to, že uvádí, že nakonec se vždy žáci mezi sebou dohodli, respondentka vnímá, že nejobtížnější v celém projektovém dni byla pro žáky komunikace.

*„Jde vidět, že v naší třídě ta komunikace vážně, žáci neumí spolu vycházet, nechají se lehce vydráždit.“*

Respondentka se domnívá, že projektová metoda má dobrý vliv na fungování žáků ve skupině. Postupem času, když bude skupinová práce a projektová výuka aplikována častěji a žáci si na tento styl vyučování zvyknou, pozitivně se to projeví nejenom na lepší práci ve skupině.

*„V našem kolektivu to určitě mělo hezký vliv, že si dokázali žáci poradit, pomoci si navzájem, někdy se ty hádky vyskytují v každém kolektivu...“*

## **Druhá kategorie: Příprava učitele na projektové vyučování**

Respondentka uvádí, že byl projekt dobře připraven a uzpůsoben žákům. Dle jejího názoru je velmi náročná celková příprava učitele na projekt, dopředu si připravit pomůcky a přizpůsobit aktivity individuální skupině žáků, se kterými přijdeme do kontaktu.

*„Přišlo mi, že byl dobře uzpůsoben dětem, že nebylo nic, co by určitě nemohly svým rozumem pojmout, co by bylo pro ně náročné.“*

Podle třídní učitelky by si učitel při tvorbě projektu pro žáky s lehkou poruchou intelektu měl dávat pozor na dosavadní vědomosti žáků, uzpůsobit projekt jejich vědomostem, čtenářským schopnostem a neustále se ujišťovat, zda rozuměli zadání. Je důležité, aby to, že něco neví nebylo pro žáky stresující a poskytnout jim dostatek času na dané aktivity.

*„Vícekrát určitě vysvětlovat, ptát se na to pochopení, jestli rozuměli zadání, vícekrát to pro jistotu zopakovat, co se po nich chce a dát jim čas. Určitě počítat s určitou časovou rezervou.“*

Dále zmiňuje i časovou náročnost přípravy projektu, zvláště pokud se jedná například o dlouhodobější projekty. Důležité je promyslet i časovou posloupnost projektu ve fázi realizace, aby se žáci mohli podle zájmu věnovat aktivitám i o přestávkách.

Respondentka klade důraz i na různorodost aktivit. Učitel, který připravuje daný projekt by měl vhodně zvolit aktivity tak, aby se neustále žáci chtěli dozvědět něco nového, aby pouze neseděli na svých místech, a tak dále. V tomto také spatřuje určité nároky kladené na přípravu učitele.

Respondentka se domnívá, že pokud učitel zná projektovou metodu, ví i něco o tématu projektu, daleko lépe se mu projekt navrhuje. Znalost projektové metody a zvoleného tématu může tedy usnadnit přípravu učitele.



### **Třetí kategorie: Žáci v procesu projektového vyučování**

Dle respondentky projektová výuka rozvíjí kognitivní funkce u žáků s lehkou poruchou intelektu. Také zmiňuje, že u Žáka 3 ke konci dne vyzpozovala, že se mu lépe pamatují názvy ryb.

Pravděpodobně i tím, že žáci se učí zážitkem, si lépe nové informace vybaví. Projektová metoda určitým způsobem působí na jejich emoce.

*„Když třeba dejme tomu za týden se vyskytnou u vody a vzpomenou si na to, co se dělo ve škole, tak si třeba i vybaví ty názvy ryb, a ty zážitky.“*

V porovnání projektové výuky s tradičním vyučováním je dle respondentky právě tradiční výuka lépe zvladatelná, co se týče například organizace. Můžeme snáze předvídat, co se bude v hodině dít, vše probíhá podle naplánované přípravy. Zvlášť ale u projektového vyučování je zde složitější nepředvídatelné chování žáků.

Respondentka zmiňuje, že projektová výuka je komplexní, dochází k propojení poznatků z několika předmětů, což se může pozitivně odrazit na dalším učení žáků.

*„V rámci tohoto konkrétního projektu se žáci nejenom zabývali rybami, ale i psali recept, mohli počítat ryby, kolik jich je. Je to takové komplexní zaměření všech předmětů, je to všestranný rozvoj všech klíčových kompetencí.“*

### **Čtvrtá kategorie: Přínosy a úskalí projektové metody**

Tuto kategorii jsme krátce zmínili i výše v předchozích kategoriích. Respondentka například vnímá úskalí projektové metody v nepředvídatelnosti chování žáků, oceňuje komplexní působení na žáky.

Další úskalí projektové metody vidí v tom, že nemá pevné ukotvení. Není dán čas, kdy skončí jedna aktivita. Druhá aktivita navazuje až po určité době, až když dojde k dokončení aktivity první. Respondentka ale dodává, že pro žáky to mohlo být i náročnější z důvodu, že na tento styl výuky nebyli zvyklí.

Byl zmíněn i přínos pro pedagogy. Pro učitele projektové vyučování může být bránou k lepšímu poznání žáků, vztahů, které si mezi sebou utvořili. Žáci se mohou více projevit a rychleji tak odhalit i své povahové vlastnosti. Také učitel může více poznat osobní život žáků, jak tráví volný čas, víc o jeho rodině.

Na závěr respondentka uvádí, že škola, na které působí, je dle jejího názoru otevřená projektovému vyučování a ona sama by do budoucna párkrát do roka také ráda zařadila do výuky projektovou metodu.

### 8.3 Analýza výsledků hodnotících archů žáků

Hodnotící archy byly zvoleny z důvodu získání názoru od žáků na projektový den. Tento pohled od žáků na projektové vyučování přispívá k odpovědi na otázku, zda byl projekt přínosný.

Archy žáci vyplňovali na konci projektového dne, v závěru 5. vyučovací hodiny. Žáci seděli u velkého společného stolu, kde jsme si četli společně otázky, které byly ještě podle potřeby dovysvětleny, a každý individuálně označil svou odpověď.

Většina otázek byla doplněna třemi druhy smajlíků, které tvořily možnou odpověď na otázku, a ty žáci vybarvili. Prostřední smajlík značí určitou nerozhodnost (zahrnuje pozitiva, ale i negativa, žák, který označí tohoto smajlíka, tím vyjadřuje rozporuplné pocity na věc). Arch v originální podobě i se smajlíky, naleznete v příloze č. 4. Smajlíci byly zvoleny z důvodu, aby na konci dne nemuseli žáci vypisovat dlouhé odpovědi a bylo jim příjemnější odpovídat na otázky. Shrnutí dne jsme si řekli ještě před rozdáním hodnotících archů, takže žáci pak nad otázkami nemuseli příliš dlouho přemýšlet a promítat si sami v hlavě celý den a co vše prožili.

Někteří žáci ještě i při značení odpovědí ústně zmínili, proč vybarvují daného smajlíka. Z důvodu únavy žáků po celém dni však nebyla zvolena metoda rozhovoru k získání názoru žáků na projektový den. Rozhovory by byly pro žáky zdlouhavé a volba vybarvování smajlíků se jevila jako zklidňující a relaxační činnost po celém dni. Někteří žáci jsou tišší a uzavřenější povahy, proto by rozhovor pro ně nemusel být příjemný a z tohoto důvodu by možná i nemuseli odpovědět na všechny otázky.

Předem bylo připraveno 7 následujících otázek:

1. Jak se ti celkově líbil dnešní projektový den?
2. Co tě bavilo nejvíce?
  - a) Rybářské vybavení
  - b) Tvorba ryb
  - c) Co do vody patří a nepatří – plakát
  - d) Výroba krmiva
  - e) Procházka k vodě
3. Jak se ti pracovalo ve tvé skupince?
4. Jak jsi spokojený/á s vytvořenými plakáty?

5. Naučil/a jsi se dnes něco nového?
6. Je něco, co tě nebavilo nebo se ti nelíbilo?
7. Chtěl by ses stát rybářem? Nebo jít s někým na ryby?

Z vyplněných archů vyplývá, že se projektový den líbil všem pěti žákům, pouze Žák 4 označil prostředního smajlíka.

U druhé otázky Žák 6 zaznačil ze všech zmíněných aktivit z projektového dne jen rybářské vybavení. Žák 4 zase měl pravděpodobně největší radost z aktivity, při které tvořili ryby (plakát), protože vybarvil tuto odpověď z nabízené škály aktivit. Zbylým žákům se líbily všechny nabízené činnosti.

I při otázce zmiňující práci ve skupince byly vybarveny rozdílné smajlíci. Žákům 1, 3, 4, 6 se práce ve skupince líbila, zbylí dva žáci (Žáci 2 a 5) z ní měli rozporuplné pocity, vybarvili prostředního smajlíka. Při značení odpovědi na tuto otázku zmínění dva žáci i rovnou pověděli, proč se jim práce ve skupince na jednu stranu nelíbila, ale na druhou i líbila. Dle jejich názoru to bylo hlavně z důvodu, že se na začátku nemohli domluvit, kdo bude mít jaký úkol. Později to však bylo lepší a ke konci se jim pracovalo ve skupině dobře.

Žák 2 viděl na vytvořeném plakátu ještě některé nedostatky, a označil tak prostředního smajlíka. Tento žák navíc zmínil, že chce označit tuto odpověď z důvodu, že se mu líbí jeho část práce na plakátu, ale od některých spolužáků se mu zase tolik nelíbila. Ostatní žáci byli spokojeni s plakáty, které zvládli v průběhu projektového dne vytvořit.

Všichni žáci ale označili usměvavého smajlíka u otázky, zda se naučili něco nového.

Šestá otázka byla jediná, ke které mohli žáci něco napsat. Žáci 1, 5, 6 jednoslovně odpověděli, že není nic, co by se jim nelíbilo nebo je nebavilo. Žák 6 ještě k této odpovědi namaloval usměvavého smajlíka. Žák 3 napsal jednou větou, že se mu všechno líbilo. Jedna dívka – Žák 4, k této otázce napsala, že se jí nelíbilo, jak se z počátku dne pohádali.

Na poslední otázku odpověděli všichni usměvavým smajlíkem. Žák 2 podtrhl druhou část otázky, zda by chtěl jít s někým na ryby a řekl, že vybarvený smajlík patří k této části otázky.

## 9 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem diplomové práce bylo navrhnout a ověřit projekt, který svým obsahem spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. V rámci toho zjistit, zda realizovaný projekt byl nebo nebyl pro žáky s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ přínosný. Pro ověření přínosnosti projektu byly dány oblasti – edukativní, psychická a sociálních, u kterých byla předpokládána změna pozitivním směrem.

Dílčím cílem bylo zjistit názor pedagoga, který se účastnil projektu, na zařazování projektové výuky do výchovně-vzdělávacího procesu žáků s lehkou poruchou intelektu, a jeho zhodnocení realizovaného projektu. Druhým dílčím cílem bylo zhodnotit zkušenosti s realizovaným projektem včetně nároků kladené na přípravu učitele.

Projekt byl realizován dne 16. 6. roku 2022 na základní škole v Jihomoravském kraji, která poskytuje základní vzdělávání žákům se zdravotním postižením. Projektového dne se účastnilo 6 žáků 3., 4., a 5. ročníku, přítomna byla i třídní učitelka.

### **Vyhodnocení výzkumných otázek:**

Na základě polostrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou, zúčastněného pozorování při realizaci projektové výuky a analýzy hodnotících archů od žáků vplynuly odpovědi na následující výzkumné otázky:

**Hlavní výzkumná otázka:** *Co žáci s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ získali projektovým vyučováním z hlediska oblasti edukativní, psychické a sociální?*

Z hodnotících archů od žáků vyplývá, že si projektový den užili a jednotlivé aktivity je bavily. Projektová metoda působila na žáky i po stránce emoční, žáci prožili nové zážitky, které propojovaly s tím, co jim je známé z domova a dřívějších zkušeností. V průběhu dne pociťovali ale i rozladění z důvodu hádky spolužáků. Všichni žáci také uvedli, že se dozvěděli nové informace. V rámci výzkumné techniky pozorování byl zaznamenán i přirozený vývoj propojování mezipředmětových vztahů u Žáka 4. U žáků bylo i rozvíjeno smyslové vnímání – nejvíce při výrobě krmiva, které sami vytvořili, pracovali s různými strukturami surovin, přivoněli si k nim a vnímali i barevnou odlišnost výtvarů druhé skupiny. Z analýzy a interpretace dat je dále patrné, že žáci nejevili problémy se zapamatováním a následném vybavením informací. Svou roli sehrála i motivace, která velmi ovlivňovala to, co si žáci byli schopni zapamatovat. Třídní učitelka také v rozhovoru uvedla, že byla překvapená ze skupinové práce všech žáků, protože byli

zvyklí pracovat hlavně spíše samostatně. Třída má ale podle ní ještě nedostatky v komunikaci. To bylo patrné i při pozorování práce skupin – z počátku bylo podstatné vysvětlit žákům, jak mají fungovat ve skupině. Dle jejího názoru, při aplikování projektového vyučování dochází k rozvoji kognitivních funkcí žáků. Celkově lze tedy konstatovat, že projektovým vyučováním žáci získali z oblasti edukativní nové informace, které byli schopni si v jednotlivých částech dne vybavit, také měli možnost pracovat s pomůckami, které ještě neznali, z oblasti psychické jim projektový den dal nový zážitek, ovšem je ale i důležitá celková atmosféra ve třídě, která ovlivňuje prožívání žáků a jejich naladění na další aktivity. Z oblasti sociální měli možnost si vyzkoušet práci ve skupině, ve které dříve tolik nepracovali a domlouvat se s ostatními spolužáky na postupech při aktivitách a rozdělování rolí tak, aby se každý podílel na práci v týmu.

### **Vedlejší výzkumné otázky:**

*Jaké jsou výhody a nevýhody zařazování projektového vyučování do výuky žáků s lehkou poruchou intelektu z pohledu pedagoga, který byl přítomen projektového dne?*

Při projektovém vyučování se mění role učitele a žáků, což není obvyklé ve srovnání s tradičním vyučováním. Učitel vstupuje do role poradce a v realizaci projektu žáci často spolupracují. Projektová metoda je podněcuje k určité dělby práce, kdy si žáci mezi sebou domluví dané funkce a každý pak nese ve své skupině zodpovědnost. Také si navzájem pomáhají při řešení problémů. Konečný produkt pak často nebývá výsledkem jednotlivce, ale celé skupiny, třídy. Podle třídní učitelky i u jejích žáků projektové vyučování rozvíjelo vzájemnou spolupráci. Respondentka také uvedla, že projekt komplexně působí na žáky. Jednak na rozvoj kognitivních funkcí, ale také propojuje učivo, zkušenosti z několika předmětů. Ocenila, že se žáci při realizaci projektového dne nejenom zabývali učivem o rybách, ale také například psali recept nebo ryby počítali. Jako další výhodu zmínila přínos projektového vyučování pro pedagogy. Naplánovat projekt je pro učitele náročné, ale pozitiva nejsou pouze na straně žáků, nýbrž i učitel může z projektu profitovat. Učitelka uvedla, že je pro pedagogy projekt cestou k bližšímu poznání žáků. Ty vidí v jiném světle než doposud, mohou se rychleji projevit povahové vlastnosti žáků, dozvědět se něco o jejich osobních životech.

Jako nevýhodu vnímá náročnost přípravy učitele, o které se blíže zmiňujeme v následujícím závěru výzkumné otázky. Třídní učitelka mezi negativa zařadila i nepředvídatelnost chování žáků. Při projektovém vyučování jsou žáci sami objeviteli,

poznávání mají hlavně ve svých rukou a výchovně-vzdělávací proces je pouze korigován učitelem. U žáků, kteří se účastnili projektového dne je totiž častá přítomnost afektů, někteří se lehce rozčílí. S tím lehce souvisí i celkové ukotvení projektu. Respondentka zmínila, že projekt nemá pevné ukotvení, a to by některé žáky, kteří nejsou na projektové vyučování zvyklí, mohlo rozhodit.

### *Jaké nároky klade projektová výuka na přípravu učitele?*

Třídní učitelka zmínila, že je obtížné projekt dobře naplánovat tak, aby byl uzpůsoben žákům, jejich vědomostem a vzdělávacím možnostem. Jako hlavní negativum tedy vnímá náročnost přípravy učitele při tvorbě projektu. Respondentka uvedla i časovou náročnost přípravy projektu, zejména u těch dlouhodobějších. Pedagog by měl vhodně volit aktivity a pomůcky, kterými se budou žáci zabývat. Důležité bylo i z jejího pohledu zmínit skutečnost, že pokud je pedagog s projektovou metodou dobře obeznámen, ví informace i o tématu projektu, lépe se mu projekt pak navrhuje a jeho práce může být tímto i o nějakou dobu usnadněná.

Návrh projektu, a jeho realizace, který byl také hlavním cílem praktické části diplomové práce, naleznete v kapitole 5 *Návrh projektu* a 7 *Realizace projektu*.

Již zmiňovaným dílčím cílem bylo zhodnotit zkušenosti s realizovaným projektem včetně nároků kladené na přípravu učitele. Při tvorbě projektu bylo důležité zohlednit vzdělávací potřeby žáků a vytvořit tak upravené podmínky pro smysluplnou práci. Znalost prostředí, ve kterém projekt probíhal, by byla výhodou. O to více bylo důležité nepodcenit přípravu a seznámit se s žáky a jejich aktuálními úrovněmi vědomostí, schopností a dovedností, ale také i limity. Domníváme se, že skutečnost, že žáky téma projektu zajímalo, byli vhodně motivováni, a možná že i z tohoto důvodu pracovali i přes přestávky, měla vliv ke snížení konfliktnosti mezi žáky, protože byli neustále do něčeho ponořeni, zabaveni. Výuka v rámci projektového vyučování je u žáků s lehkou poruchou intelektu realizovatelná, samozřejmě při respektování individuálních potřeb žáků, a vhodná. Pro žáky znamená nové zážitky, zkušenosti a uvědomění, že i pro ně nezvyklou formou výuky lze poznávat, nabývat vědomosti.

## 10 ETICKÉ ASPEKTY A LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V praktické části diplomové práce je zachována anonymita školy a účastníků výzkumu z důvodů přání školy, kde šetření probíhalo. Na základě tohoto vyjádření nejsou proto ani uváděna jména žáků.

Sběr dat byl realizován pomocí několika výzkumných technik. Rozhovor probíhal s třídní učitelkou, která byla přítomna v den konání projektového dne, a tak celé dění pozorovala. Jelikož byl rozhovor nahráván, z důvodu ochrany osobních údajů byl opatřen informovaným souhlasem, který je součástí přílohy č. 1 v nepodepsané podobě. Podepsaný souhlas je uchován u autorky práce.

Součástí výzkumného šetření je i analýza hodnotících archů. Při tvorbě obsahu těchto archů bylo podstatné zohlednit kognitivní a motorické schopnosti žáků důležité pro zodpovídání, ale i jejich únavu po celém dni. Z tohoto důvodu se většina odpovědí seskládala z výběru smajlíků, které měli žáci vymalovat či jinak označit a formulace otázek byla jasná a stručná.

V rámci návrhu a realizace projektového vyučování byla autorkou práce zaznamenána náročnost z hlediska času. Příprava na projektový den byla započata pár měsíců před datem realizace. Probíhaly konzultace a schůzky s žáky i třídní učitelkou. Na osobních schůzkách bylo podstatné poznání žáků, proto i před realizací projektového dne autorka práce strávila s žáky školní den. Konzultace s paní učitelkou probíhala nadále i přes e-mail, kdy byla konzultována vhodnost připravených aktivit z hlediska zdravotního postižení žáků a další úpravy podmínek pro kvalitní průběh výchovně-vzdělávacího procesu.

Za limit by bylo možné považovat i to, že nelze výsledky zobecnit na populaci žáků s lehkou poruchou intelektu. Na druhou stranu však kvalitativní metodologie umožňuje zkoumat problematiku do hloubky.



## 11 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKOU PRAXI

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že zařazování projektové výuky v rámci speciálně pedagogické praxe do výchovně-vzdělávacího procesu žáků s lehkou poruchou intelektu je vhodné a přínosné z hlediska zaměření se na oblast edukativní, sociální a psychickou. Žáci si z projektového dne odnesli nové zážitky, například Žák 6 byl nadšený z rybářského vybavení a aktivity se splávkem, Žákovi 4 se zase nejvíce líbila společná tvorba plakátu.

Zařazení projektového vyučování do výuky také utužuje vazby v kolektivu. Třídní učitelka uvedla, že projektové vyučování působí pozitivně na rozvoj vzájemné spolupráce a byla překvapená, že i přes to, že žáci nebyli zvyklí na skupinovou práci, tato organizace výuky fungovala. Je důležité mít na paměti individualitu žáků, a zamyslet se nad vhodným složením skupinek. Atmosféra ve třídě a konfliktnost totiž ovlivňuje celkové naladění žáků na projekt a spolupráci s ostatními. Právě krátký konflikt mezi spolužáky na začátku dne některé žáky rozladil a například Žák 4 uvedl, že hádka byla jediná věc, která se mu na celém dni nelíbila.

Také je žádoucí úprava podmínek pro žáky s lehkou poruchou intelektu, protože jediné tehdy bude projektová metoda žáky komplexně rozvíjet. S tím souvisí i faktor motivace, jelikož pozornost u žáků s poruchou intelektu může kolísat, proto bychom se měli soustředit na neustálé motivování žáků k dokončení práce a zároveň i zařazování relaxačních prvků. Pozornost ke konci dne však u některých žáků klesla z důvodu únavy, s čímž musíme počítat v budoucí praxi.

Předpokládali jsme, že u žáků s lehkou poruchou intelektu zaznamenáme výraznější problémy s krátkodobou pamětí. Žáci si ale i ke konci dne pamatovali příběh, který byl sdělen na začátku dne. Například Žák 5 jej po výuce zvládl i zrekapitulovat. Tuto skutečnost vnímáme jako překvapující, domníváme se, že motivace a vhodně zvolený příběh sehráli důležitou roli při zapamatování si nových informací. Slowík (2016, s. 118) uvádí, že je důležité u žáků s poruchou intelektu nové dovednosti a vědomosti pravidelně opakovat, jelikož je u těchto žáků charakteristická nízká kapacita paměti a rychlejší proces zapomínání.

Popsali jsme pozitiva a negativa projektové metody, kterých by si měl být pedagog před aplikováním do vyučování vědom. Třídní učitelka jako pozitivum vnímá propojení učiva z několika předmětů, rozvoj spolupráce, ale i kognitivních funkcí žáků a také přínosem pro učitele je podle ní bližší poznání svých žáků. Nevýhody spatřuje hlavně v podrobnějším plánování projektu tak, aby byl uzpůsoben žákům s lehkou poruchou intelektu, s čímž souvisí i časová náročnost. Zmiňuje také, že projektové vyučování nemá pevné ukotvení, což může některé žáky rozhodit.

Je také tedy dobré, když je pedagog obeznámen s projektovou metodou, jejíž znalost mu může ušetřit čas. Učitel by měl zvláště počítat s větší časovou náročností v případě, že žáci ani on sám projektovou metodu nezažil, a proto by bylo lepší zařadit nejdříve krátkodobé projekty.

Ukázalo se velmi atraktivní, když je žákům předvedena názorná ukázka nebo nachystány předměty k manipulaci, hlavně ty, které jsou pro ně nové, více bychom se tedy při projektovém vyučování zaměřili na rozvoj smyslového vnímání, poznávání všemi smysly.

Tematikou projektového vyučování žáků s lehkou poruchou intelektu se také zabývali někteří autoři. Například Vavříková (2017) ve své diplomové práci *Význam projektové výuky v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením* uvádí, že projektové vyučování umožňuje propojení teorie a praxe. Autorka v závěrech výzkumného šetření zmiňuje, že projektové vyučování v edukaci žáků s lehkou poruchou intelektu přispívá k vyšší efektivitě a smysluplnosti výchovně-vzdělávacího procesu.

Také autorka Zavadilová (2016) ve své diplomové práci dospěla k závěrům, že projektové vyučování posiluje motivaci žáků, i když je někdy náročnější žáky motivovat.

Autorka práce *Projektová výuka na základní škole speciální z pohledu pedagogických pracovníků* Hanáčková (2020) se zabývala zařazením projektového vyučování do výuky žáků se středně těžkou a těžkou poruchou intelektu (v práci označení mentální postižení) a uvádí, že je projektové vyučování pro žáky obohacující z důvodu zaměření výuky na praktické dovednosti. Pedagogové a asistenti pedagoga na základní škole, kde proběhla projektová výuka, se také při dotazování autorkou práce shodli, že největší úskalí této metody tkví ve vhodnosti a srozumitelnosti zvoleného tématu.

## ZÁVĚR

Tématem diplomové práce bylo Projektové vyučování žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Snažili jsme se vystihnout podstatu projektového vyučování, jeho historii, hlavní znaky, ale také byl kladen důraz na seznámení čtenáře s jednotlivými fázemi projektu a jeho výhody a nevýhody. Tyto informace by mohly pomoci pedagogům při přípravě projektového vyučování či při zvažování, zda tuto výukovou metodu zařadí do vyučování.

Jelikož bylo projektové vyučování aplikováno u žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ, zabývali jsme se také problematikou vzdělávání těchto žáků či jejich specifiky, se kterými by měl být pedagog seznámen při plánování přípravy projektového vyučování.

V předchozích dvou odstavcích jsme popsali obecný cíl diplomové práce, který je ještě doplněn o aplikaci projektového vyučování do výuky žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ. Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo navrhnout a ověřit projekt, který svým obsahem spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. V rámci toho zjistit, zda realizovaný projekt byl nebo nebyl pro žáky s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ přínosný. Návrh a popis realizace projektového dne má také sloužit jako materiál pro další inspiraci a motivaci pro pedagogy, kteří zvažují či již zařazují projektové vyučování do svého repertoáru výukových metod. Je důležité zařazovat metody a formy výuky, založené na propojení teorie s praktickými zkušenostmi i do vzdělávání žáků s lehkou poruchou intelektu. Při posuzování závěrů výzkumného šetření můžeme konstatovat, že byl projekt pro žáky s lehkou poruchou intelektu přínosný. U žáků byly zaznamenány pozitivní změny v oblasti edukativní, psychické a sociální. Tyto oblasti jsme stanovili pro ověření přínosnosti projektu, které jsme zjišťovali pomocí výzkumných technik pozorování, rozhovoru a analýzy hodnotících archů od žáků.

Z výzkumného šetření vyplývají i pozitiva a negativa projektové metody při zařazování projektového vyučování do výchovně-vzdělávacího procesu žáků s lehkou poruchou intelektu. Z vlastní zkušenosti, kterou jsem získala díky realizaci projektového dne, mohu říci, že projektové vyučování může být pro tyto žáky atraktivní výukovou metodou a obohacením jejich běžného školního dne. Je jen na pedagogovi, zda se rozhodne také tuto metodu zařazovat do procesu vzdělávání žáků s lehkou poruchou intelektu pravidelněji.

Každý žák je však individuální, a také v rámci zvolení kvalitativní metodiky výzkumu nelze obecně konstatovat, že bude projektové vyučování vždy úspěšné u všech žáků s lehkou poruchou intelektu. Kvalitativní výzkum ale umožňuje podrobnější vhled do dané problematiky. Například i přes určitá negativa (náročnost přípravy projektu a další), která jsme zjistili v rámci výzkumného šetření, se u třídy žáků, kde probíhal projektový den, ukázalo, že lze projektové vyučování zařazovat do praxe vzdělávání žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ. Právě díky zvoleným technikám sběru dat jsme například zaznamenali, že i Žák 4, který je tišší povahy, rád přispěl ke společné diskusi se spolužáky, jelikož projektové vyučování nabízí všem prostor ke společné konverzaci. Žák 1 si zase celý den myslel, že se neučili, ale hráli, přitom následně sám uvedl, že se dozvěděl nové informace.

Pokud bychom přeci jen chtěli výsledky výzkumného šetření zobecnit, lze například za použití kvantitativní metodiky výzkumu zjistit, zda je dle názorů pedagogů, kteří mají zkušenost s projektovým vyučováním u žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ vhodné a přínosné zařazovat tuto metodu do výuky. Tento návrh však může sloužit jako námět pro další výzkum.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Literární zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80210-6678-6.

BAZALOVÁ, Barbora, 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.

COUFALOVÁ, Jana, 2010. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.

ČINČERA, Jan a Nataša MAZÁČOVÁ, 2021. *Projektovou výukou ke klimatickému vzdělávání: teorie a příklady ze školní praxe*. Praha: Člověk v tísní. ISBN 978-80-7591-056-1.

DÖMISCHOVÁ, Ivona, 2011. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2915-1.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-12-1.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Olga KREJČÍŘOVÁ a Oldřich MÜLLER, 2013. *Úvod do speciální pedagogiky osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3716-3.

KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ, 2013. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3714-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, 2016. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8163-5.

KREJČÍŘOVÁ, Olga, Zdeňka KOZÁKOVÁ a Oldřich MÜLLER, 2013. *Teoretická východiska speciální pedagogiky u osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3715-6.

KŘOVÁČKOVÁ, BLANKA. Pozorování. In: SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

KUBICOVÁ, Svatava, 2008. *Projektová výuka v biologickém vzdělávání na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-549-2.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ, 2005. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1236-5.

PETROVÁ, Alena. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.

TRNOVÁ, Eva, 2012. *Základy kvalitní projektové výuky*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání. Metodický materiál pro učitele. ISBN 978-80-87604-18-2.

VALENTA, Josef a kol., 1993. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA. ISBN 80-7068-066-0.

VALENTA, Milan a kol., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER, Marie VÍTKOVÁ, et al., 2021. *Psychopedie*. Šesté aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-290-3.

VÍŠKA, Václav, 2009. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-015-3.

VOLNÁ, Marie, Pavlína BAIZOVÁ, Pavlína GINTEROVÁ, Joanna ZNALEZIONA, 2014. *Modul Projektová výuka: průřezová témata s přírodovědným zaměřením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4177-1.

ŽUMÁROVÁ, MONIKA, 2011. Základní přístupy ke zkoumání. In: SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

### **Internetové zdroje**

BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole* [online]. Praha: Grada, [cit. 2023-03-17]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-7701-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/dite-s-mentalnim-postizenim-ve-skole-2013/>

BOSS, Suzie and John LARMER, 2018. *Project based teaching: how to create rigorous and engaging learning experiences* [online]. ASCD, [cit. 2023-03-12]. ISBN 978-1-4166-2675-6. *ProQuest Ebook Central*. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/upol-ebooks/detail.action?docID=5704249&query=project+based+teaching#>

DE VIVO, K., 2022. A new research base for rigorous project-based learning. *Phi Delta Kappan* [online]. **103**(5), 36–41 [cit. 2023-03-15]. ISSN 19406487. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00317217221079977>

FOREMAN, Phil, 2009. *Education of Students with an Intellectual Disability: Research and Practice* [online]. Information Age Publishing Inc., [cit. 2023-03-30]. ISBN 978-1-60752-214-0. Dostupné z: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzQ2OTg2MI9fQU41?nobk=y&sid=b7e11492-f159-41fe-97a1-b1815ec901c5@redis&vid=8&format=EK&rid=2>

HANÁČKOVÁ, Jana, 2020. *Projektová výuka na základní škole speciální z pohledu pedagogických pracovníků* [online]. Brno, [cit. 2023-04-05]. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Lucie Procházková. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/n875g/Plny\\_text\\_prace\\_DP\\_J.\\_Hanackova.pdf](https://is.muni.cz/th/n875g/Plny_text_prace_DP_J._Hanackova.pdf)

HARRIS, James C., M.D, 2006. *Intellectual Disability: Understanding Its Development, Causes, Classification, Evaluation, and Treatment* [online]. New York: Oxford University Press, Inc., [cit. 2023-03-22]. ISBN 9780195178852. *ProQuest Ebook Central*. Dostupné z: <https://www.proquest.com/legacydocview/EBC/271690?accountid=16730>

KEMALOGLU-ER, Elif, 2022. Project-based EFL learning at the tertiary level: Research, translation, creativity and interaction. *Turkish Journal of Education* [online]. **11**(3), 162-182 [cit. 2023-03-15]. ISSN 21472858. Dostupné z: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turje/issue/71574/1061653>

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie* [online]. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, [cit. 2023-03-20]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-9085-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-51/>

LAVERICK, Erin Knoche, 2018. *Project-Based Learning* [online]. TESOL Press, [cit. 2023-03-13]. ISBN 978-1-945351-32-7. *ProQuest Ebook Central*. Dostupné z: [https://ebookcentral.proquest.com/lib/upol-ebooks/detail.action?docID=6447707&query=project+based+teaching#goto\\_toc](https://ebookcentral.proquest.com/lib/upol-ebooks/detail.action?docID=6447707&query=project+based+teaching#goto_toc)



LENZ, Bob a John LARMER, 2020. PROJECT-BASED LEARNING that Makes a Difference: Individual passion projects are just one type of PBL. Projects students do collaboratively to make a difference in the community also build agency. *Educational Leadership* [online]. **77**(6), 66-70 [cit. 2023-03-15]. ISSN 00131784. Dostupné z: <https://www.ascd.org/el/articles/project-based-learning-that-makes-a-difference>

MOUZAKITIS, S. George, 2012. Intellectual disability management, causes and social perceptions towards well-defined situations. In MANCINI, Domenico F. a Carlo M. GRECO. *Intellectual Disability: Management, Causes and Social Perceptions* [online]. New York: Nova Science Publishers, [cit. 2023-03-21]. ISBN 978-1-61942-306-0. *ProQuest Ebook Central*. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/2131239146/66D50971A3624E83PQ/1?accountid=16730>

MŠMT, 2021. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický [online]. Praha. Aktualizovaná verze 1. 1. 2021 [cit. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

NAGARAJAN, Subhalakshmi a Tina OVERTON, 2019. Promoting Systems Thinking Using Project- and Problem-Based Learning. *Journal of Chemical Education* [online]. **96** (12), 2901-2909 [cit. 2023-03-15]. ISSN 00219584. Dostupné z: <https://pubs.acs.org/doi/full/10.1021/acs.jchemed.9b00358>

PATEL, Dilip R., Donald E. GREYDANUS a Joav MERRICK, 2014. *Intellectual Disability: Some Current Issues* [online]. New York: Nova Science Publishers, Inc. [cit. 2023-03-21]. ISBN 978-1-63321-867-3. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/293091767\\_Intellectual\\_disability\\_Some\\_current\\_issues](https://www.researchgate.net/publication/293091767_Intellectual_disability_Some_current_issues)

PECH, M., P. ŘEHOŘ a M. SLABOVÁ, 2021. Students preferences in teaching methods of entrepreneurship education. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* [online]. **14**(2), 66–78 [cit. 2023-03-15]. ISSN 18031617. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=Students+preferences+in+teaching+methods+of+entrepreneurship+education&id=EJ1304592>

PROCHÁZKA, Roman, Jan ŠMAHAJ, Marek KOLAŘÍK a Martin LEČBYCH, 2014. *Teorie a praxe poradenské psychologie* [online]. Praha: Grada, [cit. 2023-03-16]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-9177-7. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/teorie-a-praxe-poradenske-psychologie-952/>

PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů* [online]. Praha: Grada, [cit. 2023-03-20]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2789-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/psychologie-5906/>

RAKOUŠOVÁ, Alena, 2009. *Integrace obsahu vyučování: [integrované slovní úlohy napříč předměty]* [online]. Praha: Grada, [cit. 2023-03-12]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2529-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/integrace-obsahu-vyucovani-246/>

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika* [online]. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, [cit. 2023-03-31]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-9425-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/specialni-pedagogika-2894/>

SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika* [online]. Praha: Grada, [cit. 2023-03-16]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-4864-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/inkluzivni-specialni-pedagogika-10806/>

ÚZIS ČR. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů [online]. Aktualizovaná verze 1. 1. 2023. [cit. 2023-3-16]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace>

VALENTA, Milan a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, [cit. 2023-03-17]. ISBN 978-80-244-4688-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-mp/katalog-mp.pdf>

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení* [online]. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, [cit. 2023-03-16]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3050-9. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/mentalni-postizeni-4593/>

VAVŘÍKOVÁ, Helena, 2017. *Význam projektové výuky v edukaci žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Brno, [cit. 2023-04-05]. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Soňa Chaloupková. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/aupob/DP\\_Vavrikova\\_Helena.pdf](https://is.muni.cz/th/aupob/DP_Vavrikova_Helena.pdf)

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* [online]. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, [cit. 2023-03-20]. ISBN 978-80-246-5024-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-10360/>

WALDMAN, H. Barry, Jeffrey SEIVER a Steven P. PERLMAN, 2019. AMERICAN ACADEMY OF DEVELOPMENTAL MEDICINE & DENTISTRY. Does a child with a disability = a divorce?. *The Exceptional Parent* [online]. **49**(6), 16-18 [cit. 2023-03-21]. ISSN 00469157. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/2247565653/8F794E5DD97A41CEPQ/1?accountid=16730>

ZAVADILOVÁ, Michaela, 2016. *Projektové vyučování jako prostředek ke zvýšení smysluplnosti a efektivity výuky na základní škole praktické* [online]. Brno, [cit. 2023-04-05]. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Soňa Chaloupková. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/otgtg/Michaela\\_Zavdilova\\_diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/otgtg/Michaela_Zavdilova_diplomova_prace.pdf)

ZIKL, Pavel, 2021. *Motorika dětí s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, [cit. 2023-03-17]. ISBN 978-80-246-5066-1. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/motorika-deti-s-lehkym-mentalnim-postizenim-10656/>

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod* [online]. Praha: Grada, [cit. 2023-03-11]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-7845-7. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyukove-metody-v-pedagogice-2837/>

## **Legislativní dokumenty**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online], 2004, [cit. 2023-03-18]. Znění účinné od 1. 2. 2022.

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

## SEZNAM ZKRATEK

s.	strana
např.	například
č.	číslo
kol.	kolektiv
IQ	intelligenční kvocient
tzv.	takzvaný
tzn.	to znamená
ZŠ	základní škola
SŠ	střední škola
VŠ	vysoká škola
CNS	centrální nervová soustava
ŠPZ	školské poradenské zařízení
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association of Mental Retardation
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize
MKN-11	Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize
ŠVP	školní vzdělávací program
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Myšlenková mapa – shrnutí příběhu .....	52
Obrázek 2: Myšlenková mapa – brainstorming .....	52
Obrázek 3: Rybářské vybavení .....	53
Obrázek 4: Signalizátor .....	54
Obrázek 5: Manipulace se splávkem .....	55
Obrázek 6: Společná malba .....	57
Obrázek 7: Šablony ryb .....	57
Obrázek 8: Využití encyklopedie .....	58
Obrázek 9: Postup tvorby plakátu.....	58
Obrázek 10: Hotový plakát.....	59
Obrázek 11: Krmivo 1 .....	61
Obrázek 12: Krmivo 2 .....	61
Obrázek 13: Návod na přípravu krmiva 1 .....	62
Obrázek 14: Návod na přípravu krmiva 2 .....	62
Obrázek 15: Kuličky skupiny 1 .....	62
Obrázek 16: Kuličky skupiny 2 .....	62

Zdroje všech uvedených obrázků: vlastní fotografie.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1: Informovaný souhlas s rozhovorem**

**Příloha 2: Otázky k rozhovoru s třídní učitelkou**

**Příloha 3: Transkripce rozhovoru s třídní učitelkou**

**Příloha 4: Hodnotící arch pro žáky**

**Příloha 5: Pozorovací archy**

## **Příloha 1: Informovaný souhlas s rozhovorem**

Prosím o souhlas s nahráváním rozhovoru.

Rozhovor bude nahráván a následně bude proveden přepis zvukového záznamu rozhovoru a jeho analýza.

Ve výzkumu nebude citováno Vaše jméno a nahrávka z rozhovoru nebude nikde zveřejněna.

Účast na rozhovoru je dobrovolná.

Byla jste informována o účelu rozhovoru a jeho průběhu.

Podpisem vyjadřujete souhlas s výše zmíněnými body.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:



## **Příloha 2: Otázky k rozhovoru s třídní učitelkou**

### **Cíl polostrukturovaného rozhovoru:**

Zjistit názor pedagoga, který byl přítomen projektového dne, na zařazování projektové výuky do vzdělávacího procesu u žáků s lehkou poruchou intelektu a jeho zhodnocení realizovaného projektu.

### **Oblasti, na které se v rámci rozhovoru zaměříme:**

- Zhodnocení projektového dne
- Projektová výuka x tradiční vyučování
- Pozitiva a negativa projektového vyučování

### **OTÁZKY**

Máte nějaké zkušenosti s projektovým vyučováním?

Jak byste zhodnotila práci vaší třídy v rámci realizovaného projektového vyučování?

Co bylo podle vás v rámci projektu pro žáky nejobtížnější?

Byly podle vás naplňovány cíle / klíčové kompetence, které jsou stanoveny v projektu?

V čem spatřujete náročnost přípravy na projektovou výuku?

Má podle vás projektová výuka nějaké přednosti na rozdíl od klasické výuky? Jaké?

Jaká jsou negativa projektové výuky v porovnání s tradičním vyučováním?

Na co by si měl pedagog dávat pozor při tvorbě projektu pro žáky s lehkou poruchou intelektu?

Jaký má dle vašeho názoru projektové vyučování vliv na spolupráci žáků ve skupině?

Má podle vás projektová výuka pozitivní vliv na rozvoj kognitivních funkcí u žáků s lehkou poruchou intelektu? (konkrétně třeba pozornost, paměť, myšlení, emoce)

Napadá vás ještě nějaký nezmíněný přínos projektové výuky pro žáky?

Spatřujete nějaký přínos projektové výuky pro pedagogy?

Je vaše škola otevřená k projektovému vyučování či podobným metodám vyučování?

Přemýšlela jste, že byste v budoucnu zařadila do výuky projektovou metodu?

### **Příloha 3: Transkripce rozhovoru s třídní učitelkou**

#### **Máte nějaké zkušenosti s projektovým vyučováním?**

Osobně ne, na škole jsem teprve první rok, takže projekt jsem s dětmi ještě nerealizovala, ale vím, o co se jedná, při studiích jsme toto téma probírali takto, ale osobně ne.

#### ***A byla jste někdy součástí nějakého projektu?***

Určitě, na naší škole, když jsem byla ještě žačka tak jo, ale jako učitelka ne. Na naší škole byl realizovaný během Vánoc projekt, podílela jsem se na přípravě ohledně vánoční besídky/tvoření/čertovská škola, ale byla jsem v tu dobu nemocná, takže jenom s realizací – tou přípravou. V rámci třídy měla být jednotlivá aktivita a žáci se měli mezi nimi přesouvat.

#### **Jak byste zhodnotila práci vaší třídy v rámci realizovaného projektového vyučování?**

Mně se projekt líbil, byl dobře připraven, takže na i na žácích bylo poznat, že věděli vlastně, co se po nich chce a pracovali velmi hezky. Skupinová práce mě taky překvapila, že se dala realizovat, všichni komunikovali, dokázali se mezi sebou dohodnout, alespoň částečně, na nějakém výstupu, kdo co bude dělat, zorganizovat si činnosti mezi sebou. Celkově moc se mi to líbilo, přípravu hodně chválím, protože byla vidět ta práce, různé věci nachystat a pro žáky to uzpůsobit.

#### **Co bylo podle vás v rámci projektu pro žáky nejobtížnější?**

Asi ty názvy – to poznávání ryb bych řekla. Že je neznali. Takhle dopodrobna jsme je ani ve výuce neprobírali. Vždycky, když máme nějaké téma, probíráme takové základní znaky, kdo co má, i ryby, že žijí ve vodě, že mají ploutve, jejich popis, ale takhle rodové i druhové jméno jsme si neříkali, takže to někteří neznali, pro ně to bylo nové. Třeba si to zapamatují, třeba Žák 3 už vnímal i to druhé jméno, že se to ke konci lépe pamatovalo.

Dále nejtěžší byla i ta komunikace – jde vidět, že v naší třídě ta komunikace vážne, žáci neumí spolu vycházet, nechají se lehce vydráždit, takže ta komunikace.

Jinak mě nic nenapadá, přišlo mi, že byl dobře uzpůsoben dětem, že nebylo nic, co by určitě nemohly svým rozumem pojmout, co by bylo pro ně náročné.

#### **Byly podle vás naplňovány cíle / klíčové kompetence, které jsou stanoveny v projektu?**

Ano, určitě.

***Všechny?***

Ano, ano, byly. Ty jsem pročetla a byly určitě.

**V čem spatřujete náročnost přípravy na projektovou výuku?**

Určitě, pokud je to na celý den, tak to je hodně náročné, to věřím. Různorodost aktivit – aby žáci neseděli stále na jednom místě, takže i ty přesuny mezi aktivitami, aby to bylo nějak koordinované. Namyslet tu posloupnost, i ten čas, aby to vycházelo s těmi přestávkami nebo bez přestávek jet v kuse, takže namyslet tu posloupnost. Určitě aktivity, aby neseděli celou dobu na místě, mohli se při tom pohybovat, nějaká ta fyzická aktivita, a prokládat to intelektuálním zaměřením.

**Má podle vás projektová výuka nějaké přednosti na rozdíl od klasické výuky? Jaké?**

Určitě že je to komplexní, že vlastně pokud ta projektová výuka není zaměřena třeba jenom dejme tomu na ten tematický okruh člověk a jeho svět nebo na ten předmět výukový, tak že žáci si můžou vyzkoušet i teď v rámci tohoto konkrétního projektu se žáci nejenom zabývali rybami, ale i psali recept, mohli počítat ryby, kolik jich je. Je to takové komplexní zaměření všech předmětů, je to všestranný rozvoj všech klíčových kompetencí.

**Jaká jsou negativa projektové výuky v porovnání s tradičním vyučováním?**

Hm, asi ta nepředvídatelnost chování dětí, že když je klasická výuka, tak si myslím, že je to lépe zvladatelné, nevím jak jinak to vysvětlit.

***Že je v projektu něco nového a nejsou na to zvyklí?***

Ano, ano, v hodině sedávají a jsou zvyklí jednu činnost provádět a pak si jít třeba dozadu odpočnout jinou formou aktivity, ale při projektu hodina nemá pevné ukotvení – kdy co bude – že tam není přesně ten čas, jedna aktivita skončí a druhá navazuje až po určité době, až se splní ta první aktivita, tak to nemá ten pevný řád.

***Takže ten projekt neznali – tady bylo to negativum?***

Ano. Ale jinak to probíhalo v pořádku.

## **Na co by si měl pedagog dávat pozor při tvorbě projektu pro žáky s lehkou porucho intelektu?**

Tak určitě na čtenářské schopnosti těch dětí, jejich vědomosti, uzpůsobit to nějak těm vědomostem, aby to nepřesahovalo, nebylo to na ně až moc stresující, že něco neví. Pochopení, vícekrát určitě vysvětlit, ptát se na to pochopení, jestli rozuměli zadání, vícekrát to pro jistotu zopakovat, co se po nich chce a dát jim čas. Určitě počítat s určitou časovou rezervou.

## **Jaký má dle vašeho názoru projektové vyučování vliv na spolupráci žáků ve skupině?**

Určitě dobrý vliv. To bude mít, časem, až si na to žáci zvyknou a bude se to praktikovat opakovaně, tak určitě dobrý. V našem kolektivu to určitě mělo hezký vliv, že si žáci dokázali poradit, pomoci si navzájem, někdy se ty hádky vyskytují v každém kolektivu...

## **Má podle vás projektová výuka pozitivní vliv na rozvoj kognitivních funkcí u žáků s lehkou poruchou intelektu? (konkrétně třeba pozornost, paměť, myšlení, emoce)**

Ano, na všechny. Určitě na všechny složky.

## **Napadá vás ještě nějaký nezmíněný přínos projektové výuky pro žáky?**

Určitě ten zážitek. Já si myslím, že na tu paměť – na to kognitivní – když třeba dejme tomu za týden se vyskytnou u vody a vzpomenou si na to, co se dělo ve škole, tak si třeba i vybaví ty názvy ryb, a ty zážitky.

## **Spatřujete nějaký přínos projektové výuky pro pedagogy?**

Všechno má svá pozitiva i negativa. Já vím, že ta projektová výuka je hodně náročná. A pozitiva to určitě taky má, to je teď na tom člověku, jestli chce tomu věnovat. A když o tom tématu něco ví, tak se mu v tom i daleko líp pracuje.

Pozitiva... víc pozná třídu, ty vztahy mezi nimi. Nechá je více samostatné, takže se jejich charakter víc projeví, ty jejich povahové vlastnosti, které jsou třeba ve výuce potlačené, když se to dítě třeba bojí projevit. Ale když samo má k tomu tématu vztah, tak se může zjistit i něco víc, kde se to dítě pohybuje, víc o jeho rodině. Určitě to má pozitiva, hodně.
















## **Je vaše škola otevřená k projektovému vyučování či podobným metodám vyučování?**

Já si myslím, že ano.

**Přemýšlela jste, že byste v budoucnu zařadila do výuky projektovou metodu?**

Párkrát do roka ano. Zatím se sžívám s těmi plány, co mám já naplňovat ve výuce a způsob, protože tady jsou namíchané ročníky, ale když se s tím seznámím a budu si jistá, pevná v té klasické frontální výuce, tak určitě bych zařadila.

#### Příloha 4: Hodnotící arch pro žáky

<p><b>1. Jak se ti celkově líbil dnešní projektový den?</b></p> <p>  </p>
<p><b>2. Co tě bavilo nejvíce?</b></p> <p>a) Rybářské vybavení b) Tvorba ryb – plakát c) Co do vody patří a nepatří – plakát d) Výroba krmiva e) Procházka k vodě</p>
<p><b>3. Jak se ti pracovalo ve tvé skupince?</b></p> <p>  </p>
<p><b>4. Jak jsi spokojený/á s vytvořenými plakáty?</b></p> <p>  </p>
<p><b>5. Naučil/a jsi se dnes něco nového?</b></p> <p>  </p>
<p><b>6. Je něco, co tě nebavilo nebo se ti nelíbilo?</b></p>
<p><b>7. Chtěl by ses stát rybářem? Nebo jít někdy s někým na ryby?</b></p> <p>  </p>

## Příloha 5: Pozorovací archy

### ŽÁK 1

#### Oblasti pozorování

#### Škály

Spolupráce žáka ve skupině	1 2 3 4 5
----------------------------	-----------

Poznámky: Žákyně často dokončila svou práci rychle a několikrát se domlouvala s ostatními spolužáky ve skupině, jestli jim může pomoci s jejich činnostmi.

Samostatnost (při individuální práci)	1 2 3 4 5
---------------------------------------	-----------

Poznámky: Na samostatnou práci je zvyklá, žádný problém nevznikl.

Motivace	1 2 3 4 5
----------	-----------

Poznámky: Motivována byla ke všem činnostem. Nejvíce ji zaujala práce s encyklopedií.

Konfliktnost	1 2 3 4 5
--------------	-----------

Poznámky: Dle třídní učitelky často provokuje spolužáky, v průběhu projektového dne se však nestalo, že by sama měla potřebu někoho rušit nebo na sebe jinak upozorňovat.

Schopnost dokončit práci	1 2 3 4 5
--------------------------	-----------

Poznámky: Žákyně často chodí hned, jak skončí hodina, ven ze třídy na chodbu a podívat se do ostatních tříd. V průběhu dne se však ale i přes přestávku z vlastní vůle věnovala činnostem souvisejícím s projektem (dokončování práce, zkoušení rybářských pomůcek).

Emoce	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Při procházce v závěru dne povídala, že se jí den líbí, v návaznosti na projekt se rozprávěla o své rodině – zda u nich doma někdo rybaří, co dělají běžně o víkendech.

Změna v rámci některých kognitivních funkcí:

Myšlení	1 2 3 4 5
---------	-----------

Poznámky: Patrný posun v uvědomění toho, že se jde učit i jinak. Na konci dne totiž řekla, že to byl dobrý den, že se naučili. Na toto tvrzení jí byla položena otázka, zda bylo dnes něco, co neznala a zda se naučila něco nového – odpověděla, že ano. Závěr byl takový, že jsme si řekli, že jsme se dnes všichni učili, ale jinak, zábavnou formou.

Paměť	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Pamatovala si hlavně příběh, který jsme uvedli na začátku dne a často se k němu pak i vraceli.

Pozornost	1 2 3 4 5
-----------	-----------

Poznámky: V průběhu celého dne dobrá, nejvíce zaujalo pozornost povídání o rybářských pomůckách.

## ŽÁK 2

Spolupráce žáka ve skupině	1 2 3 4 5
----------------------------	-----------

Poznámky: Při aktivitě, kdy žáci přiřazovali papírky s názvy k rybářskému vybavení, žák pomáhal spolužákům, kteří nevěděli, co k čemu přiřadit. Na druhou stranu zase při jiné aktivitě mu bylo nabídnuto, zda nechce spolužačce pomoci při tvorbě ryb a na to odpověděl, že ne, že by mu to zkazila. Sám rád maluje a nechtěl se podílet na výtvarné činnosti ještě s někým, i když věděl, že by spolužačka uvítala jeho pomoc.

Samostatnost (při individuální práci)	1 2 3 4 5
---------------------------------------	-----------

Poznámky: Žák je zvyklý spíše na samostatnou práci než práci ve skupině, proto mu při individuální činnosti nedělala samostatná práce problém.

Motivace	1 2 3 4 5
----------	-----------

Poznámky: Žáka zaujal příběh na začátku dne. Téma projektu mu bylo velmi blízké, protože sám rybaří, takže byl motivovaný k činnostem po celý den už hlavně z tohoto důvodu.

Konfliktnost	1 2 3 4 5
--------------	-----------

Poznámky: Žák často provokuje spolužáky, zvláště ty, u kterých ví, že se nechají hned vyprovokovat a jsou vznětlivější. Po první přestávce se stala podobná situace, kterou musela řešit paní etopedka. Během začátku druhé hodiny se vrátil do vyučování a omluvil se spolužačce. Každý pak musel ale pracovat v jiné skupince.

Schopnost dokončit práci	1 2 3 4 5
--------------------------	-----------

Poznámky: Žák vždy dokončil svou práci, nestalo se, že by se nechtěl podílet i na finální práci ve skupině.

Emoce	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Největší radost měl z výroby krmení, těšil se, až si zbytek krmení vezme domů. Negativní pocity vnímal při řešení konfliktu se spolužačkou, chvíli byla cítit napjatá atmosféra, za pár minut se vše zlepšilo.



Změna v rámci některých kognitivních funkcí:

Myšlení	1 2 3 4 5
---------	-----------

Poznámky: Při diskusi o tom, zda se splávek potopí po přiložení do vody se žák aktivně zapojoval, usilovně přemýšlel, proč tomu tak je.

Paměť	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Žák si pamatoval motivační příběh, i názvy jednotlivých druhů ryb, neměl problém na konci dne zrekapitulovat činnosti.

Pozornost	1 2 3 4 5
-----------	-----------

Poznámky: Přesto, že o některých informacích k tématu již žák věděl, sám například při ukázce rybářských pomůcek pozorně poslouchal, dozvěděl se i něco nového, a navíc měl prostor povědět svým spolužákům své zkušenosti.

### ŽÁK 3

Spolupráce žáka ve skupině	1 2 3 4 5
----------------------------	-----------

Poznámky: Byla schopná se domluvit s ostatními, ochotně dělala i kompromisy.

Samostatnost (při individuální práci)	1 2 3 4 5
---------------------------------------	-----------

Poznámky: Žákyně zvládla pracovat samostatně. Potřebuje mít ale na svou práci klid a je důležité, aby ji nikdo nerušil.

Motivace	1 2 3 4 5
----------	-----------

Poznámky: Motivována byla po celý den. Těšila se nejvíce na výrobu krmiva.

Konfliktnost	1 2 3 4 5
--------------	-----------

Poznámky: Žákyně ve třídě často usměřňuje hádky spolužáků, nemá ráda, když se křičí. Když v průběhu dne něco směřovalo k hádce, žákyně spolužáky hned napomenula, ať toho nechají.

Schopnost dokončit práci	1 2 3 4 5
--------------------------	-----------

Poznámky: Žákyně vždy bez problémů dokončila rozdělanou práci.

Emoce	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Převládala kladná emoce. Byla jednou ale naštvaná, když se spolužáci pohádali. Chvilí s nimi nechtěla ani mluvit, později však na to zapomenula.

Změna v rámci některých kognitivních funkcí:

Myšlení	1 2 3 4 5
---------	-----------

Poznámky: Sama během procházky k řece navrhla jednoduchou hru, do které zapojila své spolužáky.

Paměť	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Ke konci dne si uvědomila, že si pamatuje dokonce i druhové jméno ostatních ryb ztvárněných na plakátě, které viděla poprvé v encyklopedii.

Pozornost	1 2 3 4 5
-----------	-----------

Poznámky: Pozornost byla věnována všem činnostem během dne.

#### ŽÁK 4

Spolupráce žáka ve skupině	1 2 3 4 5
----------------------------	-----------

Poznámky: Žákyni při skupinové tvorbě rybníka vadilo, že spolužák porušil linii tvorby své části papíru a zasahoval tak do její části. Muselo být vysvětleno, že je to jejich společná práce a že záleží na tom, jak se domluví mezi sebou. Při dalších společných aktivitách jí spolupráce nedělala problém. Například domlouvala se se spolužáky své skupinky na tom, zda smí dobarvit suroviny k výrobě krmiva, když má svou část práce ve skupině již hotovou.

Samostatnost (při individuální práci)	1 2 3 4 5
---------------------------------------	-----------

Poznámky: Zvládala bez problémů.

Motivace	1 2 3 4 5
----------	-----------

Poznámky: První 4 hodiny spolupracovala, ke konci dne byla však už dost unavená a bylo obtížné ji namotivovat. Nelíbilo se jí, že v původním rozvrhu má jen 4 hodiny a dnes musí mít 5.

Konfliktnost	1 2 3 4 5
--------------	-----------

Poznámky: Žákyně se nechá rychle vyprovokovat. Měla incident se spolužákem o přestávce. Zbytek dne už spolu tolik nekomunikovali.

Schopnost dokončit práci	1 2 3 4 5
--------------------------	-----------

Poznámky: V 5. hodině už se žákyni nechtělo prezentovat své produkty, nutná motivace, nicméně zvládla vše odprezentovat.

Emoce	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Po daném incidentu byla přešlá, smutná a napjatá, v průběhu druhé hodiny se to zlepšilo. Možná díky výtvarné činnosti byla později více zrelaxovaná.

Změna v rámci některých kognitivních funkcí:

Myšlení	1 2 3 4 5
---------	-----------

Poznámky: Žákyně si během kreslení říkala pro sebe barvy, kterými kreslí v angličtině. Během skupinové práce hned navrhovala řešení, rozdělení rolí.

Paměť	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Aktivně se zapojovala při tvorbě myšlenkových map odkazujících na přečtený příběh.

Pozornost	1 2 3 4 5
-----------	-----------

Poznámky: Udržovala pozornost bez problémů během dne, v poslední hodině už šla pozornost dolů.

## ŽÁK 5

Spolupráce žáka ve skupině	1 2 3 4 5
----------------------------	-----------

Poznámky: Žák se ve své skupině hned sám ujal role pisatele – domluvil se se spolužáky, protože psal z nich nejlépe. Neměl problém s nikým spolupracovat.

Samostatnost (při individuální práci)	1 2 3 4 5
---------------------------------------	-----------

Poznámky: Žák je zvyklý pracovat samostatně, nebyl problém.

Motivace	1 2 3 4 5
----------	-----------

Poznámky: Samotné téma ho velmi zajímalo, motivovaný byl tedy ke každé činnosti.

Konfliktnost	1 2 3 4 5
--------------	-----------

Poznámky: Žák je nekonfliktní, při procházce šel dokonce i rád za ruku se spolužačkami (ostatní spolužáci se neradit drželi za ruce s holkami).

Schopnost dokončit práci	1 2 3 4 5
--------------------------	-----------

Poznámky: Trvalo mu déle práci dokončit, ostatní už přešli na jiné aktivity, po domluvě žák dokončoval práci i v poslední hodině nebo dle zájmu o přestávkách, aby se mohl účastnit jiné práce s ostatními.

Emoce	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Hodně ho zajímalo rybářské vybavení. Při kreslení ryb nechtěl svou vybranou rybu kreslit pastelkami podle toho, jak reálně vypadá, podle encyklopedie, ale chtěl ji kreslit podle sebe. Byl ze začátku z toho zmatený, že neví, jak ji má tedy vykreslit – role poradce u žáka byla častější, bylo potřeba poradit, jakými barvami může rybu vybarvit, ukázat ryby v několika různých materiálech, až si ve výsledku došel k závěru zvolit jinou rybu a vymalovat ji podle sebe. Poté byl na svůj výtvar pyšný a prosil paní učitelku, aby ho vyfotila.

Změna v rámci některých kognitivních funkcí:

Myšlení	1 2 3 4 5
---------	-----------

Poznámky: Společně se spolužákem si vyměňovali informace o rybách a rybářském vybavení, doplňovali se. Žák přicházel s několika nápady, proč by se mohl potopit splávek přiložený ve vodě a chtěl o tématu dále debatovat.

Paměť	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Žák dokázal krátce zrekapitulovat příběh, pamatoval si na konci dne druhy ryb a co se nového naučil.

Pozornost	1 2 3 4 5
-----------	-----------

Poznámky: Žák všemu během dne věnoval pozornost.

## ŽÁK 6

Spolupráce žáka ve skupině	1 2 3 4 5
----------------------------	-----------

Poznámky: Žák byl tišším členem skupiny, byl schopný se ale domluvit, přizpůsobit.

Samostatnost (při individuální práci)	1 2 3 4 5
---------------------------------------	-----------

Poznámky: Při samostatné práci byla u něj častější práce poradce – potřeboval navést, jak má zpracovat úkol, poté už pracoval samostatně.

Motivace	1 2 3 4 5
----------	-----------

Poznámky: Žák byl motivovaný na každou činnost, nezaznělo od něj, že by se mu do něčeho nechtělo.

Konfliktnost	1 2 3 4 5
--------------	-----------

Poznámky: Žák byl nekonfliktní.

Schopnost dokončit práci	1 2 3 4 5
--------------------------	-----------

Poznámky: Práci vždy dokončil.

Emoce	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Žák moc často své pocity nedával najevo, při aktivitě se splávkem a vodou či házením krmiva do řeky byla patrná jeho radost.

Změna v rámci některých kognitivních funkcí:

Myšlení	1 2 3 4 5
---------	-----------

Poznámky: Žák si dokázal osvojit nové poznatky.

Paměť	1 2 3 4 5
-------	-----------

Poznámky: Žák si i ke konci dne pamatoval, co se naučil a co zažil.

Pozornost	1 2 3 4 5
-----------	-----------

Poznámky: Žák plně věnoval pozornost dané činnosti.

**Zobecnění pozorovaných oblastí pro celou třídu pro snadnější orientaci:**

	Spolupráce ve skupině	Samostatnost	Motivace	Konfliktnost	Schopnost dokončit práci
Žák 1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

	Emoce	Myšlení	Paměť	Pozornost
Žák 1	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 2	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Žák 6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lenka Věchetová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Projektové vyučování žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět
Název v angličtině:	Project teaching of students with mild disorder of intellectual development at primary school in an educational area “Man and his World”
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku projektového vyučování žáků s lehkou poruchou intelektu na 1. stupni ZŠ ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a je rozdělena na dvě části. První, teoretická část vymezuje projektové vyučování, klasifikaci a terminologii poruch intelektu, specifika a vzdělávání žáků s lehkou poruchou intelektu. Praktická část obsahuje návrh a popis realizace projektu. Výzkumné šetření praktické části je zaměřeno na zjišťování, zda byl či nebyl projekt pro žáky s lehkou poruchou intelektu přínosný, výhody a nevýhody projektového vyučování a nároky kladené na přípravu učitele.
Klíčová slova:	projektové vyučování, projekt, žák s lehkou poruchou intelektu, vzdělávání, vzdělávací oblast Člověk a jeho svět
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on the problematic of project teaching of students with mild disorder of intellectual development at primary school in an educational area “Man and his World”. The first, theoretical part defines

	<p>project teaching, specifics and education of students with mild disorder of intellectual development. Practical part includes a design of the project and the description of its realization. Research survey in the practical part focuses on finding out if the project did or did not prove beneficial for students with mild disorder of intellectual development, advantages and disadvantages of the project teaching and demands placed upon the teacher.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>project teaching, project, student with mild disorder of intellectual development, education, educational area “Man and his World”</p>
Přílohy vázané k práci:	<p>Příloha 1: Informovaný souhlas s rozhovorem</p> <p>Příloha 2: Otázky k rozhovoru s třídní učitelkou</p> <p>Příloha 3: Transkripce rozhovoru s třídní učitelkou</p> <p>Příloha 4: Hodnotící arch pro žáky</p> <p>Příloha 5: Pozorovací archy</p>
Rozsah práce:	<p>95 stran</p>
Jazyk práce:	<p>český</p>